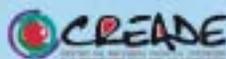




POR PREGUNTAR
QUE NO QUEDE

Libro del profesorado



**POR PREGUNTAR
QUE NO QUEDE**

Libro del profesorado



Centro de
Investigación y
Documentación Educativa
cide



Cuadernos de Educación en Valores, nº 7

Coordinación pedagógica y gestión del proyecto:
Ministerio de Educación y Ciencia-CIDE: Montserrat Grañeras
FETE-UGT: Luz Martínez Ten, Carmen Vieites

www.mec.es/cide
www.mec.es/create
www.aulaintercultural.org
www.educacionenvalores.org



© MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA
Secretaría General de Educación
Dirección General de Educación, Formación Profesional
e Innovación Educativa
Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE)
© FETE-UGT

Edita
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Información y Publicaciones

NIPO: 651-07-113-4
ISBN: 84-369-4335-X
Depósito Legal: M-40.194-2006
Ilustraciones: Mauricio Maggiorini Tecco (Gen), Mónica Carretero, Pablo Isidoro y Elena Ferrándiz Rueda
Diseño de cubierta, caja y maquetación: Margarita Cabañas
Impresión: Solana e Hijos, A.G., S.A.

Índice

Presentación	
<i>José Pérez Iruela</i> , Director del CIDE	5
<i>Carlos López Cortiñas</i> , Secretario de FETE-UGT	7
La educación en valores y el aprendizaje ético	
<i>Miquel Martínez, Amelia Tey y Laura Campo</i>	9
Educación intercultural	
<i>Xavier Besalú</i>	45
Nosotras creamos mundo	
<i>Graciela Hernández Morales</i>	81
Salud y alimentación*	
<i>M.^a José Rodes Sala y Valentín Gavidia Catalán</i>	105
Por un mundo accesible	
<i>Ángeles Medina de la Maza</i>	141
Madre Tierra*	
<i>Vicente Vicent Paradells</i>	181
Educar para la Paz	
<i>Paco Cascón Soriano</i>	211

* Coordinación MEC-CIDE: Elena González Briones

Presentación

Queridos niños, queridas niñas... ¡Por preguntar, que no quede!

No cedáis en vuestro empeño por saber, por conocer, por descubrir, por preguntar. Para acompañaros en esa maravillosa época del porqué, ha nacido esta colección que pretende acercaros a unos valores que, con vuestra ayuda, es seguro que nos conducirán a construir un mundo que mañana será más justo, más equitativo, más solidario, más saludable, y en paz.

Nuestros alumnos y alumnas descubren el mundo y desde muy pequeños empiezan a hacerse grandes preguntas: ¿todos somos iguales?, ¿qué es la Paz?, ¿las chicas y los chicos podemos hacer las mismas cosas?, ¿existe el racismo?, ¿qué es comer sano?, ¿por qué tenemos que cuidar el medio ambiente?... Sin duda, acompañarles en esta exploración del mundo es parte del apasionante oficio de educar.

Esta colección de materiales propone unas orientaciones, siempre abiertas al criterio y la creatividad de cada maestra y maestro, para ayudarnos a trabajar desde el aula los valores de igualdad, respeto, solidaridad, responsabilidad, compromiso, etc.

Madurando juntos, trabajando las actividades de manera cooperativa, adaptando los textos a situaciones vividas en el aula o en el centro, animaremos a nuestros alumnas y alumnos a mirar la realidad desde una perspectiva amplia y positiva, a desarrollar actitudes y conductas éticas, y

a tomar conciencia de la necesidad de trabajar desde la solidaridad y el respeto a ese cúmulo de diferencias que existen entre los seres humanos y que a la vez nos hacen iguales en dignidad, derechos y obligaciones.

Acompaña a esta colección de cuadernos una recopilación de artículos de expertos y expertas en las diferentes materias, que esperamos os sirvan para profundizar en vuestra reflexión personal sobre los temas tratados: la interculturalidad y la inmigración, la atención a la diversidad y la discapacidad, el cuidado del medio ambiente, la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, el cuidado de nuestra salud y la alimentación, y la educación para la paz.

Gracias por vuestro empeño y ¡buen trabajo! Intentaremos, entre todos, contribuir a un futuro mejor.

José Pérez Iruela
Director del CIDE

Nelson Mandela afirma que la Educación es el arma más poderosa que podemos usar para cambiar el mundo y sin duda tiene razón. La educación es uno de los derechos fundamentales que facilita no sólo nuestro desarrollo integral como personas, sino que nos proporciona los instrumentos para participar de forma crítica y comprometida en este tiempo en el que vivimos.

Un tiempo complejo y apasionante donde a diario nos enfrentamos a los desafíos de una sociedad que se transforma a un ritmo trepidante. La globalización, las nuevas tecnologías, el medio ambiente, la inmigración, la salud, la paz, las desigualdades Norte-Sur, la igualdad entre hombres y mujeres, los derechos de las personas con discapacidad, son algunas de las realidades que vivenciamos de forma cotidiana y tangible. Por tanto, cuando hablamos de Educación en Valores no se trata de trabajar con conflictos que observamos de forma lejana y ajena, sino que se trata de formarnos para responder como ciudadanos y ciudadanas a situaciones que vivimos a cada minuto en nuestras aulas, en los barrios o en las familias. Se trata de lograr que nuestras convicciones, actitudes y acciones contribuyan a construir una sociedad más justa, sostenible, equitativa y solidaria. Y se trata de relacionar lo que ocurre en nuestro entorno con una mirada más universal que nos vincule con el conjunto de la humanidad. Se trata por tanto de pensar globalmente para actuar localmente desde la convicción de que otro mundo es posible.

De la Educación en Valores, los maestros y las maestras sabemos mucho. Y sabemos porque trabajamos para que, tal y como se indica en la introducción de este libro, nuestros alumnos y alumnas aprendan a comprender críticamente el mundo en el que viven, actuar con criterio y procurar el bien particular para cada uno de ellos y el bien común para la comunidad de la que forman parte en tanto ciudadanos y ciudadanas.

En nuestras aulas, en nuestros centros, nos ocupamos para que desde los primeros años comprendan qué es lo que ocurre a su alrededor, el porqué de los conflictos, cuáles son sus derechos, cómo construir la paz, comprender la complejidad de las migraciones, contribuir a la sostenibilidad del medio ambiente, aprender a convivir y respetar la diversidad o a relacionarse entre chicos y chicas desde la igualdad y la complicidad. Contestamos a sus preguntas, pactamos reglas de convivencia, analizamos los conflictos, escuchamos lo que sienten y piensan. En definitiva, intentamos formarlos y orientarlos para que confíen en sus posibilidades y asuman de forma responsable tanto su destino como su deber en la construcción de un mundo mejor. Sin duda, educar conlleva la responsabilidad de acompañarlos en este trepidante viaje que es crecer.

Estos materiales nacieron con la intención de responder a los cientos de preguntas que los niños y las niñas nos hacen diariamente en la escuela. Son una pequeña aportación, porque nuestros alumnos y alumnas tienen una curiosidad difícil de agotar. Miran, reflexionan, preguntan y buscan las respuestas que les permitan actuar de forma positiva ante lo que les ocurre alrededor. Son ellos y ellas el motor de estos cuadernos y de este libro. Esperamos que este material sea un recurso más para el trabajo de Educación en Valores que realizamos en las escuelas.

Carlos López Cortiñas
Secretario de FETE-UGT

LA EDUCACIÓN EN VALORES Y EL APRENDIZAJE ÉTICO

Miquel Martínez, Amelia Tey y Laura Campo
Universidad de Barcelona

PRESENTACIÓN

Nuestra colaboración en esta *Colección de Cuadernos* pretende ofrecer pautas al profesorado para poder comprender y abordar mejor su tarea como educador en valores. Algunas de las consideraciones que formulamos en este texto son conocidas y, posiblemente, no añadirán nada nuevo al profesorado que ha reflexionado sobre su práctica, una práctica cargada de valores, y que ha indagado en el tema a lo largo de los últimos años. Otras, deseamos que contribuyan a optimizar su práctica y a reflexionar sobre las condiciones que pueden permitir ejercer mejor su tarea. Un amplio sector del profesorado es consciente de la importancia de la educación en valores pero no ha dedicado suficiente tiempo a identificar los contenidos de aprendizaje conceptuales, procedimentales y actitudinales que pueden ayudar a comprender mejor su práctica en este ámbito, a sistematizarla y, si cabe, a optimizarla.

Con frecuencia en el mundo de la educación en valores seguimos manejando algunas concepciones reduccionistas que identifican ésta con la educación cívico-social o con la formación política y para la participación ciudadana; o algunas concepciones erróneas que la plantean como alternativa a la educación religiosa; o incluso algunas concepcio-



nes ingenuas que sostienen que siempre que se educa, se educa en valores y, consecuentemente, lo que corresponde es que el profesorado tenga buena voluntad y muestre un comportamiento ejemplar. La cuestión merece algo más que buena voluntad y buen ejemplo, requiere identificar qué valores conviene aprender y comprender en qué espacios y mediante qué condiciones aprendemos mejor éticamente.

1. LA EDUCACIÓN EN VALORES

La demanda social de educación en valores

Educación en valores es lograr que nuestros alumnos y alumnas aprendan a comprender críticamente el mundo en el que viven, actuar con criterio y procurar el bien particular para cada uno de ellos y el bien común para la comunidad de la que forman parte en tanto que ciudadanos y ciudadanas.

Hoy la sociedad está reclamando a la escuela que atienda bien y a la vez muchos frentes. Algunos son frentes que la educación familiar o la propia dinámica social de nuestro tiempo no ha sabido abordar de forma satisfactoria. Son peticiones que se formulan mirando hacia la escuela y hacia sus profesionales con la esperanza y confianza en que, si desde ella se actúa, será más fácil abordar socialmente los problemas que nos rodean y que generan cada vez más situaciones de exclusión y vulnerabilidad social en la población adolescente y joven, así como incertidumbre e indefensión en la población general y, en particular, entre padres y madres de familia. Probablemente algunos de los problemas no podrán resolverse si sólo se preocupa de su logro la escuela. Pero, a pesar de ello, la escuela debe abordarlos con eficacia y responsabilidad y de manera especial cuando están relacionados con la construcción de la personalidad moral de sus alumnos y alumnas, la educación en valores y el aprendizaje ético.

En la mayoría de las ocasiones estas peticiones se formulan cuando los problemas están presentes y con frecuencia se dirigen al profesorado y a

los centros de Educación Secundaria. Pero lo que sí es cierto es que algunos de los frentes que la sociedad está pidiendo que atienda la escuela deben abordarse desde la Educación Infantil, a lo largo de la Educación Primaria y por supuesto en la Educación Secundaria, pero no sólo en Educación Secundaria. Conviene recuperar con fuerza y reconocer la importancia de la tarea pedagógica en los niveles de la Educación Infantil y la Educación Primaria. La relevancia de su profesorado, maestros y maestras que en silencio y con perseverancia insisten en la necesidad de abordar su función sobre la globalidad de la persona, no siempre es considerada socialmente como corresponde. Hay aprendizajes difíciles de lograr en la adolescencia si el que aprende no reúne unas condiciones madurativas y unos aprendizajes previos en su infancia. Estas condiciones y aprendizajes son necesarios, aunque no sean suficientes, para poder abordar eficazmente aprendizajes posteriores. En el mundo de los valores y en el de su aprendizaje esta afirmación es especialmente importante.



Educación en valores y aprendizaje de competencias ciudadanas

La educación en valores ha estado siempre presente en el mundo de la escuela pero se ha plasmado de forma diferente en función de las condiciones históricas y legislativas. Igualmente, se ha enfocado pedagógicamente de manera diferente según las características socio-políticas y culturales del contexto y el desarrollo de los conocimientos pedagógicos, psicológicos y éticos.

Nuestro país es una sociedad plural, diversa y democrática en el contexto de un mundo globalizado con graves desigualdades en aspectos básicos de la vida, nuevas formas de vulnerabilidad y exclusión social, y una distribución no equitativa del poder y los recursos. Profundizar en estilos de vida democráticos y luchar por la transformación de nuestro mundo en un mundo más justo y equitativo deben ser objetivos de la educación en cualquier lugar. Pero deben serlo de manera especial en aquellos países como el nuestro en los que, a pesar de estar situado en una de las zonas privilegiadas del planeta, siguen existiendo desigualda-

des e injusticias, personas vulnerables y excluidas y en los que la escuela puede ser un buen lugar de aprendizaje ético para la inclusión social, o por el contrario, un lugar en el que aprender a practicar formas de pensar y actuar excluyentes y contrarias a la inclusión social y en el que otros, los más débiles, pueden aprender a ser excluidos. Conviene que las propuestas sobre educación en valores consideren los niveles “macro”, la sociedad y el planeta en general; pero no conviene bajo ningún concepto que ignoren los niveles “meso”, espacio vital próximo del grupo de la clase, de la escuela, del territorio, barrio y ciudad; y los niveles “micro” que se relacionan con nuestra vida más privada e íntima. En estos dos últimos es en los que se aprenden estilos de vida y se consolidan formas de relación guiados por valores como el respeto, la tolerancia, la responsabilidad, la dignidad de la persona y la búsqueda del bien común o formas de ser y actuar contrarias a los mismos.

Son los propios ambientes escolares y las relaciones interpersonales entre el alumnado y el profesorado, los que –si están impregnados de los valores citados– pueden ser excelentes espacios para aprender a apreciarlos como tales y a procurar su logro. Educar en valores consiste, en primer lugar, en crear condiciones para que tales valores estén presentes de forma natural y habitual en los contextos de juego, convivencia y aprendizaje que conforman la vida del escolar. En segundo lugar, consiste en generar recursos, en función del momento evolutivo del alumnado, que favorezcan información y comprensión crítica sobre el mundo en el que vivimos y sus problemas. Por último, también consiste en propiciar espacios para aprender a transformarlo en un mundo más justo y equitativo.

Por ello, la educación en valores no puede identificarse con la formación de la persona sólo en actitudes, valores y normas. Una propuesta de educación en valores no puede reducirse únicamente a un conjunto de aprendizajes actitudinales; debe incluir también aprendizajes procedimentales y aprendizajes informativos y conceptuales. Por esta razón nos parece muy oportuno el conjunto de contenidos y las propuestas de trabajo que se plantean en los *cuadernos* que conforman el conjunto de la presente *colección*. Permiten que el profesorado aborde las diferentes cuestiones no sólo desde el trabajo sobre las actitudes y los procedi-

mientos, sino con el necesario bagaje conceptual para proponer y promover aprendizajes de carácter informativo y cultural en su alumnado. Pero conviene no olvidar que nuestro objetivo no es formar personas expertas en valores sino personas que puedan vivir su vida de forma ética y saludable. Lo que nos interesa es que dominen una serie de saberes, de maneras de hacer que les capaciten para vivir en este mundo y contribuir a transformarlo en otro más justo y equitativo.

Para poder actuar con criterio propio en un mundo complejo como el actual, conviene comprenderlo críticamente y saber gestionar nuestras emociones y sentimientos. Para ello es necesario disponer de información, saber seleccionarla, tener curiosidad por saber más y por conocer otras opiniones sobre los temas objeto de análisis o controversia y conocernos a nosotros mismos, nuestras emociones y sentimientos. Pero además es necesario ser competente para movilizar todos nuestros conocimientos y sentimientos al abordar situaciones reales de la vida y procurar resolverlas en función de criterios de libertad, justicia y equidad. El aprendizaje de competencias y el reconocimiento de estos criterios como valores han de permitir avanzar en la construcción de formas de vida personal y colectiva guiadas por la búsqueda de felicidad personal y de dignidad para todas y todos. Esto es lo que nos proponemos alcanzar en la escuela mediante nuestra propuesta de educación en valores: contribuir al desarrollo personal de los escolares y a su formación ciudadana para que sean capaces de pensar y actuar con criterio propio y de contribuir activamente a la construcción de una sociedad más equitativa e inclusiva.

Por estas razones insistimos en que la clave en el logro de nuestros objetivos se encuentra en el sujeto que aprende y en los contextos en los que aprende, juega y convive. Por esto entendemos las propuestas de educación en valores, fundamentalmente, como propuestas de aprendizaje ético y para una ciudadanía activa y los resultados de estos procesos de aprendizaje en términos de competencias.



La función educadora en relación con los valores

En el ámbito de los valores, la función educadora debe reunir condiciones de globalidad y de intencionalidad. El educador y la educadora no pueden dirigir su atención a promover exclusivamente aprendizajes informativos o actitudinales sino que requiere la combinación de ambos tipos de aprendizajes y también de otros procedimentales. Si identificamos que en los procesos de educación aprendemos conocimientos, aprendemos a hacer cosas y aprendemos actitudes y valores, un programa de educación en valores requiere tratar los tres ámbitos de forma integral. Además, las propuestas de educación en valores también deben integrar tres dimensiones: la dimensión cognitiva, el mundo de los sentimientos y la voluntad. Razón, sentimiento, acción y voluntad son elementos, necesarios e interdependientes, que debemos tener presentes al elaborar una propuesta educativa completa, ya que la directa implicación de las emociones y los sentimientos en los procesos de pensamiento de la persona, previos a la acción, permite afirmar que realmente los sentimientos pueden ser motor de conducta o bien inhibidor de la misma en situaciones moralmente relevantes. El razonamiento no es un proceso cognitivo independiente del sentimiento y la consideración de su interrelación es un elemento fundamental en propuestas pedagógicas sobre educación en valores y desarrollo moral. Resulta imprecisa la tradicional clasificación entre procesos cognitivos, afectivos y sociales si consideramos el pensamiento como la base de la resolución de problemas. El pensamiento tiene su origen en una esfera que incluye nuestras necesidades, intereses, impulsos, nuestros afectos y emociones. Únicamente situando lo afectivo en la base del pensamiento encontramos la respuesta final del análisis de éste.

Junto a esta condición de globalidad, la función educadora debe reunir la condición de intencionalidad. El educador y la educadora deben estar atentos y deben tener intención de educar en valores de forma sistemática, mediante la promoción de determinados aprendizajes, en los diferentes momentos del desarrollo de sus alumnas y alumnos. Éstos son agentes sumamente activos, poseen capacidades que conviene desarrollar al máximo a través de la motivación y de actividades específica-

mente pensadas para ello y son también personas en quienes debemos despertar ciertas inquietudes y sensibilidad hacia temas moralmente relevantes. No siempre la intencionalidad debe estar acompañada de sistematicidad. A menudo se presenta una excelente oportunidad pedagógica que no ha estado ni pensada ni diseñada a tal efecto y que en cambio es fruto del momento de desarrollo de nuestro alumnado. La doble acción sobre el desarrollo y el aprendizaje debe ayudar a que el alumno o la alumna sea capaz, progresivamente, de: gobernar su propia vida y responder a la pregunta de cómo quiere vivir, construir racional y autónomamente su matriz de valores, así como actuar y comportarse de acuerdo a criterios de felicidad y justicia.

La condición de intencionalidad pedagógica a la que estamos aludiendo es necesaria en toda propuesta de educación en valores. Pero, además, es necesaria para mejorar las condiciones del proceso educativo que ha de permitir optimizar a la persona de forma intencional y sistemática. En nuestra sociedad, los diferentes modelos de escuela y las diversas concepciones que el profesorado tiene sobre su función y tarea hacen necesario plantear la conveniencia de algunas acciones sin las cuales, y a pesar del buen hacer de muchos maestros y maestras en el aula, resultará muy improbable lograr los objetivos que pretenden.

Es necesario un cambio de mirada del profesorado sobre su función educadora. No basta con aprender estrategias, diseñar actividades o elaborar materiales curriculares. Este cambio no se puede dar de manera espontánea, es necesario facilitarlos y diseñar planes de formación inicial y permanente adecuados. No es fácil abordar la tarea de educar en valores sin una cierta densidad informativa sobre cuestiones éticas, y probablemente la formación que tiene el profesorado al respecto, en términos generales, es a menudo deficitaria. Tampoco es fácil educar en valores sin estar entrenado en el modo de abordar situaciones socialmente controvertidas de forma que no se inculquen valores, sino que se contribuya a que la persona crezca y construya de manera singular su matriz de valores. Las propuestas que conforman esta *Colección de Cuadernos* son un buen ejemplo de una acción adecuada. Contribuyen a mejorar el nivel de conocimientos y facilita al profesorado recursos para poder responder



mejor y con mayor seguridad, con datos y argumentos, sobre algunas cuestiones controvertidas de especial relevancia en nuestra sociedad.

También es importante el modelo de escuela y, en especial, la composición social de ésta. No es lo mismo defender un modelo de escuela homogénea –organizada en función de la procedencia sociocultural y/o económica o del rendimiento intelectual del alumnado– que plantear y proponer un modelo de escuela plural en la que la heterogeneidad y la diversidad esté presente. Desde nuestro punto de vista, es difícil defender una educación en valores para una sociedad plural desde una política educativa que dibuje un modelo de escuela homogénea, cerrada y alejada de esta diversidad; es difícil aprender a vivir democráticamente en sociedades diversas si la convivencia con esta diversidad no se practica, de manera natural y cotidiana, ya en el período escolar.

2. DE LA GLOBALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN VALORES A LA PROPUESTA DEL APRENDIZAJE ÉTICO

Las ideas anteriormente apuntadas sitúan nuestra propuesta de educación en valores, y en concreto al formularla desde la perspectiva que identificamos como aprendizaje ético, en un marco conceptual que implica la consideración de algunas premisas.

El término “aprendizaje” se relaciona con los términos “proceso”, “cambio” y “permanente”. Nos referimos al aprendizaje como un proceso a través del cual se producen ciertos cambios, que en el caso de la persona supone integrar nuevas informaciones y comportamientos que ésta convierte en conocimientos, procedimientos y actitudes. Los procesos de aprendizaje se realizan a lo largo del tiempo y comportan cambios relativamente permanentes, que en algunas ocasiones son reales y llegamos a observar directamente y, en otras, quedan latentes en la persona. Esta última es una situación que observamos con frecuencia en el mundo educativo. Los que nos dedicamos a la educación sabemos –aunque a veces necesitemos que nos lo recuerden– que muy probablemente el alumnado no mostrará en nuestra presencia los aprendizajes que hemos generado, pero que sí lo hará en otros contextos. El momento

de ejecución de muchos aprendizajes es posterior al momento de su aprendizaje, así como las competencias que permite mostrar en la persona.

Pero ¿qué queremos decir cuando nos referimos a una propuesta de educación en valores desde la perspectiva del aprendizaje ético? En primer lugar, el aprendizaje ético es consecuencia de la educación en valores recibida, plantea la educación centrada en quien aprende y no exclusivamente en quien enseña y se fundamenta en el principio de aprender a aprender. De la misma manera que sucede en todo proceso de aprendizaje, pretende conseguir niveles de desarrollo personal progresivamente superiores y el aumento de conocimientos y habilidades a partir de la incorporación y asimilación de informaciones que el sujeto reelabora. De hecho, el aprendizaje ético es una propuesta que podemos situar entre los fines y las técnicas que utilizamos para lograrlo. Esta ubicación a la que aludimos reafirma la idea de que es necesario analizar el “porqué” de la intervención y también analizar cómo podemos conseguir el desarrollo de la persona para que podamos hablar realmente de aprendizaje ético.

En la propuesta aludimos a los valores morales, desde una perspectiva que retoma a la vez las bondades de las posturas objetivistas y subjetivistas para poder plantear consistentemente su visión. Apuesta por el carácter relacional del valor, en el que siempre debemos considerar los aspectos subjetivos y los objetivos. Define el valor como una cualidad estructural que surge de una persona cuando reacciona a ciertas propiedades de un objeto; es una relación que no se da en el vacío sino en una situación física y humana determinada. Por ello, en la consideración de los valores morales debemos tener presente tanto la conceptualización abstracta del valor como también la situación y las características, de personalidad y contextuales, de la persona con la que interactúa. Esto es así porque el proceso de desarrollo moral sigue una secuencia evolutiva: desde una heteronomía hacia una autonomía, desde la actuación movida por la recompensa, la elusión del castigo y las sanciones, sometiendo a la autoridad simplemente por su situación jerárquica, hacia la aceptación convencional para llegar a la elaboración de criterios propios y actuaciones coherentes con esos valores.



La educación en valores y el aprendizaje ético

Por otra parte, referirnos al aprendizaje ético nos sitúa en el marco teórico de las perspectivas constructivista y contextualista, y defendemos que la autonomía moral, que ya hemos apuntado, es una meta de la educación en valores. Tiene como objetivo la formación de personas con una identidad moral construida de manera racional y autónoma, que reconocen la necesidad de la existencia de unos derechos básicos universales y consideran el uso crítico de la razón y el diálogo como herramientas básicas para la convivencia, y que están dispuestas a implicarse y comprometerse en las relaciones personales y en la participación social. La autonomía moral permite la progresiva toma de conciencia de la propia matriz de valores; valores que deben aprenderse y que, una vez incorporados, permiten articular coherentemente el ámbito personal con el social y comunitario. Así pues, la persona construye la matriz de valores en interacción social; y pretendemos que sea una matriz consistente a la vez que dinámica para decidir, de manera reflexiva, los valores a priorizar en cada situación. Nuestras expectativas en relación con los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI están directamente vinculadas a la construcción de dichas matrices y la asunción personal de ciertos valores, algunos consensuadamente aceptados como positivos y hacia los que de manera generalizada intentamos tender y, por otra parte, otros totalmente centrados en una opción personal de vida.

Esta conceptualización del aprendizaje ético nos acerca a una propuesta que se centra principalmente en la creación de condiciones para enseñar a apreciar ciertos valores, que concebimos como deseables, así como también a denunciar contravalores que concebimos como indeseables. Además, la creación de ciertas condiciones permite que la persona pueda gestionar situaciones controvertidas, es decir, conflictos de jerarquización de los valores deseados o conflictos de valores en los que hay en juego otras variables. Son situaciones nuevas en las que no tenemos un comportamiento establecido a priori y, por ello, provocan cambios en la persona y en el entorno. Estas situaciones permiten construir una matriz singular de valores. Crear estas condiciones pertenece a la parte más artesana y humana de la educación y, sin duda, también resulta una parte compleja y difícil.

3. SOBRE LAS VÍAS DE APRENDIZAJE ÉTICO Y SUS RESULTADOS

Educar en valores y potenciar el aprendizaje ético supone crear condiciones y a su vez proponer formas y prácticas adecuadas que permitan aprender éticamente. Es decir, tanto el proceso como el resultado tienen componentes éticos. Así se evidencia que, para potenciar el aprendizaje ético, es necesario analizar los momentos idóneos y las mejores maneras para ello. Se destacan tres grandes vías de aprendizaje ético: la vía de la práctica, la de la observación y la de la construcción.

A través de la vía de la práctica se ejercitan determinados comportamientos o conductas que derivan en normas, reglas o principios establecidos desde fuera. En ocasiones, esta vía facilita un tipo de aprendizajes que benefician a la persona, al ofrecerle lo necesario para moverse en un determinado contexto con soltura y facilidad.

La segunda vía es la de la observación, que sitúa el acento educativo en los modelos, de los que destacan dos efectos: la adquisición de respuestas nuevas que se incorporan y manifiestan en situaciones en las que el modelo no tiene por qué estar presente; y el fortalecimiento o debilitación de conductas. La vía de la observación supone una mirada atenta y reflexiva que, por lo tanto, va más allá del ensayo y error. Es una mirada observadora que capta lo significativo de la conducta del otro y que retiene los elementos esenciales para después reproducir y valorar.

Por último, a partir de la tercera vía la persona construye una matriz singular de valores, de manera racional y autónoma, que es reflejo de las experiencias vividas y de la percepción de las mismas, de las relaciones establecidas, de los *feed-backs* que han llegado al sujeto y de la valoración posterior que ha realizado. Trabajar esta tercera vía de aprendizaje ético supone una intervención pedagógica directa.

La experimentación de situaciones en cada una de las tres vías –práctica, observación y construcción– permite llegar a la autoconciencia de los principios para regir la propia vida, gracias a la construcción de la personalidad moral. Únicamente en este momento se ejerce la libertad



como personas diferentes en una sociedad plural y democrática, siendo conscientes de lo que hacemos, para qué lo hacemos y las consecuencias que de ello se derivan. Se es y se siente uno responsable. En el caso contrario, la persona puede actuar en función de unos principios y unos valores, pero esta actuación no tiene por qué ser realmente significativa.

Las tres vías de aprendizaje consideradas nos ofrecen diversos tipos de resultados, concebidos como logros que se complementan y se integran progresivamente: hábitos y virtudes, modelos y matrices singulares de valores.

La formación de hábitos es un clásico en la educación en valores. A pesar de esto, sería un error entender que un modelo de educación en valores se agota en esto. Estaríamos muy próximos a un modelo de educación heterónimo. Incluso podríamos estar ante un modelo que destaca en exceso el papel de la cultura cívica y el respeto al orden, incluido el orden político, y que entiende la formación del carácter más como un proceso de conformación social que como un proceso de construcción personal en situación de interacción social. Afirmamos que los aprendizajes de los hábitos y de las virtudes son importantes, pero no son suficientes, porque podrían aprenderse también sin ninguna incidencia de carácter personal, singular, crítico o transformador de nuestro mundo en otro más justo y democrático.

Otro resultado del aprendizaje ético es la imitación de modelos. En el entorno educativo es muy importante, porque el educador y los iguales son modelos susceptibles de ser imitados, igual que los padres o las madres. Ésta es una fuente básica de muchos resultados de aprendizaje en valores y en contravalores. En el caso de que los modelos integren contravalores o estilos de vida contrarios a la propuesta de vida que consideramos ideal, en lugar de analizar esta fuente de aprendizaje como algo que hay que evitar, conviene considerarla como un canal natural de endoculturación que es necesario saber regular en función de nuestra singular matriz de valores. Porque probablemente sean buenas oportunidades para construir sistemas y estilos de vida diferentes, guiados por procesos de autocontrol regidos por los valores de justicia, libertad y dignidad. Aprovechar los recursos de moralidad negativa presentes en nuestro mundo mediático y globalizado, que exhibe e informa de lo

bueno y sobre todo de lo malo, es un buen recurso para el desarrollo de competencias como la comprensión crítica y el diagnóstico de situaciones, competencias sin duda de especial interés en toda propuesta de aprendizaje ético y de educación para la ciudadanía.

Por último, es importante que la persona aprenda y esté entrenada a construir matrices de valores propios. En nuestra sociedad es importante ser capaz de construir nuestra propia jerarquía de valores en situaciones controvertidas. Las matrices de valores se construyen en función del contexto y de la relación de éste con el sujeto, así pues, y como hemos comentado antes, la tarea pedagógica aquí cobra una relevancia especial. De igual forma que la formación del carácter puede explicarse mediante la primera vía de aprendizaje —a través de los hábitos y las virtudes— y las teorías que interpretan muchos de los aprendizajes de tipo ético desde la perspectiva más conductista podrían explicarse mediante la segunda vía de aprendizaje —a través de modelos susceptibles de aprendizaje social—, la tercera vía es la que explica mejor los desarrollos del juicio y razonamiento moral y la construcción de una jerarquía de valores singular y personal.

En nuestra propuesta de educación en valores, el objetivo no puede consistir solamente en construir matrices de valores, ni tampoco en aprender hábitos. Un planteamiento así sería reduccionista y no abordaría la educación de un modo global e integral. Conviene ser consciente y actuar coherentemente acorde a la idea de que nuestro propósito es formar en competencias que permitan a la persona construir su vida, personal y ciudadana, de forma sostenible. Por ello nuestra propuesta de educación en valores debe considerar de forma especial las buenas prácticas de convivencia y relación en los contextos de vida de nuestros escolares: en la escuela, en el tiempo libre y, si es posible, también en la familia. Por esta razón, los valores que proponemos no deben plantearse sólo como ideales a alcanzar sino también como cualidades y atributos de los contextos de aprendizaje, convivencia y juego en los que los escolares crecen y aprenden. Educamos mejor en valores cuando hacemos todo lo posible para que los valores que proponemos como ideales estén presentes de forma natural en los contextos de juego, convivencia y aprendizaje en los que participamos como educadores y educadoras.



La educación en valores y el aprendizaje ético

Decíamos que los resultados de aprendizaje que pretendemos alcanzar deberían poder expresarse en términos de competencias, es decir, no tanto en contenidos de aprendizaje como en posibilidades de movilizar recursos cognitivos para abordar situaciones relevantes moral y éticamente de la vida personal y ciudadana.

El término “competencia” ha generado en las últimas décadas un cambio cualitativo en la forma de entender el aprendizaje humano. Al referirnos a aprendizaje y desarrollo de competencias, el propio concepto de aprendizaje se amplía y la reflexión sobre el mismo adquiere una nueva dimensión, más sistémica y holística. En el ámbito del aprendizaje ético y en el de la educación en valores, este cambio permite concebir los objetivos de tal educación de forma más dinámica y completa. Como hemos señalado, no se trata de aprender tan sólo contenidos conceptuales e informativos, ni procedimentales y actitudinales. Se trata de que, además, tales aprendizajes permitan un conjunto de saberes no sólo teóricos sino también prácticos de especial importancia en el ámbito moral. Nos permite plantearnos la educación para la construcción de valores que favorezcan la cohesión y la inclusión social no sólo como una educación moral para ser pensada sino para ser vivida, como nos diría Aranguren. Nos permite comprender la educación en valores como la educación en función de aquellos valores que apreciamos como ideales, pero sobre todo como la educación que procura generar espacios de aprendizaje y convivencia en los que tales valores estén presentes como atributos o cualidades de los comportamientos personales, de los códigos que regulan la convivencia y, en definitiva, del clima moral en el que la educación tiene lugar.

Ésta es la razón por la que no podemos reducir las propuestas de formación sobre ciudadanía a la formulación de un conjunto de objetivos, a la selección de un conjunto de contenidos de aprendizaje informativos y conceptuales, procedimentales y actitudinales y al diseño de un conjunto de actividades pedagógicas orientadas al logro de los mismos. Además de todo lo anterior, las propuestas de formación sobre ciudadanía deben garantizar aprendizaje de competencias.

Por ello las propuestas de formación para la ciudadanía y, en general, las propuestas de educación en valores, deben reunir tres condiciones básicas:

- la primera, que la actividad del profesorado esté centrada en generar condiciones óptimas para el aprendizaje del alumnado;
- la segunda, que el alumno o alumna no sólo aprenda saberes sino que aprenda a movilizar estos saberes para abordar con eficacia situaciones reales en su vida escolar;
- la tercera, en función de su momento evolutivo y de su contexto de vida, que aprenda saberes y sepa movilizarlos para abordar con eficacia situaciones reales de su vida personal y como miembro de una comunidad en función de criterios derivados de la conjunción de los valores antes citados: libertad, justicia, felicidad, tolerancia, respeto y dignidad.



Lo que proponemos no consiste sólo en un simple cambio de objetivos de aprendizaje, ni en seleccionar unos contenidos y no otros para el logro de tales objetivos. Proponemos un cambio que afecta a cuestiones próximas a los hábitos, a las condiciones, a las costumbres y a la cultura profesional del profesorado; a su función como tutor y educador; a la manera de relacionarse con sus alumnos y de prestar o no especial atención a las condiciones de aprendizaje de los mismos; a la forma en la que aborda la evaluación de sus aprendizajes, estimula y valora su esfuerzo y, en definitiva, en la manera de abordar el mundo de los sentimientos, de los derechos y de los deberes de su alumnado. En la escuela, el educando puede aprender a ser un ciudadano activo, respetado y respetuoso, pero también puede aprender a ser vulnerable y excluido o a practicar la exclusión. Es un tipo de cambio complejo que no puede abordarse con precipitación y a título individual, requiere un compromiso institucional y un proceso de implicación y formación en el que el profesorado se autoperciba como actor del mismo. El aprendizaje de competencias orientadas a la formación ciudadana no puede adquirirse sólo como un conjunto de contenidos de una materia específica, ni siquiera puede aprenderse como si sólo se tratara de un conjunto de competencias específicas de una materia o asignatura en concreto.

En lo que sigue analizaremos los ámbitos y dimensiones de la personalidad moral que conviene considerar y optimizar de acuerdo con

lo formulado hasta aquí. Mediante la acción pedagógica sobre tales dimensiones, con intencionalidad y desde una perspectiva integral, será posible alcanzar los objetivos que formulamos en el último apartado como propósitos de la educación en valores. La acción pedagógica a la que hacemos referencia se desarrolla, tal y como ya hemos comentado, en diferentes contextos de aprendizaje. Entre ellos, en los espacios de aprendizaje curricular (asignaturas); en el mundo de las relaciones interpersonales entre iguales y con el profesorado; en la relación de tutoría, la personal y la grupal en el espacio horario reservado a tal efecto; en el clima moral de la escuela; y en el espacio de las relaciones entre la escuela, el territorio y la comunidad a la que pertenece. En todos ellos conviene incidir sobre los ámbitos que a continuación presentamos aprovechando los mejores momentos, los más motivadores y significativos para el alumnado, para contribuir a la optimización de las diferentes dimensiones de su personalidad moral.

4. ÁMBITOS Y DIMENSIONES DE LA PERSONALIDAD MORAL

Distinguimos tres ámbitos en la esfera moral de la persona: el de la construcción del yo, el de la convivencia y el de la reflexión moral. La incidencia simultánea en los tres ámbitos posibilita el desarrollo de la personalidad moral. Decíamos que la educación en valores tiene como objetivo que la persona sea capaz de guiar su propia vida construyendo su identidad moral, de manera racional y autónoma; que reconozca la necesidad de unos derechos básicos universales y considere el uso crítico de la razón y el diálogo como herramientas básicas para la convivencia; que esté dispuesta a implicarse y comprometerse en las relaciones personales y en la participación social.

Para conseguir este objetivo es preciso atender el desarrollo de una serie de capacidades, que progresan evolutivamente y que permiten a la persona reaccionar y responder a las experiencias morales que vive. Son las dimensiones morales de la persona.

Las dimensiones morales pueden definirse de manera independiente –concibiéndolas como las capacidades y los procedimientos que empleamos para responder a las diversas experiencias que vivimos– y también de forma global e interdependiente. En lo que sigue las hemos agrupado por su especial contribución al desarrollo de los diferentes ámbitos de la esfera moral de la persona, a pesar de su evidente interdependencia.



Construcción del yo	Convivencialidad	Reflexión sociomoral
Autoconocimiento	Empatía	Habilidades dialógicas
Autorregulación	Habilidades sociales	Comprensión crítica
	Transformación del entorno	Razonamiento y juicio moral

Construcción del yo

La construcción del yo permite que la persona sea cada vez más capaz de acercarse a sus ideales personales a nivel moral. Supone niveles superiores de conocimiento personal, lo que facilita que comprenda mejor sus propios sentimientos, pensamientos y comportamientos, a la vez que facilita también la comunicación con el grupo y las personas con las que se relaciona. La construcción del yo se basa en el logro de una autoimagen ajustada a la realidad y se apoya en el fomento de una autoestima elevada, es decir, una valoración personal positiva. El fin último de la construcción del yo es conducir a la persona a percibir la posibilidad de cambiar aquello que no es coherente con su propio ideal y dotarla de los mecanismos y recursos que harán posible este cambio a partir de procesos de autorregulación y autocontrol. Es decir, que perciba la posibilidad de construirse. La construcción del yo supone autoconocimiento y autorregulación.

Autoconocimiento

El autoconocimiento es la capacidad que posibilita un progresivo conocimiento de sí mismo, la autoconciencia del yo, la clarificación y valoración de la propia manera de ser, pensar y sentir. Favorece la formación de la conciencia moral ya que permite la elaboración de una representación mental personal, la formación de un autoconcepto y una autoimagen ajustados a la realidad. Suele considerarse como la capacidad del sujeto para pensar, valorar y decidir sobre sus sentimientos y acciones, en relación con los conflictos de valor. Abre la posibilidad de establecer un juicio valorativo en el que cada cual “sabe que sabe” lo que considera correcto o incorrecto, así como la posibilidad de autodirección y autodeterminación según los propios criterios. Presenta una génesis social, nace de la interacción lingüísticamente mediada con los demás, de las experiencias educativas, tanto formales como informales y no formales, y de los resultados y las percepciones de dichas experiencias.

Pedagógicamente conviene tener en cuenta que al conocimiento de uno mismo y de la propia identidad se llega gradualmente. Para ello conviene que el alumno o la alumna adquiera progresivamente conciencia de sus características, actitudes, valores y principios. Eso es lo que le permitirá el ejercicio de su libertad como persona en una sociedad plural y democrática. Saber qué considera correcto o incorrecto, clarificar la propia postura en conflictos de valor, estar satisfechos de la elección y poder argumentarla son manifestaciones relativas a un nivel superior de autoconocimiento que la capacidad de obtener información sobre uno mismo.

Este proceso gradual de construcción del yo incluye el análisis y valoración de las experiencias biográficas a la vez que la proyección de futuro. Conviene que el alumnado se dé cuenta de cómo es y de lo que quiere a través de una reflexión introspectiva que incluya aspectos afectivos para lograr un mayor grado de coherencia entre juicios y acciones.

Autorregulación

La autorregulación se define como un proceso comportamental, constante y continuo, en el que la persona es la máxima responsable de su conducta. Mediante la autorregulación es posible la adaptación a las normas externamente establecidas, pero también el desarrollo de la dimensión proyectiva del sujeto, al favorecer que sea capaz de actuar con relativa independencia de agentes externos, organizar su tiempo y que no necesite refuerzos inmediatos a la acción realizada.

Los valores, principios y criterios en los que cree cada persona generan en nosotros unas actitudes, una manera de ver las cosas, de afrontar los retos y los conflictos que vivimos día a día, una disposición ante la vida que implica una determinada forma de actuar. Los comportamientos son la manifestación externa de unas actitudes, que se fundamentan en una escala de valores. Para conseguir conductas coherentes con nuestra matriz de valores es necesario potenciar el proceso de autorregulación, lo que a su vez requiere estar entrenado en el ejercicio del autocontrol.

El autocontrol se manifiesta en los casos en los que el sujeto rompe la cadena lógica de respuestas que desencadena habitualmente un estímulo, y en lugar de dar una respuesta de alta probabilidad, la que manifestaría por su tendencia natural, da una respuesta de baja probabilidad. El autocontrol significa, pues, modificar la reacción espontánea de actuación para conseguir un objetivo que es valorado como positivo por el sujeto. En algunos casos es desacelerativo, cuando se inhibe o evita un comportamiento; pero también puede ser acelerativo, cuando la persona se plantea aumentar la tasa de respuesta en situaciones concretas en las que lo probable es que ésta disminuyera.

La autorregulación, vista como objetivo final de la intervención por el mismo hecho de ser el único medio posible para obtener una autonomía moral real, debe considerarse tanto desde el punto de vista conductual como cognitivo. La relación entre las áreas cognitiva y conductual obliga a considerarlas como dos elementos interdependientes en el momento de intervenir, si bien existen técnicas específicas para cada una de ellas. En ambos procesos de autorregulación, conductual y cognitivo, es necesario cierto nivel de reflexión, de introspección y de autocrítica.



La educación en valores y el aprendizaje ético

El trabajo pedagógico que podamos desarrollar para la optimización de esta dimensión nos lleva de nuevo a destacar la importancia del autoconocimiento. La observación de uno mismo y el análisis del resultado de experiencias y reacciones propias o ajenas son la base imprescindible para el proceso de autorregulación y, consecuentemente, la reestructuración cognitiva y la modificación conductual.

Convivencialidad

El segundo ámbito es el de la convivencialidad, que entendemos como la capacidad que tenemos las personas para poder compartir un espacio con personas diferentes a nosotros. Deriva del conocimiento de las reglas de la comunidad, tanto las legisladas como las no legisladas pero reconocidas y aceptadas. Educativamente y para progresar en este ámbito es fundamental que la práctica de la convivencia en la escuela se fundamente en los principios de respeto, justicia, responsabilidad y dignidad personal. Abarca la construcción del conocimiento social, el desarrollo de las habilidades sociales y también la dimensión relacionada con la empatía y la transformación del entorno. En este ámbito nuestro objetivo no consiste únicamente en lograr una convivencia que nos permita vivir juntos, sino también ser capaces de mejorar las condiciones de tal convivencia.

Empatía y perspectiva social

En el ámbito de la educación en valores la adopción de perspectiva social es uno de sus objetivos más notables, puesto que supone una condición básica para el comportamiento y el desarrollo del juicio moral, con la consiguiente comprensión de los conceptos de justicia e imparcialidad. Además, el desarrollo de la capacidad de empatía desempeña un importante papel en la capacidad comunicativa general de la persona, en la comprensión de los sentimientos, pensamientos y comportamientos ajenos. En definitiva, facilita la posibilidad de resolución de problemas de naturaleza social.

La empatía supone la capacidad de poder ponerse en el lugar del otro y, por lo tanto, pensar y sentir como lo hacen los demás. Es una capacidad que se desarrolla progresivamente, apreciándose primero a nivel cognitivo y posteriormente a nivel afectivo. La empatía cognitiva es la capacidad de la persona de asumir el rol de otra, comprender su manera de pensar y percibir el mundo; mientras que la empatía afectiva supone un paso más, y hace referencia a la predisposición a sentir también las emociones de su interlocutor. Cuando la empatía afectiva está presente, ambas personas experimentan el mismo estado emocional.

Las personas empáticas comunican eficazmente su apoyo, son flexibles, capaces de corregirse y transmiten la creencia de que puede encontrarse una solución al problema. Pero además, la empatía debe completarse con el dominio de las habilidades sociales.

Habilidades sociales

Generalmente las habilidades sociales se consideran como un conjunto de comportamientos interpersonales complejos, verbales y no verbales, que pretenden modificar el entorno social de vida. Actúan como un mecanismo a través del cual las personas inciden en su medio ambiente obteniendo consecuencias deseadas y suprimiendo o evitando aquellas no deseadas, sin causar dolor ni debilitar las relaciones con los demás, ya que la persona manifiesta conductas de carácter asertivo. Es decir, conductas que expresan sus sentimientos, deseos, opiniones, etc. de manera abierta y sincera, respetando a su vez todas estas manifestaciones en los demás. Las habilidades sociales se refieren, pues, a comportamientos que permiten a la persona interactuar con los demás de forma eficaz, entablar relaciones con facilidad, transmitir información, prestar atención a aquello que comentan los interlocutores, y dejar una agradable sensación en los receptores tras la interacción.

Ello no implica ceder constantemente ni adoptar los puntos de vista de los otros cuando no se está de acuerdo, únicamente con la finalidad de mantener una relación positiva. Significa que las personas socialmente competentes consiguen expresar con claridad sus puntos de vista y



opiniones, que los otros entiendan lo que piensa pero también expresen su desacuerdo evitando que se sientan despreciados o atacados.

En la sociedad actual, el ritmo de vida es rápido y complejo y las personas desarrollamos nuestras vidas en dos o más contextos simultáneamente. Esto obliga al conocimiento de las reglas que rigen cada uno de los microcontextos y una considerable destreza social en el dominio de nuestros comportamientos, de forma que ninguna forma de violencia sea la respuesta ante un conflicto o desacuerdo.

Desgraciadamente, en nuestra sociedad la violencia es una respuesta frecuente ante conflictos y desacuerdos, lo que ha provocado un cambio en la percepción de la importancia de las habilidades sociales. Éstas han pasado de ser una cualidad de la que ciertos individuos gozaban, a una necesidad que favorece la correcta inserción en el medio social. Las personas que carecen de los apropiados comportamientos sociales no consiguen establecer interacciones satisfactorias, no perciben el refuerzo social deseado; y ello puede derivar en conductas de aislamiento social o agresividad, en sentimientos de rechazo e infelicidad, en dificultad para dirigir su vida, etc. Teniendo en cuenta la alta correlación existente entre el dominio de un amplio repertorio de conductas asertivas y el óptimo funcionamiento en las esferas públicas y privadas, es necesario prestar atención al desarrollo de las habilidades sociales que favorezcan este proceso de desarrollo integral. Se trata de posibilitar la adaptación social y emocional de la persona, la coherencia entre lo que pensamos (juicio) y lo que hacemos (acción).

A través de un estilo de comportamiento asertivo, las personas con habilidades sociales consiguen una cognición social libre de ideas irracionales, un proceso adecuado de solución de problemas y un buen control emocional. Permiten que la persona se comporte de acuerdo a sus valores al facilitar la coherencia entre juicio y acción. Además, al manifestar habilidades sociales la persona se percibe como más aceptada y valorada por los otros, aumenta la seguridad en sí misma y refuerza el deseo de mantener relaciones sociales.

El término “habilidad” se utiliza para indicar que la competencia social o asertividad no es un rasgo de personalidad, no se nace hábil socialmente, sino que se adquiere y aprende. Por esta razón en nuestra

tarea como educadores debemos incidir e intervenir pedagógicamente tanto para desarrollar y reforzar las conductas y actitudes consideradas socialmente adecuadas, como para modificar y disminuir las consideradas inadecuadas. Toda propuesta de educación en valores, en especial en la educación infantil y primeros ciclos de educación primaria, debe incorporar en lugar destacado acciones orientadas al desarrollo de la prosocialidad y al desarrollo de habilidades sociales que permita al alumnado mantener relaciones personales y afrontar los problemas sociales y personales sin dañar la propia autoimagen, aumentando la autoestima y mejorando las relaciones con los demás.

Formar para el ejercicio de una ciudadanía activa y para participar en la adopción de decisiones que afectan al grupo también es formar para la prosocialidad y el dominio de las habilidades sociales.

Capacidad para transformar el entorno

Junto a la empatía y las habilidades sociales, la capacidad para transformar el entorno permite, en el ámbito de la convivencialidad, la formulación de normas y proyectos contextualizados en los que se pongan de manifiesto y en práctica criterios de valor relacionados con la implicación y el compromiso.

Esta capacidad está fuertemente relacionada con la comprensión crítica, mediante la que se pretende recabar información, analizar temas personales o sociales hasta conseguir la comprensión real de lo que ha sucedido, y valorar los temas vividos como problemáticos. También se interrelaciona con el juicio moral, la empatía, la adopción de perspectiva social y el nivel de autorregulación de la persona.

La capacidad para transformar el entorno es la dimensión más relacionada con la dimensión proyectiva de la persona. Esta dimensión proyectiva nos permite no sólo mostrar comportamientos adaptativos en función de patrones o referencias externas sino crear nuestras propias normas y actuar en función de éstas. De hecho, implica la capacidad de crear un orden en el entorno, tanto el más inmediato como el mediato.



El desarrollo de la capacidad de transformación del entorno presupone un nivel de reflexión de los fenómenos y las realidades sociales. Pero su objetivo principal es otro, pretende la movilización de las personas en la modificación de los aspectos de la realidad que consideran mejorables. Abordar el desarrollo de esta dimensión en nuestros alumnos y alumnas supone trabajar con las actitudes de los educandos, de forma que éstos sean capaces de tomar conciencia de su responsabilidad personal en problemáticas que afectan al bien común y no sólo al propio sujeto y de implicarse en su mejora.

Reflexión sociomoral

El tercer ámbito al que nos referimos es el de la reflexión sociomoral. Éste es un ámbito de naturaleza transversal porque las dimensiones que la conforman inciden a la vez en la construcción del yo y en la convivencia. Es fundamental en la configuración moral ya que se refiere al proceso por el que la persona capta lo más esencial de la realidad e incide de forma relevante en el desarrollo del juicio y en el comportamiento moral de la persona. Abarca el conjunto de capacidades o dimensiones de la persona que permiten que ésta se manifieste competente desde un punto de vista argumentativo y comunicacional. Evidentemente, para poder argumentar algo es necesario primero saber qué pensamos. Por ello, consideramos que un buen nivel de autoconocimiento y la clarificación de nuestra posición ante cuestiones social y moralmente controvertidas son condiciones necesarias para poder abordar pedagógicamente el desarrollo de este ámbito competencial de la persona.

En Educación Infantil y Primaria es muy conveniente incidir en el desarrollo de estas capacidades así como en las relativas a la adopción de perspectiva social, la consideración de puntos de vista diferentes al propio y la capacidad de sentir con el otro y ponerse en su lugar. El trabajo pedagógico en relación con el mundo de los sentimientos propios y ajenos y con el autoconocimiento es un buen camino para avanzar en los niveles de reflexión sociomoral, que podrán consolidarse a partir del ciclo superior de Educación Primaria mediante el desarrollo de habilidades para el diálogo, del razonamiento moral y de la comprensión crítica.

Habilidades para el diálogo

El diálogo debe ocupar un lugar importante en toda propuesta de educación en valores que pretenda enseñar a vivir con libertad de un modo justo y solidario, respetando la autonomía, la individualidad y la conciencia de cada sujeto; pero simultáneamente reconociendo los compromisos colectivos resultado de una comunidad o sociedad.

Se percibe como vehículo imprescindible para afrontar e intentar resolver los constantes conflictos a los que nos enfrentamos cotidianamente, ya sean éstos con nosotros mismos, generados a partir de las relaciones interpersonales o derivados de prácticas y creencias generalizadas de colectivos. El diálogo nos facilita un criterio y un procedimiento de reflexión sobre lo moral.

Es importante diferenciar la actitud dialógica de las habilidades dialógicas. La actitud dialógica se refiere a la disposición personal orientada a la búsqueda de un acuerdo unánime en la solución de cualquier problema, que intenta satisfacer intereses universalizables. Este punto de vista difiere de la comunicación establecida por dos o más personas en un momento determinado cuando se persigue una negociación, fruto de la cual surge un pacto estratégico y en la que los participantes se conciben mutuamente como medios para alcanzar sus fines individuales, se instrumentalizan.

La actitud dialógica requiere el desarrollo de una serie de habilidades dialógicas. Estas habilidades son necesarias para conseguir una comunicación real y se refieren tanto al emisor como al receptor. Pueden observarse cuando en una conversación los interlocutores se expresan sinceramente, claramente, con corrección; aportando la información precisa y necesaria; razonando los argumentos; respetando a la persona con la que dialogan aunque no coincidan con su manera de pensar; escuchando atentamente con voluntad de comprensión e incluso de modificación de la propia postura, etc. Las habilidades dialógicas permiten establecer un canal de comunicación fluido minimizando la influencia de elementos distorsionadores y de ruidos ambientales, centrando la atención en el contenido del mensaje que se transmite y a la vez cuidando la forma del mismo para facilitar la comprensión del receptor.



La educación en valores y el aprendizaje ético

Tanto la actitud como las habilidades dialógicas son procedimientos dinámicos que no pueden entenderse en ningún caso como rasgos. Es importante enfocar la intervención concibiéndolos como estados actuales a partir de los cuales es posible su optimización. En Educación Infantil conviene promover situaciones en las que desarrollar actitudes y habilidades dialógicas. Es conveniente promover situaciones que ayuden a la concentración, el silencio, la escucha y la intervención pautada y ordenada, respetando el turno. En Educación Primaria conviene dedicar tiempo al desarrollo expresivo en todas sus formas: la expresión oral y escrita, individual y ante el grupo, la capacidad de escucha y comprensión...

Razonamiento y juicio moral

Muchos de los conflictos morales que se experimentan, directa o indirectamente, no tienen una única solución clara y concreta. En la mayoría de los casos son muchas las variables que se entremezclan y deben ponderarse racionalmente para poder establecer criterios y tomar una decisión, un juicio moral.

Se entiende por juicio moral la capacidad cognitiva a partir de la cual la persona reflexiona sobre situaciones que presentan conflictos de valor. Gracias a esta reflexión la persona es capaz de argumentar, a favor y en contra, y valorar personalmente la corrección o la incorrección de una conducta en una situación concreta.

El estudio del juicio moral precisa un doble análisis, de contenido y de forma. El contenido se refiere a los núcleos conceptuales alrededor de los que se elaboran los argumentos que se exteriorizan, los valores y los principios por los que se opta y las ideas abstractas que se definen. Por otra parte, las razones que se expresan y los argumentos que se utilizan confieren la forma del discurso y al juicio moral.

Kohlberg centró sus investigaciones en la teoría del desarrollo moral, aplicando el desarrollo por estadios que Piaget elaboró para el desarrollo cognitivo, al estudio del juicio moral. Piaget, por su parte, ya había estudiado la génesis del pensamiento moral y había esbozado una línea

de desarrollo. Consideraba que los sujetos pasan por dos momentos evolutivos: el primero caracterizado por un pensamiento unilateral heterónomo, basado en la presión y en la autoridad; el segundo, considerado superior y basado en la cooperación, es el que opera el pensamiento autónomo. Kohlberg profundiza y amplía la teoría, afirmando que existen seis estadios divididos en tres niveles –preconvencional, convencional y postconvencional– que son universales, de secuencia invariable e integrados jerárquicamente, lo que presupone que cada uno implica un razonamiento moral más complejo y, con ello, un concepto más adecuado de lo que es justo.

En el marco de los enfoques cognitivos, del que forman parte ambos autores, sobre el desarrollo moral, una de las hipótesis principales es que los conflictos cognitivos son el factor capaz de inducir cambios en el razonamiento moral. Desde esta perspectiva, los autores sociocognitivistas consideran que el conflicto surge como resultado de la incompatibilidad entre la estructura cognitiva del sujeto y determinados fenómenos presentes en su contexto. Para que se produzca el conflicto es adecuado promover situaciones que supongan interacción, trabajo en grupo, discusión y debate, aunque el conflicto también pueda darse en situaciones en las que la persona no interactúe directamente con nadie. Lo importante es que la situación genere dificultad para asimilar directamente los hechos y genere un desequilibrio cognitivo, cuya resolución implica la asimilación de nuevos elementos. Este proceso supone una reorganización de las estructuras cognitivas más adaptada a la realidad, un progreso hacia estadios superiores.

El desarrollo moral no se produce siempre en cualquier situación por el simple hecho de encontrarnos ante experiencias diferentes a las que no sabemos responder. Kohlberg considera que son necesarios dos prerrequisitos para posibilitar el desarrollo del juicio moral. Un razonamiento moral avanzado depende de que haya un razonamiento lógico también avanzado y, por otra parte, destaca el nivel y la capacidad de toma de perspectiva de la persona. Tanto la capacidad cognitiva como la empatía establecen los límites de la evolución moral y son consideradas condiciones necesarias, aunque no suficientes para el desarrollo moral. En estudios más actuales, Berkovitz indica como principales procesos



que favorecen este desarrollo la creación de conflictos cognitivos, la interrelación entre iguales y las oportunidades para la adopción de diferentes perspectivas.

Pero un buen nivel de desarrollo del razonamiento moral no siempre garantiza que el comportamiento sea coherente con el juicio. Diversos autores, entre ellos Blasi, consideran que el juicio moral es una de las variables que intervienen en nuestras conductas pero apunta la existencia de muchas otras, como la fuerza de voluntad, la capacidad de control, y la correcta gestión de las emociones. Sin embargo y a pesar de que no se puede asegurar que la madurez en el juicio moral sea suficiente para observar una correlación en la madurez en la acción moral, se ha observado que las personas situadas en estadios superiores son más coherentes que las situadas en niveles inferiores.

El trabajo pedagógico orientado a la promoción de competencias comunicacionales y relativas a la autonomía personal que presta especial atención a elementos como son la resolución de problemas, la actitud crítica, la gestión de las emociones, la iniciativa creativa o la toma de decisiones, es el camino adecuado para contribuir desde las diferentes áreas y materias al desarrollo del razonamiento moral y a facilitar en los niveles superiores la coherencia entre el juicio y la acción.

Comprensión crítica

La comprensión crítica supone la aplicación de las herramientas necesarias para la construcción del conocimiento social, a la vez que posibilita el desarrollo de la dimensión moral valorativa. Hemos destacado, al presentar este ámbito de reflexión sociomoral y al referirnos a la dimensión del razonamiento moral, la importancia del trabajo pedagógico sobre las competencias comunicacionales. Entendemos que el desarrollo de tales competencias debe ir acompañado del desarrollo de aquellas que permiten una comprensión completa del mundo en el que vivimos. Una comprensión que entienda no sólo lo racional sino también el mundo de los sentimientos y los afectos. Una propuesta de educación en valores orientada al desarrollo de competencias éticas, sociales y ciudadanas debe estar enraizada

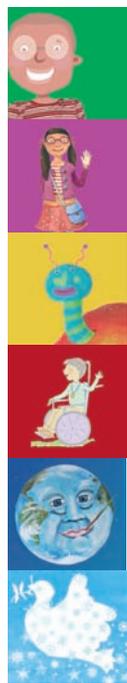
da en la vida cotidiana de nuestros alumnos y alumnas y debe incorporar las valoraciones y los juicios que establezcan en relación con ella.

Mediante el ejercicio de la comprensión crítica es posible avanzar desde el análisis de situaciones reales y muy próximas, a niveles más complejos y abstractos. Esto permitirá contextualizar razonamientos y a su vez construir otros de carácter más universal. Para el desarrollo de esta dimensión en Educación Infantil y Educación Primaria conviene motivar y estimular el conocimiento y la reflexión sobre cuestiones próximas, la crítica y la autocrítica, la comprensión y el entendimiento entre todos los implicados en el asunto que tratemos. Conviene también promover el interés por saber más y recabar información sobre realidades concretas, entender toda su complejidad, construir progresivamente un conocimiento social y sociomoral sobre la cuestión que interese, valorarla y comprometerse con su mejora en la medida que corresponda de acuerdo con la edad del alumnado.

La tarea del maestro y de la maestra no debe consistir sólo en que los alumnos y alumnas aprendan por qué se ha producido un determinado fenómeno, sino que lo adecuado es llegar a una comprensión del mismo, después de contrastar diversas opiniones y puntos de vista de los implicados en el mismo y reconsiderar tanto la situación social como los roles representados por todos los actores. La vía de aproximación, análisis y valoración de estas realidades problemáticas debe lograrse a través del diálogo, promoviendo una buena actitud dialógica y un buen uso de las habilidades para el diálogo.

5. LOS PROPÓSITOS DE LA EDUCACIÓN EN VALORES

El trabajo sobre las dimensiones consideradas no puede estar exento de un conjunto de contenidos en función de cuales conformar las competencias éticas, personales, sociales y ciudadanas de los alumnos y alumnas. Además debe estar guiado por unos propósitos coherentes con los objetivos propios de una propuesta de educación para la ciudadanía y los derechos humanos. Nuestra propuesta trata de crear condiciones que promuevan, en primer lugar, implicación en proyectos colectivos;



en segundo lugar, ejercicio de la responsabilidad; en tercer lugar, ciudadanía activa y, en cuarto lugar, inclusión social.

La implicación en proyectos colectivos es central si tenemos como objetivo promover una ciudadanía activa, implicada, capaz no tan sólo de construir modelos de vida buena, sino también de construir modelos de vida justa y de intentar transformar la sociedad en función de criterios de equidad y dignidad. Sin esta implicación parece difícil avanzar hacia un nuevo modelo de sociedad en la que seamos capaces de entender que sólo es legítimo el interés particular si no va en contra del interés común. Trabajar en ello supone incidir no sólo en la razón, sino también en la voluntad y en el mundo de los sentimientos.

Es difícil educar para la solidaridad sin enseñar a asumir pequeñas contrariedades. El sistema educativo ha evitado excesivamente el error, el fracaso y la contrariedad. El sistema educativo y los educadores debemos recuperar el valor pedagógico del esfuerzo. Conviene destacar pedagógicamente que estar entrenado en la aceptación de pequeñas contrariedades y en la superación de dificultades es una condición necesaria para que la persona pueda construirse de forma autónoma y sostenible en contextos caracterizados por la diversidad. Es muy difícil que una persona aprenda a renunciar a intereses particulares en función de un bien común y que entienda que el bien particular es legítimo únicamente si no está en contra del bien común si, por otro lado, esta persona no está educada en la aceptación de pequeñas limitaciones. La población de las zonas más ricas del mundo tendremos que aceptar que este bien común no supondrá probablemente una mejora de los bienes particulares.

Aprender a ejercer la responsabilidad quiere decir que la persona en formación se haga cargo del mundo donde vive. Significa también asumir consecuencias de sus acciones, reconocer que es el autor de las mismas y que es responsable de sus comportamientos. La responsabilidad requiere reflexión sobre las consecuencias de nuestras acciones y trabajo sobre los sentimientos morales como actores y como observadores. Pero el ejercicio práctico de la responsabilidad no se puede sustituir por ninguna de las otras vías y es condición necesaria.

Promover una ciudadanía activa consiste en pasar de la posición de espectador a la posición de participante. El ámbito de la educación

ambiental nos enseña que la búsqueda del bien común es condición necesaria del bien particular y nos muestra dos tipos de ciudadanía al respecto: una ciudadanía enraizada sólo en los derechos y otra enraizada en los derechos y los deberes, partícipe y activa, no de defensores pasivos sino activos. Debemos ser proactivos y generar una sociedad transformadora, una ciudadanía activa que mejore sus condiciones.

Nuestra propuesta procura entrenar y motivar para implicarse en proyectos colectivos, para ejercer la responsabilidad y para practicar una ciudadanía activa, todo ello desde una perspectiva de inclusión social. Cuando se habla de inclusión social reconocemos la realidad como multicultural, no diferencialista, donde el respeto y la tolerancia no quedan en mera coexistencia. Debemos buscar lo que es común y nos permite construir una ciudadanía nueva, activa, creativa y creadora de una comunidad más justa y democrática.

Para ello conviene que la acción pedagógica esté siempre guiada por tres criterios básicos: el cultivo de la autonomía de la persona, la consideración del diálogo como única forma legítima de abordar los conflictos y el reconocimiento de la diferencia, como un valor de especial relevancia en la construcción de una sociedad guiada por el respeto al otro, a la comprensión del otro y a su manera de estar en el mundo. Esta sociedad, la sociedad inclusiva, es la única en la que en el futuro podremos vivir de manera digna, democrática y plural.

Obviamente, tal y como se puede deducir de nuestra exposición, una propuesta de educación en valores no es sinónimo de una asignatura de Educación para la Ciudadanía, pero debe ser coherente con los objetivos que ésta procura y viceversa. La consideración de las propuestas curriculares en relación con ésta y otras asignaturas en términos de competencias coincide con lo expuesto hasta aquí, así como el hecho de que algunos de sus elementos se complementen, entrecrucen o aborden perspectivas complementarias. Éstas son también las características que debe reunir el trabajo pedagógico sobre las dimensiones hasta aquí contempladas.

En Educación Infantil y Educación Primaria, además de la propuesta curricular de Educación para la Ciudadanía que se desarrolle, conviene aprovechar el espacio de la tutoría para el trabajo sistemático de las diferentes dimensiones y ámbitos considerados en nuestra propuesta. El carác-



ter transversal de la misma no es incompatible con una propuesta curricular específica, pero sí lo es con la falta de espacio y tiempo que sin duda requiere. De nuevo el trabajo cooperativo de maestros y maestras, una buena programación que evite la improvisación y la falta de sistematicidad, y un mejor aprovechamiento de la tutoría para abordar las acciones pedagógicas que proponemos son los mejores recursos para lograr nuestros propósitos.

BIBLIOGRAFÍA

- BACH, E.; DARDER, E. (2002). *Sedúctete para seducir. Vivir y educar las emociones*. Barcelona: Paidós Contextos.
- BARCENA, F.; MÈLICH, J.C. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- BISQUERRA, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- BOLÍVAR, A. (1995). *La evaluación de valores y actitudes*. Madrid: Editorial Anaya.
- BUXARRAIS, M.R. (1997). *La formación del profesorado en educación en valores*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- BUXARRAIS, M.R.; MARTÍNEZ, M.; PUIG, J.M.; TRILLA, J. (1998). *La educación moral en primaria y secundaria*. Madrid: Editorial Edelvives.
- ELEXPURU, I.; GARMA, A. (1999). *El autoconcepto en el aula: recursos para el profesorado*. Barcelona: Edebé.
- ESTEBAN, F. (2003). *Mi querida educación en valores. Cartas entre docentes e investigadores*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- GARANTO, J.; PAULA, I. (2001). *Comprender las habilidades sociales en la educación*. Buenos Aires: Fundec.
- HOYOS, G.; MARTÍNEZ, M. (Coords.) (2004). *¿Qué significa educar en valores?* Barcelona: Octaedro-OEI.
- KELLY, J. (2000). *Entrenamiento de las habilidades sociales*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- KOHLBERG, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée De Brouwer.

- MARTÍNEZ, M. (1998) *El contrato moral del profesorado: condiciones para una nueva escuela*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- MARTÍNEZ, M.; BUJONS, C. (Coords.) (2001). *Un lugar llamado escuela. En la sociedad de la información y de la diversidad*. Barcelona: Ariel.
- MARTÍNEZ, M.; TEY, A. (Coords) (2003). *La convivencia en los centros de secundaria. Estrategias para abordar el conflicto*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- MIR, C. (Coord.) (1998). *Cooperar en la escuela la responsabilidad de educar para la democracia*. Barcelona: Editorial Graó.
- MUÑOZ, J.; GÜELL, M. (1999). *Desconóctete a ti mismo. Programas de alfabetización emocional*. Barcelona: Paidós.
- ORTEGA, P.; MÍNGUEZ, R.; GIL, R. (1996). *La tolerancia en la escuela*. Barcelona: Ariel.
- ORTEGA, P.; MÍNGUEZ, R. (2001). *La educación moral del ciudadano de hoy*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- ORTEGA, P.; MÍNGUEZ, R. (2001). *Los valores en la educación*. Barcelona: Ariel.
- PIAGET, J. (1977). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Editorial Fontanela.
- PALOS, J. (1998). *Educación para el futuro: Temas transversales del currículum*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- PAYÀ, M. (1997). *Educación en valores para una sociedad abierta y plural: Aproximación conceptual*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- PUIG, J.M. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Paidós.
- PUIG, J.M. (2003). *Prácticas morales. Una aproximación a la educación moral*. Barcelona: Paidós.
- TORO, J.M. (2005). *Educación con “con-razón”*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- TRILLA, J. (1992). *El profesor y los valores controvertidos*. Barcelona: Paidós.



POR

PREGUNTAR

QUE NO

QUEDE

**LA INMIGRACIÓN Y LOS DERECHOS
DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS**







EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Xavier Besalú
Departamento de Pedagogía
Universidad de Girona

SOCIEDAD, EDUCACIÓN, CULTURA

Hace ya algunos años, K. Marx mostró que lo que diferencia a una época histórica de otra es fundamentalmente la forma de trabajar de las personas, y que ésta depende, en esencia, de las herramientas utilizadas. Las revoluciones tecnológicas (y es obvio que hemos vivido una en nuestro más reciente pasado, basada en la informática y las telecomunicaciones y en la flexibilidad de la gestión de la producción) modifican no sólo el aparato productivo, sino la vida misma de las personas. Estamos, pues, en los albores de una etapa histórica distinta a la que se inició en Occidente con la Revolución Industrial a finales del siglo XVIII. No tenemos todavía un nombre definitivo con que nombrarla (sociedad de la información, del riesgo, globalización, postmodernidad...), pero nadie duda de su existencia.

Si el proyecto ideológico hegemónico en la etapa industrial o moderna ha sido el liberalismo, en esta nueva etapa histórica parece ser el neoliberalismo, que ignora los fundamentos humanistas del liberalismo clásico, entroniza al mercado como valor supremo y casi único de la vida social, y despoja al individuo de todo vínculo colectivo que pueda “coartar” su libertad. En este marco, el Estado debe ser mínimo (asistencial) y fuerte (autoritario) a un tiempo, con el fin de garantizar la pureza mer-

cantil de la producción y el consumo de bienes y servicios y de las relaciones sociales.

Los cambios tecnológicos han propiciado también la omnipresencia de los medios de comunicación de masas y la multiplicación de su poder de socialización. No sólo han difuminado las barreras temporales y las fronteras espaciales, sino que han transformado los hábitos perceptivos de los espectadores, inhibiendo su capacidad de abstracción, de reflexión y de contemplación ante la fuerza de la hiperestimulación sensorial. Se han convertido además en los principales agentes de construcción, representación y valoración de la realidad social: las diferencias de clase, de sexo, de etnia, de edad, de nacionalidad, de religión... se aprenden y codifican a través de ellos.

Finalmente, las certezas morales y científicas han perdido credibilidad y sirven más bien poco para plantear y resolver los problemas del presente. Las contraculturas del 68 certificaron la muerte de las grandes narrativas de la modernidad: ya no podemos creer en proyectos colectivos de salvación (tanto si se sitúan en esta vida como en la otra), sólo tienen sentido los proyectos personales; no se nos puede pedir que supeditemos el presente a un futuro incierto: *carpe diem*. Bloqueados los fundamentos clásicos de la ética personal y colectiva, no faltan las apelaciones más o menos sinceras a los valores y a la “buena educación”, pero lo cierto es que la construcción de la identidad en un entorno tan lleno de incertidumbres aparece como una tarea enormemente compleja. Sin orientaciones que muestren con claridad el camino a seguir, el individuo, más abandonado que solo, se enfrenta al reto de construirse como sujeto autónomo y libre.

A pesar de contar, sin duda, con el mejor sistema educativo que hemos tenido nunca, con los mejores edificios, equipamientos y recursos, el profesorado mejor formado y pagado y las ratios alumnos/profesor más favorables, la sensación generalizada es *de crisis* profunda, de desastre sin paliativos, de desconcierto general. La escolarización universal (la generalización de la enseñanza al 100% de la población de entre 3 y 15 años) y la consideración de la educación como un derecho humano y no como una posibilidad al alcance sólo de las personas que cumplieran determinados requisitos, es un logro sin precedentes en



nuestra historia¹, que debería conllevar la modificación tanto de los objetivos como de las formas de trabajo de la educación básica.

Los cambios tecnológicos y socioeconómicos, sumados a esta transformación sustantiva de la función y el objeto de la educación escolar, han comportado problemas de adaptación evidentes para el sistema educativo: un incremento de las responsabilidades exigidas a la escuela y a los profesores y profesoras; la dificultad de establecer un proyecto educativo y unas prioridades comunes ante el pluralismo creciente de las familias; un aumento de la violencia y de las conductas disruptivas en las aulas, porque la violencia está en las calles y en las mentes y no se detiene a las puertas de la escuela; y, de manera muy significativa, la diversificación del alumnado como consecuencia de la escolarización del 100% de la población (y, por tanto, también del 100% de los problemas sociales), de la heterogeneidad de las sociedades complejas (no sólo fruto de la inmigración) y de la pedagogía de la inclusión que, al contrario de la escuela darwinista del pasado, que curso a curso iba seleccionando a los “mejores” alumnos al tiempo que expulsaba o derivaba hacia vías paralelas a quienes planteaban problemas de conducta o de rendimiento, intenta ayudar desde dentro del sistema a los alumnos con dificultades.

La conclusión es obvia: educar hoy en la escuela es no sólo distinto a lo que era hace tan sólo 40 años, sino manifiestamente más difícil.

El sistema educativo español se orientará, entre otros, a la consecución de los siguientes fines²: el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades del alumnado; la adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y artísticos, así como el desarrollo de hábitos saludables, el ejercicio físico y el deporte; la capacitación para el ejercicio de actividades profesionales; la preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural. Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que todos los alumnos y alumnas alcancen el máximo

¹ Esteve, J.M. (2003). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.

² Ley Orgánica de Educación, 2006.

desarrollo personal, intelectual, social y emocional y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.

Educar no consiste sólo en acompañar la socialización de los niños y niñas, sino que es también un proceso de transmisión y de vivencia cultural, es el tiempo, el espacio y la oportunidad para pensar científicamente la realidad. Debemos retornar la primacía, que nunca debió perder, al conocimiento, a la cultura, en la acción educativa. Tal vez un falso activismo y una reacción excesiva contra el escolasticismo de la educación tradicional han dado pie a una cierta devaluación de los contenidos en la escuela y éste es un camino que habrá que corregir.

La educación debe ser beligerante y relevante en el ámbito cultural, en una sociedad que valora extraordinariamente el conocimiento y que ha convertido a la cultura en un campo donde se lucha por el significado, por la identidad y por el poder. El debate más esencial de la educación es precisamente el del proyecto cultural que la informa, sabiendo, claro está, que las instituciones educativas no tienen el monopolio del conocimiento y que la creación y la difusión de cultura se realiza también desde otras agencias, pero sin renunciar a los potentes resortes que siguen en sus manos.

Habrà que determinar cuál es la cultura que se considera básica, es decir, imprescindible, para que las personas puedan ejercer con plenitud sus derechos de ciudadanía, aquel mínimo que las instituciones educativas deberán garantizar a todos, independientemente de su condición. Sin duda uno de sus componentes será el lenguaje, todos los lenguajes, entendidos no sólo desde el punto de vista de la comunicación, sino como herramientas irrenunciables para la construcción del sujeto, para el desarrollo intelectual y el acceso a la alta cultura. También la comprensión del mundo social y natural, desde los problemas y retos del presente, pero utilizando los instrumentos y las formas de las diversas disciplinas científicas.

La función de la educación es la reconstrucción consciente y reposada, ordenada y guiada, de los esquemas de pensamiento, afecto y conducta que hemos ido adquiriendo a lo largo de nuestra vida, de nuestro conocimiento experiencial, a la luz de la ciencia, del pensamiento y de las artes. No debería ser más una yuxtaposición paralela de ambos tipos

de conocimiento, sino una integración real de estas nuevas perspectivas a través del diálogo abierto, de la negociación de significados y de la experimentación.



INTERCULTURALIDAD NO ES IGUAL A INMIGRACIÓN

Para muchos españoles la interculturalidad, sea lo que sea, la han traído consigo los inmigrantes extranjeros. En sintonía con esta apreciación mayoritaria, la educación intercultural es, para muchos docentes, una forma eufemística y políticamente inocua de referirse al tratamiento educativo que debemos dar a los hijos de los inmigrantes extranjeros que pueblan nuestras aulas para que puedan seguir con normalidad el currículum ordinario e “integrarse” sin problemas en las aulas.

No es extraño que esto sea así, porque la causa inmediata de la entrada y del auge del término interculturalidad en el debate público ha sido, sin lugar a dudas, la percepción de la llegada y asentamiento de un número significativo de personas inmigrantes, procedentes muchas de ellas de contextos geográficos y culturales alejados de los referentes europeos más próximos y conocidos. No debería extrañarnos porque, también en Europa, la educación intercultural se ha construido sobre este supuesto: bajo este rótulo encontró cobijo la elaboración teórica y práctica sobre la escolarización de los hijos de inmigrantes extranjeros, muchos de ellos europeos del sur (españoles, portugueses, italianos...), pero también magrebíes (argelinos, marroquíes, tunecinos), turcos o procedentes de antiguas colonias en Asia o América, que se instalaron en la Europa central (Francia, Alemania, Suiza, Reino Unido, Bélgica, Países Bajos...), fundamentalmente como mano de obra, después de la II Guerra Mundial.

Esta primera conceptualización de la interculturalidad en educación, entendida como la atención educativa que debemos dar a estos niños y niñas, se ha traducido en la práctica en: un repertorio de métodos, estrategias y materiales para facilitar y promover el aprendizaje de la lengua oficial del país de recepción; garantizar, a través de medidas legislativas y reglamentarias, y de ayudas y orientaciones de tipo compensatorio, su

acceso y permanencia en el sistema educativo durante toda la educación básica; estimular y acelerar la adopción de las pautas, códigos y elementos culturales mayoritarios con la finalidad de asegurar una verdadera igualdad de oportunidades sociales; y, en la medida de lo posible, tratar de disminuir las elevadas tasas de fracaso escolar que se daban entre este alumnado.

Esta identificación entre interculturalidad e inmigración, en fin, esconde, en el caso español, otros debates, otras perspectivas y otras realidades, presentes también en el ámbito educativo. Nos referimos a la realidad plurinacional, pluricultural y plurilingüística española, que ha emergido incluso bajo el franquismo y cuenta con una tradición pedagógica estimable. Nos referimos también a los trabajos y los días de los “enseñantes con gitanos” y a su riquísimo y pionero bagaje intercultural. Y a la construcción de la ciudadanía europea también desde la educación, a la diversidad de perspectivas con que puede abordarse y a las implicaciones curriculares e identitarias que comporta. En resumen, si la emergencia de la interculturalidad se asocia a la presencia de inmigrantes extranjeros en nuestro país, no sólo deberemos mostrar que ésta es una identificación falaz, sino que esconde además realidades y discursos anteriores y bien significativos.

Desde mediados de la década de los ochenta del siglo pasado el Consejo de Europa impulsó una conceptualización más ajustada, un importante cambio de perspectiva en relación a la educación intercultural. El núcleo de este nuevo enfoque es la consideración de que el objetivo de la educación intercultural es todo el alumnado y no sólo los hijos de los inmigrantes extranjeros, porque todos deben prepararse para vivir en sociedades complejas, abiertas y plurales. El reto de la educación debería ser el de ayudar al alumnado a aprender las competencias necesarias para garantizar la realización y la participación de todos en una sociedad democrática y plural, lo que exige una nueva socialización, una nueva percepción del Otro, una comprensión del mundo más científica, más completa y más justa. Así pues, el currículum debería adaptarse de forma más rigurosa a la realidad de Europa y del mundo, debería tener en cuenta las aportaciones de las culturas no europeas, la pluralidad cultural interna de los Estados modernos, la presencia de minorías no terri-



toriales (como la población gitana) y de minorías de origen extranjero, y la misma mundialización de la cultura, propiciada por las tecnologías de la información y la comunicación.

En este nuevo paradigma, éstos podrían ser, enunciados de forma esquemática, los principios de lo que hemos dado en llamar educación intercultural:

- Es una educación para todos: es una educación en y para la igualdad, en y para la diversidad. Todos deben aprender a vivir juntos en sociedades multiculturales.
- Es necesario tomar conciencia del bagaje cultural propio y reconstruirlo sobre unas nuevas bases. No se trata de relativizarlo todo, sino de desacralizar y relativizar todas las manifestaciones culturales, empezando por las de la propia cultura.
- Mejorar el autoconcepto personal, cultural y académico de todo el alumnado: aceptarlos, de forma incondicional, como personas, y garantizar su seguridad socioafectiva.
- Potenciar la igualdad de oportunidades académicas de todo el alumnado, es decir, trabajar por su éxito escolar, tener expectativas positivas sobre sus posibilidades, planificar las adaptaciones curriculares más adecuadas, sin menoscabo de los objetivos de aprendizaje irrenunciables.
- Promover la relación, la comunicación, el intercambio, la cooperación y la convivencia entre todos los alumnos y alumnas a través de las actividades escolares cotidianas: el trabajo en grupo, el aprendizaje cooperativo, etc., son algunas de las fórmulas contrastadas que van en esta dirección.
- Cultivar actitudes interculturales: respetar las distintas formas de entender y de afrontar la vida, tener actitudes abiertas y de simpatía hacia los demás, promover el sentido crítico, etc.

Educación intercultural

- Partir de las necesidades, las experiencias, los conocimientos y los intereses de todo el alumnado, adquiridos y configurados en su mayor parte fuera del recinto escolar, muchos de ellos en el ámbito familiar o en el grupo de amigos, y acompañar y favorecer su desarrollo personal.
- Examinar críticamente la selección cultural que conforma el currículum común para hacerlo más inclusivo, más representativo, más funcional, más científico, más universal y más justo.
- Luchar contra todas las formas de discriminación, también las de tipo xenófobo o racista, y no sólo las más evidentes, que son las conductuales, sino también las actitudinales, las ideológicas, las cognitivas, porque están en la base de los comportamientos e impregnan la cultura occidental elaborada a lo largo de los siglos.
- Conciliar el respeto a la identidad y a las diferencias culturales, y la igualdad y la dignidad de las personas, la cohesión de la escuela y de la sociedad.

La educación intercultural, pues, debería hacerse realidad sobre dos ejes básicos, imprescindibles ambos e igualmente decisivos: la educación en y para la igualdad, y la educación en y para la diversidad³. Para conseguir esta igualdad será necesario reducir los factores de discriminación negativa que funcionan en el interior del sistema educativo y que afectan, en términos generales, a los pobres y, en particular, a determinadas minorías: aumentar los recursos destinados a la educación, regular el interés legítimo de los padres y madres por elegir centro educativo para sus hijos, garantizar la gratuidad plena de la educación básica, garantizar la eficacia de los aprendizajes, etc. Fomentar la diversidad pasará, entre otras cosas, por trabajar para que el alumnado tenga un autoconcepto positivo de sí mismo, por que todos puedan desarrollar al máximo sus capacidades y potencias de educación integral, y por aprender a convivir y a gestionar y resolver los conflictos.

³ Carbonell, F. (2005). *Educación en tiempos de incertidumbre. Equidad e interculturalidad en la escuela*. Madrid: Los libros de la catarata.

INMIGRANTES, EXTRANJEROS, MINORÍAS ÉTNICAS



Migrar es dejar el territorio natal para pasar a residir temporal o permanentemente en otro, situado en principio a una distancia significativa de aquel. El término emigración se utiliza desde la óptica del territorio de partida y el de inmigración desde la del territorio de llegada. Hablar de inmigración y de inmigrantes es, pues, hacerlo desde una determinada perspectiva, desde quien ya estaba allí antes, y condiciona la mirada y la consideración del que llega, al supeditarla a los intereses, necesidades, objetivos y derechos adquiridos de los llamados autóctonos, indígenas o aborígenes (originarios del lugar donde viven o, simplemente, llegados con anterioridad).

La condición de inmigrante es efímera, provisional, se refiere a la persona en tránsito, pero no es un atributo permanente, una condena a perpetuidad. La cualificación de inmigrante está henchida de connotaciones negativas: extrañeza, distancia, pobreza, marginación, atraso, peligro, amenaza..., nadie asentado en un territorio desea ser identificado como un inmigrante, cuando la mayoría de nosotros, o de nuestros antepasados más directos, residimos en pueblos o ciudades donde no hemos nacido: “Nadie debería ser considerado un intruso, básicamente porque todos lo somos, todos vinimos de fuera alguna vez. Una sociedad urbanoindustrial sólo debería percibir como inmigrantes a los que acaban de llegar después de haber cambiado de territorio”⁴. La inmigración es una producción social, que no se aplica a todo aquel que viene de fuera, sino sólo a algunos.

Extranjero es la persona que no tiene la nacionalidad del país, es el no nacional. Nacionalidad y ciudadanía no son exactamente lo mismo (no todos los nacionales han sido siempre ciudadanos, por ejemplo las mujeres, ni todos los ciudadanos han sido siempre nacionales, por ejemplo los ciudadanos de la Commonwealth), pero a menudo se superponen: mientras la nacionalidad remite a la identificación comunitaria, la ciudadanía hace más bien referencia a los derechos políticos, aunque ambos son conceptos de inclusión/exclusión social. Extranjero es fundamentalmente aquel que no goza de los mismos derechos que el nacional.

⁴ Delgado, M. (1998). *Diversitat i integració. Lògica i dinàmica de les identitats a Catalunya*. Barcelona: Empúries.

El extranjero, salvo los casos previstos por la ley, necesita para entrar en España un visado, documento expedido en las misiones diplomáticas y oficinas consulares españolas, que se otorga o no atendiendo al interés del Estado español y de sus nacionales, y no a los intereses de quienes lo solicitan⁵. Los extranjeros pueden estar en nuestro país en situación de estancia (permanencia no superior a los 90 días) o residencia. Ésta puede ser temporal (superior a 90 días e inferior a 5 años), permanente (indefinida) o de régimen especial (estudiantes, apátridas, indocumentados, refugiados y menores). Pueden solicitar, por otra parte, dejar de ser considerados extranjeros a través de la nacionalización, que les garantizaría el acceso total a los derechos de ciudadanía (después de 10 años de residencia legal, excepto los nacidos en España, los casados con un español/a, que pueden optar a la nacionalidad al cabo de un año de residencia, y los ciudadanos de países iberoamericanos y otros, que podrán hacerlo al cabo de 2 años).

Los extranjeros no tienen reconocidos en España los mismos derechos que los españoles, pues las leyes establecen tres tipos de derechos⁶: los que se reconocen a todas las personas (derecho a la vida, a la integridad física y moral, derecho a los servicios y prestaciones sociales básicas, etc.); los reservados a los nacionales (derecho de sufragio y otros); y los que sólo se reconocen a los extranjeros en situación regular (libertad de reunión y manifestación, de asociación, derecho al trabajo y a la seguridad social, etc.) o empadronados (derecho a la asistencia sanitaria, a la educación, etc.). La gestión de la extranjería se aborda, pues, desde un prisma marcadamente policial, donde prima la eficacia por encima de las garantías judiciales, y deja en muy segundo término los aspectos relacionados con la vida cotidiana de las personas extranjeras.

Los hijos de inmigrantes extranjeros, las mal llamadas segundas generaciones (como si se pudiera emigrar por vía genética, como si la emigración formara parte de la herencia) constituyen un sujeto específico de análisis. Para empezar, muchos de ellos son ciertamente extranjeros (si no han solicitado u obtenido la nacionalidad), pero la mayoría no

⁵ Ley Orgánica de Extranjería, 2000.

⁶ Santolaya, P. (2005). "Espanya", en: Aja E. y Díez, L. (coords.), *La regulació de la immigració a Europa*. Barcelona: Fundació La Caixa, páginas 232-265.



tiene experiencia real o consciente de emigración. Y aunque la tengan, su horizonte vital se circunscribe casi exclusivamente a la sociedad que les acoge. La memoria familiar, la lengua materna, son datos de sus biografías, pero no una fuente alternativa de opciones posibles. Cuando se ven categorizados, percibidos y tratados, en la escuela, en la calle, en el trabajo, por las leyes o por sus propios compañeros, como inmigrantes, suelen vivirlo como una forma de rechazo, como una discriminación sutil, porque ellos se suelen considerar, a todos los efectos, iguales que sus compañeros de generación, independientemente de su origen nacional o étnico.

Lo que vale para los padres y madres que han emigrado no tiene por qué valer para sus hijos. Los niños, niñas y jóvenes de origen extranjero están abocados a aprender las pautas culturales, las normas sociales, del país donde residen, y tienen además una conciencia muy fina para detectar los matices de aquellas conductas que, siendo normales en casa, son consideradas extrañas fuera de ella. Su problema principal no suele ser el de resolver conflictos de identidad, sino, tal y como ocurre con los adolescentes y jóvenes nacionales, aumentar su poder de consumo, vivir experiencias parecidas a las que viven los compañeros de su entorno, o imaginar futuros posibles. Percibir, en primera instancia, al alumnado de origen extranjero desde el prisma étnico o cultural no sólo es reduccionista, sino que conduce a la etnificación de las relaciones sociales y suele vivirse como una forma de diferenciación discriminatoria.

En algunas comunidades autónomas junto al concepto de inmigrante aparece el de minoría étnica para referirse normalmente al pueblo gitano sin nombrarlo. Desde el punto de vista sociopolítico, los conceptos de minoría/mayoría se asocian a diferencias de poder entre grupos que comparten un mismo territorio: los grupos minoritarios son los que están en posición de desventaja, de subordinación, los que no gozan de los mismos derechos y oportunidades que los considerados mayoritarios. En este sentido mayoría/minoría no se refieren a diferencias cuantitativas: la minoría negra en la Sudáfrica del *apartheid* era, por poner sólo un ejemplo, ampliamente mayoritaria desde el punto de vista cuantitativo.

Una minoría es un grupo de gente que, debido a sus características físicas o culturales, son separados de los otros miembros de la sociedad en la que

viven por el trato diferencial y desigual que reciben y que, por lo tanto, se contemplan como objeto de discriminación colectiva. La existencia de una minoría en una sociedad implica la existencia del correspondiente grupo dominante con status social más alto y con mayores privilegios⁷.

Si al concepto de minoría le añadimos el de etnia es que nos estamos refiriendo a un pueblo o “raza”, según los diccionarios, a un grupo humano que es identificado socialmente, y se identifica a sí mismo por unas determinadas características culturales (costumbres, fiestas, idiomas...), físicas, etc., y que forma parte de una sociedad mayor. La imbricación entre “raza” y etnia es muy persistente, a pesar de los intentos de separar lo biológico de lo cultural. La etnicidad implica, pues, identificación, relación de pertenencia comunitaria. Ahora bien, la cualidad de étnico en nuestra sociedad sólo se atribuye a determinados grupos o productos, en función de su exotismo o lejanía (geográfica o cultural, real o inventada), o en virtud de su potencialidad publicitaria y de consumo: así son grupos étnicos los gitanos o los inuit, pero no los judíos o los neorurales; es considerada étnica la música tradicional africana o india, y no la catalana o la andaluza, o la moda que se nos presenta con reminiscencias no occidentales.

El pueblo gitano es, hoy todavía, el grupo étnico más claramente definido en España. A pesar de su gran diversidad interna, la identidad gitana sigue siendo fuerte y se construye, en una parte esencial, a través de la diferenciación con los no gitanos, los llamados payos. Para muchos, sigue vigente un núcleo cultural compartido: un pueblo en movimiento permanente; con una lengua común, el romanó; con unas leyes orales, interpretadas por los mayores; poco interesados por el trabajo dependiente y por la acumulación de dinero; sensibles al arte y a lo espiritual; con un fuerte sentido familiar y comunitario; etc. Para otros, el pueblo gitano se ha visto profundamente afectado por los cambios sociales de estos últimos años y por los nuevos factores de exclusión social y de desigualdad, lo que ha generado la pérdida de algunos elementos tradicionales, un aumento de

⁷ Malgesini, G. y Giménez, C. (1997). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: La cueva del oso.



los niveles de pobreza y una mayor diversificación interna. Lo que no ha cambiado es que sigue siendo el colectivo más rechazado por la sociedad española, por encima incluso de los inmigrantes.

Hoy, aproximadamente el 80% de los 650.000 gitanos españoles, ni viven en la marginalidad, ni se dedican al mundo del espectáculo, sino que, aun sin renunciar a su identidad gitana, pasan desapercibidos para la mayoría: constituyen lo que se ha dado en llamar “gitanos de clase media”. Como dice J. Salinas: “Se puede decir que hay muchos más gitanos dentro del tejido común de la sociedad, en viviendas normalizadas, en trabajos de venta ambulante o comunes, con los hijos escolarizados. Cada vez hay más gitanos invisibles, no reconocibles como tales por la sociedad mayoritaria”. O T. San Román, que define la nueva identidad gitana emergente: “Un ser lo que sois, pero integrados en una sociedad común que os pertenece”. No será fácil, porque tendrán que luchar contra sus propios complejos y contra la inseguridad de moverse por terrenos desconocidos, y porque deberán hacer frente a una sociedad cargada de prejuicios⁸.

Desde la escuela, es importante señalar que existe una educación gitana, es decir, un conjunto organizado de elementos de transmisión cultural y de socialización. El niño o niña aprende por inmersión y en contacto simultáneo con diversas generaciones de menores y adultos; aprende a ser libre, a ser responsable, a tener iniciativa, a experimentar, a investigar; aprende a ser independiente bajo el control difuso de la comunidad, que ejerce una influencia educativa permanente. Es una educación para la inserción comunitaria y la construcción de la propia identidad en un marco de afectos y sentimientos; es una educación también para un cierto temor y hostilidad hacia el mundo exterior. La escuela es, en principio, una institución culturalmente extraña, poco funcional desde el punto de vista profesional y social, que deberá hacerse más intercultural, más inclusiva y más útil, si quiere afianzar la continuidad de la escolarización del alumnado gitano y si quiere dejar de aparecer como una agencia hostil.

⁸ Ortega, P. y Oleaque, J. (2006). “¿Gitanos de clase media? Sí, y son mayoría”. Suplemento El País de 12 de marzo.

DIVERSIDADES CULTURALES

El concepto de diversidad cultural, tal y como suele ser usado en el debate escolar, es a menudo equívoco y eufemístico. Se aplica al alumnado de origen extranjero o, precisando más todavía, a los alumnos o alumnas de rasgos faciales visiblemente distintos a los nuestros. Asociar la cultura al origen nacional o al color de la piel (a la “raza”) sin más, es simplemente insostenible desde el punto de vista científico: lo cultural es, por principio, lo aprendido, no lo genético o hereditario, efecto de un proceso continuado y casi osmótico de iniciación, y no fruto de la casualidad o de un acto estrictamente jurídico. En otro sentido, asociar la diversidad cultural a los “otros” es ignorar o sublimar la diversidad interna inherente a cualquier cultura: la diversidad cultural no nos la han traído los extranjeros, ¡ya estaba aquí entre nosotros!

Meterse en los dominios de la “cultura” es entrar en un verdadero campo de minas, pero es absolutamente imprescindible si queremos construir algo sólido en educación intercultural. Empecemos por una definición: “Cultura es el sistema de creencias, valores, costumbres, conductas y artefactos compartidos que los miembros de una sociedad usan en interacción entre ellos mismos y con su mundo, y que son transmitidos de generación en generación a través del aprendizaje”⁹. Definiciones matizadas e inteligibles como ésta tienen un problema: que pueden fomentar visiones esencialistas de la cultura al dar a entender que existen realmente culturas con límites perfectamente identificables, cuando esto es absolutamente incierto, y que todas las personas pertenecemos a una determinada cultura, cuando es exactamente al revés: son las personas las que usan, viven y recrean aquellas creencias, valores o costumbres. “Cada individuo posee una versión propia, personal y subjetiva de la cultura que los demás le atribuyen. Lo que se presenta ante nosotros como la cultura de ese grupo no es otra cosa que una organización de la heterogeneidad intergrupala inherente a toda sociedad

⁹ Plog y Bates, citados por Malgesini G. y Giménez, C. (1997). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: La cueva del oso.



humana. Las culturas tienen una uniformidad hablada más que una unidad real”¹⁰.

Así pues, si queremos hablar de diversidades culturales deberemos referirnos a las lenguas, a las religiones, a los hábitos alimenticios, a las formas de vida familiar, a las concepciones sobre educación, a las relaciones con la naturaleza, a las pertenencias de clase o de género... teniendo siempre presentes tres cosas: que cada persona vive diferenciadamente estas pertenencias; que la esencia de las sociedades contemporáneas es justamente la libertad y el pluralismo; y que una de las funciones primordiales de la educación del siglo XXI debe ser justamente el aprendizaje de la convivencia en esta sociedad libre y plural, y por tanto conflictiva, y en este mundo globalizado, y por tanto complejo.

a) Aprender lengua en un contexto multicultural

España es hoy un país multilingüe, no sólo por la presencia de ciudadanos de origen extranjero, sino porque un porcentaje muy significativo de españoles tiene dos lenguas oficiales y está capacitado y tiene el derecho de usarlas. Este reconocimiento tiene, como mínimo, tres consecuencias para la escuela: deberá garantizarse plenamente el aprendizaje de la lengua vehicular de la escuela (no siempre es el castellano; puede ser también el catalán, el euskera o el gallego) y de la otra lengua oficial en la comunidad, si hay más de una; deberán plantearse las relaciones de las lenguas oficiales con las lenguas extranjeras que se aprendan en los centros (en general, el inglés, pero son bastantes los centros de Primaria y casi todos los de Secundaria los que ofrecen la posibilidad de aprender una segunda lengua extranjera); y deberá respetarse y tenerse en cuenta la diversidad lingüística del alumnado de origen extranjero.

Aprender lengua en un contexto multicultural significa adquirir competencia multilingüe, es decir, un dominio diferenciado de las lenguas presentes en la escuela en situaciones comunicativas diversas. Para lograrlo, cabe trabajar atendiendo a los siguientes criterios didácticos:

¹⁰ García Castaño, F.J.; Pulido, R.A. y Montes, A. (1993). “La educación multicultural y el concepto de cultura. Una visión desde la Antropología social y cultural”. *Revista de Educación* núm. 302, páginas 83-110.

Educación intercultural

- Los aprendizajes lingüísticos se producen en todas las áreas curriculares y en todos los tiempos y espacios escolares; por tanto, todo el profesorado del centro es responsable de la adquisición de las competencias lingüísticas del alumnado.
- Un aprendizaje eficaz de la lengua no puede circunscribirse a la enseñanza formal; son necesarias actividades menos formalizadas (teatro, excursiones, trabajos prácticos o de investigación, fiestas, asambleas, debates, etc.) y un aprovechamiento planificado de las potencialidades educativas del entorno.
- Organizar el centro educativo como un espacio de comunicación: el enfoque comunicativo se basa en una práctica educativa que facilite la negociación del significado de lo que se dice y se hace en el aula, que evidencie el sentido de las actividades instructivas y que permita una regulación mutua y permanente de lo que dice y hace el profesorado y el alumnado.
- Los centros deben optimizar los recursos humanos y materiales de que disponen para facilitar metodologías de trabajo más relacionales y cooperativas para garantizar así una práctica educativa y lingüística más intensa e individualizada. Son las necesidades prácticas de comunicación las que estimulan el aprendizaje de las lenguas: en la escuela, son las actividades académicas las que constituyen el contexto natural del aprendizaje lingüístico.
- El aula de acogida (de adaptación lingüística, de apoyo, de enlace, de inmersión lingüística..., según las Comunidades), utilizada correctamente, puede ser un recurso excelente si sirve para acelerar el dominio de los recursos conversacionales y, en consecuencia, para hacer posible la incorporación del alumnado de origen extranjero en el aula ordinaria, que es donde de verdad se aprende la lengua de la escuela. La integración y la adaptación escolares son el factor más decisivo para su aprendizaje.



- Es preciso reconocer y dar cabida en las aulas a las lenguas familiares del alumnado de origen extranjero: porque la lengua familiar es la matriz que facilita el aprendizaje de la lengua vehicular de la escuela; y porque estos alumnos y alumnas saben hacer muchísimas cosas con la lengua: lo que deben practicar es la transferencia de estas habilidades a la nueva lengua. Ello no debe entenderse, desde luego, en el sentido de estar obligado el profesorado a aprender dichas lenguas¹¹.
- La educación de los valores y actitudes relacionados con las lenguas: todos, alumnado y profesorado, deben aprender a respetar y a interesarse por las lenguas que desconocen; nadie debería utilizar la lengua para agredir al otro. La escuela debería ser un escenario fundamental para deshacer las jerarquizaciones de las lenguas en función de su número de hablantes o de su extrañeza fonética y para mostrar fehacientemente que son una riqueza que vale la pena preservar. En este sentido, todos tenemos derecho a ser llamados, con la máxima corrección, por nuestro nombre.
- La lengua hablada, el diálogo, debe ser uno de los ejes importantes del trabajo escolar. Por otra parte, es urgente revisar las propuestas de lectura y los repertorios bibliográficos de las bibliotecas escolares para que acojan otras voces, otras culturas y otras lenguas.
- La competencia lingüística, sobre todo para los alumnos y alumnas que desconocen la lengua vehicular de la escuela, requiere un tiempo largo; desde luego no termina cuando se ha adquirido la competencia comunicativa básica. Tenemos tiempo (toda la escolaridad obligatoria), pero, en la medida de lo posible, deberemos mantener el apoyo lingüístico al alumnado de origen extranjero para garantizar su éxito escolar.

¹¹ Vila, I. y Siqués, C. (2006). “Infància estrangera i coneixement de la llengua de l’escola”. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 38, p. 29-37.

Educación intercultural

Son ya bastantes los libros que pueden ayudarnos en esta tarea y orientar las decisiones colectivas que tomemos. Valgan estos dos a título meramente indicativo:

- MORENO, C. (2004). *La enseñanza de español como lengua extranjera en contexto escolar. Un enfoque intercultural de la enseñanza de la lengua*. Madrid: CIDE-Los Libros de la Catarata.
- MORALES, L. (2006). *La integración del alumnado inmigrante: propuesta para el aprendizaje cooperativo*. Madrid: CIDE-Los Libros de la Catarata (en prensa).

b) Cultura religiosa en la escuela multicultural

“Catalunya tiene 722 templos no católicos”, titulaba un periódico¹², a raíz de la publicación del libro “Les altres religions” (Las otras religiones)¹³. La conclusión del estudio que está en la base del libro es evidente: el mapa religioso de Cataluña es enormemente rico, plural y desconocido. Junto a la hegemónica presencia del catolicismo (2.419 centros de culto en las diez diócesis con sede en Cataluña y un número impreciso, pero grande, de fieles), se contabilizaron 341 centros evangélicos, 139 Salones del Reino (testigos de Jehová), 139 oratorios islámicos o 28 centros de culto budistas. “Algunos fenómenos que han pasado muy desapercibidos, como la llegada de judíos argentinos, la emergencia de la comunidad evangélica de origen latinoamericano o asiático y la presencia de los sijs en la comunidad india, y otros más conocidos, como el crecimiento de los oratorios islámicos, reflejan una Catalunya más compleja, dinámica y cambiante. Por un lado se vive un proceso de secularización y emancipación de las antiguas tradiciones religiosas y por otro emerge una sociedad religiosamente plural. Y a estas religiones se suman otras que han crecido de forma sigilosa, como la Iglesia de Filadelfia, muy implantada entre el colectivo gitano, o los testigos de Jehová”, seguía la misma información periodística.

¹² Domingo, O. y Playà, J. (2004). “El mapa religioso. Catalunya tiene 722 templos no católicos”. La Vanguardia de 14 de diciembre de 2004.

¹³ Estruch, J.; Gómez, J.; Gricera, M.M.; Iglesias, A. (2004). *Les altres religions. Minories religioses a Catalunya*. Barcelona: Mediterrània.



El estudio da cuenta exhaustiva y rigurosa de las siguientes tradiciones religiosas presentes en Cataluña: el judaísmo (unos 8.000 creyentes); las iglesias ortodoxas (y las iglesias orientales católicas); las múltiples iglesias protestantes (evangélica, episcopal, baptista, anglicana, luterana, metodista; la iglesia de Filadelfia, las de orientación pentecostal, etc.), con unos 30.000 creyentes; adventistas (unos 1.500 creyentes); mormones (unos 6.000 creyentes); testigos de Jehová (36.000 asistentes a una reunión especial); el islam (“cuyo número de fieles es imposible de precisar”); los bahaís (unos 800 fieles); el hinduismo; los sijs; el budismo; y el taoísmo.

“En el siglo pasado europeo fue tan radical y tan rápido el rechazo de la religión, que reconstruyeron todo enseguida (pedagogía, estado, ética, ciencia...) sin Dios y sin amo. Pues bien, a final de siglo, se dirá, no podían los europeos comprender bien otros continentes y culturas. En ellos, la religión popular no había sido despreciada, ni se había ausentado tan repentinamente de todas las áreas; allí no había abandonado sus obligaciones específicas, principalmente en el campo del sentido y como sustancia de la cultura.

Pero a los que menos entendieron –dirán de nosotros– fue a sus propios hijos. ¿Por qué les engañaron con eso de que la ciencia había des- enmascarado y superado para siempre todos los mitos y los ritos? ¿No veían cómo los muchachos se los reconstruían de mil formas, algo difíciles de identificar! ¡Ni siquiera supieron acompañarlos hasta la magia de su noche y al reencantamiento de su mundo! Los dejaron solos, desarraigados (más que perdidos), sin memoria para las grandes cuestiones humanas, desnudos ante la publicidad y el consumo, y presas fáciles de entusiasmos irracionales: a veces masivos (como los deportes, los conciertos de música o las modas) y a veces ocultos y hasta sectarios (como en busca de tribu y raza, de identidad sentida a cualquier precio, aún de las drogas)”¹⁴.

Éstos serían, según mi parecer, los grandes arranques de un planteamiento mínimamente razonable y actual de la enseñanza y el aprendiza-

¹⁴ Balducci, E. citado en Corzo, J.L. (1999). “El hecho religioso en el sistema educativo español”. *Educadores* núm. 192, páginas 259-287.

je de lo religioso en la escuela española actual: la evidencia de un pluralismo religioso creciente en paralelo a un proceso de secularización extraordinariamente rápido; la constatación de un grave vacío existencial en muchos jóvenes y de un poderoso etnocentrismo cientifista y pragmático que dificulta el diálogo con otras tradiciones y racionalidades; y la certeza de contar con un mal encaje de la enseñanza de la religión en nuestro sistema educativo, sesgada por antiguos privilegios y hegemonías, incapaz de garantizar una cultura sólida y crítica, y que camina en dirección contraria a los objetivos de una verdadera educación intercultural. Y éstas, algunas de las consideraciones al respecto que podrían ayudar a desentrañar la bloqueada situación actual de lo religioso en la enseñanza.

Clasificar a los alumnos por sus credos respectivos, o los de sus padres, es un despropósito y una verdadera temeridad. La función de la cultura académica es justamente la de aprovechar y poner en crisis el conocimiento experiencial para hacerlo más científico y dar solidez y fundamento a las leyes, intuiciones, creencias y criterios que rigen la vida social y natural de las personas y del universo. Si no clasificamos al alumnado por su lengua familiar, ni por su sexo, ni de su estatus socioeconómico, ni por sus capacidades..., ¿por qué habríamos de hacerlo por sus creencias religiosas, en una escuela que queremos integradora, inclusiva e intercultural?

Dice el artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948, que “la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos...” y que “los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos”. ¿Pueden estar en conflicto el derecho preferente de los padres y el derecho a la educación de los hijos? La elección del tipo de educación, ¿se refiere sólo al ámbito familiar o también al público? ¿puede colisionar el tipo de educación elegido por los padres con los valores democráticos o con los proyectos educativos democráticamente sancionados? Aquí hay un hecho incuestionable: que los padres o tutores toman y



deben tomar un montón de decisiones importantes acerca de sus hijos menores, que sin duda van a condicionar y orientar su desarrollo, pero que de ninguna manera deberían determinar inexorablemente su futuro o coartar su libertad y dignidad personales. Los padres no tienen el derecho de propiedad sobre sus hijos y la escuela debe atender prioritariamente a las necesidades y a los derechos de los alumnos antes que a los intereses legítimos de sus progenitores.

Nadie pone en duda la existencia de la cultura religiosa, que forma parte del núcleo duro de todas las culturas y, en consecuencia, debería estar presente en el currículum común de la educación básica: el analfabetismo religioso sería sobre todo una forma de incultura. Ahora bien, ¿debe transmitirse y recrearse en un área específica o debe integrarse dentro del conocimiento del medio (en primaria) o de las Ciencias Sociales (en secundaria)? ¿Existe un ámbito específicamente religioso que no pueda ser tratado desde las demás áreas del currículum? Lo que no es discutible es que todos los alumnos y alumnas deben tener la oportunidad de acceder a esta cultura religiosa y, para ello, o bien debería existir un área específica no confesional del mismo rango y características que las demás, o bien deberían incluirse contenidos de cultura religiosa en todas las áreas en que la religión tuviera un papel relevante.

“¿La fe religiosa añade algo a la formación de la persona, algo que no da la educación estrictamente laica y consideramos imprescindible? Está claro que formar a una persona implica inculcarle una serie de principios, normas o prescripciones. Pues bien, formar éticamente a un individuo en principio no tiene nada que ver con la formación religiosa. Ahora bien, ¿no hay cuestiones que el ser humano se plantea y que ninguna ciencia y tampoco la ética le ayudan a responder? La pregunta por el más allá de la muerte, por ejemplo. O la pregunta por el sentido último de la vida. Las religiones se han dedicado a nutrir ese saber y sentido de lo trascendente, que es el núcleo de eso que vagamente llamamos espiritualidad, lo que está más allá de lo sensible y material”¹⁵. La pregunta es relevante y la respuesta difícil: lo que plantea es que hay más

¹⁵ Camps, V. (1999). “La religión en la formación humana”. *Educadores* núm. 192, páginas 337-344.

realidad humana que la comprensible a través de la razón. Como ha puesto de relieve la pedagogía narrativa, los símbolos, lo sagrado, los mitos, lo ritual, la poesía, lo fantástico, están ahí, son un patrimonio cultural digno de estudio, existan o no los dioses, que nos ayuda a comprender mejor a las personas y a las sociedades.

Finalmente, el respeto hacia todas las religiones nos debe hacer sensibles a algunas de sus prescripciones. El Acuerdo de Cooperación entre el Estado español y la Comisión Islámica de España de 1992 dice textualmente que “la alimentación de los alumnos musulmanes de los centros docentes públicos y privados concertados que lo soliciten se procurará adecuar a los preceptos religiosos islámicos”. Dice también que “los alumnos musulmanes [...] estarán dispensados de la asistencia a clase y de la celebración de exámenes, en el día del Viernes y en las festividades y conmemoraciones religiosas (primer y décimo día del Año nuevo islámico, nacimiento y ascensión del Profeta, culminación del ayuno de Ramadán y fiesta del sacrificio), a petición propia o de quienes ejerzan la patria potestad o tutela”. Entraría también en este capítulo la cuestión de la indumentaria (velo incluido). Los criterios deberían ser claros para todos: ningún elemento del vestuario debería impedir la realización de las actividades escolares ordinarias; aquellas piezas u ornamentos que dificultaran la comunicación y la relación interpersonal o que supusieran un riesgo para la seguridad personal o colectiva, tampoco serían tolerables.

RACISMO Y ANTIRACISMO

El racismo habita entre nosotros. No es cierto, como creíamos, que “los racistas sean los otros”¹⁶, sobre todo los norteamericanos (hemos visto montones de películas donde se discrimina a los “negros” o se inferioriza a los “indios”), los nazis (que exterminaron a millones de personas, singularmente a los “judíos”) o los sudafricanos del *apartheid*.

¹⁶ Calvo, T. (1989). *Los racistas son los otros*. Madrid: Popular.



El racismo es la doctrina que postula la existencia de razas humanas, que diferirían entre sí por determinadas características físicas hereditarias (color de la piel, forma del cráneo, etc.) que, a su vez, determinarían las capacidades y el comportamiento de los individuos. Así pues, las diferencias en el grado de civilización de cada comunidad humana se explicarían por aquellas características innatas. Definido de esta manera, el racismo es sencillamente una teoría científica falsa; a pesar de ello, sigue bien presente en la vida cotidiana y en el lenguaje. Combatirlo no es fácil y pasa primero por la información, pero también por una lucha permanente contra las palabras y los conceptos ambiguos y discriminatorios. Las palabras no sólo sirven para describir o interpretar la realidad, sino también para crearla. El proceso suele ser siempre el mismo: se desvaloriza a un grupo social en función de alguna de sus características reales o imaginarias y ya tenemos la justificación para discriminarle. Y es por esta razón que en la construcción y el mantenimiento del racismo juegan un papel muy relevante los medios de comunicación, la cultura popular (publicidad, música, cine...), los líderes de opinión (políticos, tertulianos, famosos en general...) y, por supuesto, las instituciones educativas.

A este racismo clásico, de base biológica o genética, hay que sumarle un nuevo racismo, el cultural o diferencialista, basado en el determinismo ambientalista, según el cual todas las culturas serían unidades autosuficientes y cerradas que los individuos interiorizarían sin poder modificarlas, de forma que los grupos humanos pasarían a ser unidades culturales únicas, con formas de vida incompatibles entre ellas: en consecuencia, la relación entre miembros de culturas distintas sería siempre peligrosa, contaminante y hasta destructiva, o simplemente imposible e indeseable. La teoría de la inintegrabilidad de determinados colectivos no sería sino un subproducto de este nuevo racismo: considerar que hay culturas que encadenan a perpetuidad a sus miembros y que inhiben su capacidad de discernir y de adaptarse es sencillamente insostenible. Los argumentos de este fundamentalismo cultural son utilizados por los partidos de extrema derecha y tienen un enorme calado, lo que dificulta su discusión. En síntesis serían los siguientes: primero los de casa cuando no alcanza para todos; hay pueblos poco evolucionados, premodernos,

fanáticos, incompatibles con la moderna y libre cultura occidental; y la economía capitalista siempre ha necesitado y necesitará mano de obra barata si quiere mantener las cotas de progreso y consumo logradas. Queda claro, pues, que, en esta concepción, la cultura juega el mismo papel que la biología en el racismo clásico.

Pero el racismo no es sólo una doctrina que clasifica a la humanidad en razas distintas. Es también una ideología y debe ser leído en términos de poder: el grupo dominante dentro de una sociedad justifica su posición de privilegio imponiendo sus significados (filosóficos, morales o científicos) al conjunto de la población, de manera que unas desigualdades económicas o sociales difícilmente justificables, se legitiman por la vía ideológica, al presentarlas como naturales o inevitables, o culpando de ellas a las propias víctimas. El racismo es también una actitud, que se apoya en estereotipos y prejuicios contruidos a propósito de los distintos grupos humanos (no hay más que ver cuáles son los más ridiculizados en las bromas y chistes) y es aún un comportamiento discriminatorio y agresivo hacia los individuos pertenecientes a estos grupos inferiorizados.

Además, el racismo, la justificación de la desigualdad por razones étnicas o culturales, la deshumanización del Otro, la legitimación de la hegemonía y el dominio de Occidente, están en la base de la cultura occidental. Como escribió E. Balducci¹⁷, “el mundo moderno, Occidente, Europa, el Norte, tiene como acto constitutivo propio la conquista de América, que en nuestra memoria ha quedado lavada con la eliminación de toda referencia al exterminio de 60-70 millones de indios aniquilados de muchas formas”. Pero ahora, con la aparición del Otro, comenzamos a vivir la falsación de la modernidad; el mundo occidental que ha monopolizado el discurso civilizatorio está descubriendo que tiene los pies de barro: ni los recursos naturales son ilimitados, ni se puede imponer una memoria única de la humanidad, ni es defendible una sola racionalidad.

Para Marx, la forma de existencia elaborada por el mundo occidental representaba la meta ideal de la evolución global de la humanidad. Por esta razón **no**

¹⁷ Balducci, E. (2001). *El Otro. Un horizonte profético*. Salamanca: Acción Cultural Cristiana.



condenaba el colonialismo. Es la actitud generosa respecto a los primitivos para ayudarles a alcanzar nuestro nivel de vida. La modernidad es una forma cultural, con sus virtudes extraordinarias, que no tiene ningún derecho a colocarse en la cúspide de las jerarquías de las formas de ser. No es la forma humana por excelencia frente a la cual las demás formas son anteriores, salvajes, primitivas, no humanas.

Durante siglos los no europeos han sido inferiorizados, explotados y subyugados. Se les ha tratado de bárbaros, salvajes, infieles, monstruos, esclavos, herejes... como pone de manifiesto Van Dijk¹⁸, para comprender el racismo en España es de vital importancia entender la relevancia histórica de la ocupación árabe de la península, su posterior reconquista y la expulsión de los judíos y los siglos de colonización racista en América. Es imprescindible conocer este marco histórico para comprender el racismo actual contra “moros y sudacas”. La supremacía blanca, por otra parte, se convirtió en un dato incuestionable a lo largo del siglo XIX y XX (no hay más que ver la literatura popular de la época, de J. Verne a D. Defoe), afianzado por la creciente popularidad de las ideologías racistas. Por ello es preciso repetir que el racismo no es una tendencia natural de ningún grupo humano, sino un invento social para detentar el poder y para mantener una situación de privilegio.

Contamos con algunas herramientas y materiales especialmente indicados para comprender y combatir el racismo en la escuela. He aquí algunos de ellos:

- COLECTIVO AMANI (1994). *Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Madrid: Popular.
- BEN JELLOUN, T. (1998). *Papá, ¿qué es el racismo?* Madrid: Alfaguara.
- LLUCH, X. (2000). *Plural. Educación intercultural 12/16*. Valencia: Tàndem.
- DADZIE, S. (2004). *Herramientas contra el racismo en las aulas*. Madrid: Morata.

¹⁸ Van Dijk, T.A. (2003). *Dominación étnica y racismo discursivo en España y América Latina*.

IGUALDAD Y DIVERSIDAD EN LAS AULAS

La opción intercultural es la aspiración que intenta conjugar los objetivos de las dos lógicas realmente existentes de gestión de la diversidad cultural, la asimilacionista y la multiculturalista, es decir el reconocimiento y la igualdad, la identidad y la cohesión social, la libertad. Conciliar diversidad cultural y cohesión social son los grandes objetivos de la educación intercultural, y esto se puede conseguir si la socialización del alumnado busca una doble adaptación (a su propio medio y al medio común) y evita la desvaloración de cualquier vivencia cultural; se enseña a los alumnos y alumnas a vivir juntos en un mismo universo; y se les ayuda a construir su identidad y su autonomía personal en este marco heterogéneo de referencias y posibilidades. He aquí algunos caminos para intentarlo:

Los documentos institucionales (proyecto educativo, proyecto curricular, reglamento de régimen interior, etc.) pueden convertirse en un elemento estratégico importante de cara a modificar algunas prácticas cotidianas, sedimentar una base de cultura común entre el profesorado o poner en marcha un verdadero proyecto de innovación, aprovechando precisamente la escolarización de alumnado de origen extranjero. Incorporar la dimensión intercultural en estos documentos no debería ser una tarea burocrática y aditiva, sino la ocasión para analizar la realidad con lentes más precisas y justas y para asumir compromisos realizables, logrando así una educación de más calidad y más eficaz.

Los temas transversales incumben sobre todo al profesorado: hacer una educación no sexista significa poner sobre la mesa nuestras percepciones, prejuicios y actitudes, significa someter a crítica nuestras prácticas y las consecuencias que se siguen en el aula de ellas. Hacer una educación antirracista pasa primero por tomar conciencia de nuestras creencias, estereotipos e ignorancias, de nuestros usos lingüísticos y de las condiciones que favorecen el mantenimiento de las desigualdades en el aula. Una de las causas del fracaso de la transversalidad ha sido convertir sus temas en añadidos descontextualizados y sin aparente relación con la vida ordinaria de los centros y con aquello que se considera realmente importante, que es, para el alumnado, lo que “sale” en el libro de texto o lo que “entra” en los exámenes.



Todas las unidades didácticas deberían ser interculturales si realmente tuvieran en cuenta los conocimientos u experiencias previas del alumnado; si atendieran a las diversas ópticas y formas de acceso a un mismo conocimiento; si buscaran su transferibilidad a otros ámbitos y contextos, su funcionalidad para la vida escolar y no escolar. No es una buena estrategia inventar unidades, maletas o jornadas interculturales, sino que todos los contenidos del currículum pueden partir de los intereses más desatendidos, pueden hacerse más inclusivos y pueden adquirir una dimensión universal.

La agrupación de los alumnos y alumnas en grupos supuestamente homogéneos en función de sus resultados escolares, de sus aptitudes, de su conducta o de sus intereses futuros es una apuesta didáctica que va claramente en contra de los objetivos de la educación intercultural, porque tiene un impacto sumamente negativo en la calidad de las relaciones sociales y no contribuye realmente a la mejora de los aprendizajes. La investigación ha demostrado que si la cantidad y la cualidad de la enseñanza se mantienen constantes, el efecto de la supuesta homogeneidad es nulo. En cambio los efectos secundarios sí son apreciables tanto en la distribución de los recursos disponibles como en la estigmatización de determinados individuos o grupos.

La acción tutorial es uno de los elementos de más potencia educativa. Entendida en su sentido amplio, como acompañamiento y ayuda al alumnado, requiere de una relación personal y de un trabajo que puede ir mucho más allá del ámbito académico estricto. La tutoría y el tutor/a pueden convertirse en un referente muy importante para el alumnado que desconoce determinados hábitos o supuestos de los centros educativos o que tienen necesidad de una cierta protección ante un entorno desconocido u hostil. La relación tutorial puede ser muy sensible a los niveles de autoestima de los alumnos, a la calidad de la relación con los compañeros; y la tutoría grupal es una oportunidad inmejorable para trabajar los estereotipos y los prejuicios y para analizar las discriminaciones a partir de las experiencias del propio alumnado. La esencia de la acción tutorial es este esfuerzo de comprensión y de ayuda que todo docente debe compatibilizar con la tarea de enseñar y de estimular el aprendizaje.

Educación intercultural

Cuidar del autoconcepto personal de las alumnas y alumnos significa acogerlos y aceptarlos incondicionalmente como personas, darles seguridad y confianza, atender no sólo a sus capacidades cognitivas, sino también a sus necesidades socioafectivas, de relación y de participación. La imagen que tienen de sí mismos se construye fundamentalmente en función del dibujo y las respuestas que reciben de los demás, especialmente de las personas influyentes y con autoridad y de sus compañeros más queridos y próximos: todos tendemos a acoplarnos a las expectativas y requerimientos del entorno. Eso da al docente un papel de enorme importancia: primero porque es una de las personas más influyentes y sus reacciones (verbales, pero sobre todo no verbales) tienen un poderoso impacto; pero también como observador, orientador y corrector de las relaciones que se dan entre el alumnado.

El primer objetivo de la educación básica es proveer a todo el alumnado de aquellas competencias, conocimientos y habilidades considerados mínimos e imprescindibles para poder desarrollar una vida autónoma y libre. Éste es el sentido de la escuela obligatoria y es el compromiso que adquiere la sociedad (y, en su nombre, la escuela) con todos y cada uno de los alumnos y alumnas. El derecho a la educación no es simplemente el derecho a estar escolarizado, sino el empeño de los poderes públicos para garantizar a todos, independientemente de sus capacidades y condiciones, esta cultura básica. Es también el primer objetivo de la educación intercultural; no en vano los índices de fracaso escolar son alarmantes entre determinadas minorías y se ensañan entre los más débiles.

Aprender a vivir juntos no es ya una consecuencia natural del orden social, sino que debe ser una aspiración y una voluntad decidida y consciente del entorno escolar. En un doble sentido: por una parte, los nuevos medios y agencias de transmisión cultural no se han concebido para conformar un núcleo estable de conocimientos, un marco de referencias suficientemente sólido y comprensivo y, por eso, es necesaria una oferta educativa que ayude al sujeto a construirse, a conocer la realidad con instrumentos suficientemente contrastados, a clarificar los propios valores y a asumir las consecuencias de sus actos. Por otra, la gestión y, hasta donde sea posible, la resolución de los conflictos, debería formar parte



del núcleo duro e imprescindible del aprendizaje escolar, ya que se trata de un dato ineludible de las sociedades contemporáneas.

La empatía es una estrategia didáctica que se compone de diversos ingredientes: la proximidad (la capacidad de dialogar, de escuchar, de ser receptivo); el lenguaje familiar y cálido; el optimismo y las expectativas positivas sobre el progreso de todos los alumnos y alumnas; la flexibilidad y la adaptabilidad; la sensibilidad y el interés por las experiencias personales y por las capacidades del alumnado para resolver sus problemas cotidianos; la beligerancia ante los insultos, las marginaciones y las agresiones. La relación empática requiere implicación personal por parte del profesorado, hacer visible la alianza que hemos establecido con el esfuerzo y el aprendizaje del alumnado, teniendo claro que los problemas a los que debemos enfrentarnos en la escuela traspasan el ámbito estrictamente escolar.

Los alumnos y las alumnas son los responsables últimos de su aprendizaje y eso debe traducirse en autonomía y autorregulación de su propio aprendizaje. Esta concepción del trabajo educativo cuenta con instrumentos ya clásicos en la historia de la pedagogía (contrato didáctico, planes de trabajo, proyectos, rincones, talleres...). Uno de sus fundamentos es contar con una programación previa sistemática y bien estructurada. Requiere además unos principios de procedimiento que orienten la vida del aula y del grupo: garantizar el respeto mutuo, rigor en los hábitos y técnicas de trabajo, una organización que optimice el tiempo de aprendizaje, unos materiales y recursos abundantes y de calidad, y una evaluación individualizada y rigurosa.

Utilizar metodologías que estimulen y propicien la interacción, la comunicación y el intercambio, tanto para conseguir un aprendizaje más sólido y relevante como para conocer al otro y aprender a vivir juntos. En este enfoque caben tanto las estrategias sociomoraless (que requieren la implicación personal de los implicados y el diálogo), como las estrategias socioafectivas (que combinan la transmisión de información con la vivencia personal) o el aprendizaje cooperativo en sus múltiples variantes.

Escoger con esmero los libros de texto y los materiales curriculares y estar atentos a sus derivas racistas, tanto en el texto como en las ilus-

Educación intercultural

traciones: generalizaciones e interpretaciones culturalistas, afirmaciones hinchadas de etnocentrismo (desde el “descubrimiento” de América, a la “reconquista” de la península), elusión de personajes, historias o aportaciones no occidentales en todos los campos del saber. Utilizar fuentes de información diversificadas y plurales utilizando las tecnologías de la información y de la comunicación a nuestro alcance.

Interculturalizar todas las áreas del currículum. Hemos hablado ya de la lengua y de la religión, pero deberíamos incluir aquí el área de conocimiento del medio natural (potenciando la dimensión funcional de la ciencia) y social (la comprensión de la realidad social del mundo en que vivimos y la práctica de los hábitos propios del humanismo y la democracia); el área de educación artística, tanto visual y plástica (dando la importancia que se merece a la producción y al análisis de la imagen y de las diversas manifestaciones artísticas), como musical (uno de los ámbitos más propicios para conocer y positivar la diversidad cultural y el mestizaje); la educación física (con su enorme potencial de expresión, relación y gozo); el área de matemáticas (tanto en el planteamiento como en las formas de resolver los problemas) y las tecnologías (un terreno abonado a la flexibilidad, a la opcionalidad, a la aplicación y a la inteligencia práctica).

PÁGINAS WEB, LIBROS, PELÍCULAS...

Los recursos disponibles para formarse e informarse a propósito de la educación intercultural son, a día de hoy, abundantísimos ya en nuestro país y fácilmente disponibles. Sin ánimo de exhaustividad, aquí se enumera una pequeña muestra:

a) Páginas web

- Aula Intercultural: www.aulaintercultural.org
- Asociación de Enseñantes con Gitanos: www.pangea.org/aecgit
- Red de Recursos en educación para la paz, el desarrollo y la interculturalidad: www.edualter.org



- Laboratorio de Estudios Interculturales: www.ugr.es/1dei
- Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad Cultural en Educación: www.mec.es/creade
- Centro de Investigación para la Paz: www.fuhem.es/CIP
- Fundació CIDOB: www.cidob.es

b) Libros

- Colección YO SOY DE..., editada por La Galera (Barcelona). Plantea un recorrido por la vida de un niño de una cultura distinta, fijándose sobre todo en aspectos de su vida cotidiana.
- Colección YO VENGO DE..., editada también por La Galera (Barcelona). Plantea las inquietudes y la vida de una persona de origen extranjero que reside en nuestro país.
- Colección CUENTOS DE TODOS LOS COLORES de Editorial Espasa Calpe (Madrid). Recoge cuentos de la tradición oral de seis culturas distintas: gitana, mediterránea europea, árabe, latinoamericana, japonesa y africana. Los hay sobre los orígenes, sobre animales, sobre encantamientos y sobre ingenios.
- Colección MITOLOGÍAS de Editorial Barcanova (Barcelona), magníficamente contada e ilustrada. Va desde las clásicas mitologías egipcia, griega y romana, a la céltica, la china, la africana... pasando por la hispánica.
- Colección CUADERNOS DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL de Ediciones de la Catarata (Madrid). Una apuesta que busca aunar teoría y práctica y que cuenta ya con una decena de títulos.
- García, R. (comp.) (1997). GUÍA DE RECURSOS Y MATERIALES CONTRA EL RACISMO Y LA XENOFOBIA. Madrid: MPDLA. Como su nombre indica, se trata de un buen repertorio de actividades para educar por la paz y la convivencia.
- ABAJO, J. E. (1997). *La escolarización de los niños gitanos*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Rechaza las explicaciones clásicas del fracaso escolar y propone potenciar los vínculos sociales y afectivos, y proyectar sobre el alumnado gitano altas expectativas.

Educación intercultural

- SHOHAT, E. Y STAM, R. (2002). *Multiculturalismo, cine y medios de comunicación*. Barcelona: Paidós. Este libro trata del eurocentrismo y el multiculturalismo en la cultura popular, especialmente en el cine de Hollywood.
- HERNÁNDEZ, C. Y DEL OLMO, M. (2005). *Antropología en el aula*. Madrid: Síntesis. Se trata de una propuesta didáctica, secuenciada por niveles y ciclos para trabajar desde una perspectiva antropológica en aulas multiculturales.
- SÁIZ, A. (2005). “La inmigración en la literatura infantil y juvenil actual”. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 183. La autora repasa algunos títulos para ver cómo se trata la inmigración en las novelas infantiles y juveniles.
- ESSOMBA, M. A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas*. Barcelona: Graó. Propone un modelo concreto de dinamización de un claustro para adentrarse en un proyecto intercultural e inclusivo.

c) Películas

- *Taxi* (1996), de C. SAURA. Una dura película sobre el racismo organizado y las agresiones xenófobas.
- *Le gone du Chaâba* (1998), de CH. RUGGIA. La infancia de un niño argentino en un suburbio y en diversas escuelas de Francia.
- *Oriente es Oriente* (1999), de D. O'DONELL. Una divertidísima película que narra las peripecias y los conflictos de los hijos de un padre paquistaní en Inglaterra.
- *Saïd* (2000), de L. SOLER. Explica las “aventuras” de un joven marroquí que decide cruzar el Estrecho y que recalca en Barcelona.
- *Hoy empieza todo* (2000), de B. TAVERNIER. Donde se muestra cómo el trabajo de los educadores traspasa los muros de la escuela.
- *Quiero ser como Beckham* (2002), de G. GHADHA. La protagonista es una chica india que vive en Londres y a la que le gusta jugar al fútbol.
- *Poniente* (2002), de CH. GUTIÉRREZ. Una joven maestra regresa a su tierra tras la muerte de su padre y descubre otro universo, un universo de plástico; en el aire se respira el miedo al otro.

- *Las hijas de Mohamed* (2003), de S. MUNT. Una ginecóloga española se sumerge en una tradición cultural que discrimina a las mujeres e inicia una relación amorosa con un musulmán.
- *La escurridiza* (2003), de A. KECHICHE. Las relaciones de unos jóvenes de la banlieue parisina.
- *Machuca* (2004), de A. WOOD. La historia de dos niños, uno rico y otro pobre, en un colegio religioso de Santiago de Chile en 1973, que pone en funcionamiento un programa de integración social.



Por Preguntar que no Quede

Nosotras Creamos Mundo







NOSOTRAS CREAMOS MUNDO

Graciela Hernández Morales

LAS MUJERES Y LAS NIÑAS CREAN MUNDO

Hoy en día, hay un cierto consenso sobre la necesidad de hacer visible lo vivido por las mujeres a lo largo de la historia. Pero, ¿cómo las representamos en las aulas, qué rescatamos de sus aportaciones y experiencias?

Es necesario que las niñas y los niños conozcan la opresión sufrida por las mujeres a lo largo de la historia. Ahora bien, cuando se habla de ellas sólo en términos de injusticia, el alumnado termina representándolas sólo como víctimas. Este tipo de representación, además de parcial, les hace creer de forma errónea que las mujeres, al haber sido discriminadas, nunca hicieron nada valioso y relevante al margen de su participación en los movimientos de lucha contra el patriarcado o por los derechos de las mujeres. O que lo que hicieron fue fruto sólo del género y no también de su capacidad para crear mundo y poner en juego su deseo y su libertad en las circunstancias históricas más diversas.

Por ejemplo, en la segunda mitad del siglo XVII, Juana Inés de la Cruz optó por vivir en un convento para poder dedicarse a lo que más le gustaba: escribir, leer y pensar. Si leemos su vida sólo en términos de opresión, veremos simplemente a una mujer que ha tenido un margen muy estrecho para elegir (o convento o matrimonio). Sin embargo, este dato no da cuenta de todo lo que ha significado su existencia, ya que no es posible crear una obra tan fructífera y rompedora como la suya sin gusto, deseo y libertad.

Es común que, al hablar sobre las tareas relacionadas con el cuidado y la gestión de la vida, se ponga el acento en su injusto reparto y en la esclavitud que supone dedicarse a ellas sin apoyo, tiempo libre o remuneración. Aunque esto expresa el sentir de muchas mujeres, es sólo una parte de la realidad. Si niños y niñas escuchan hablar de las tareas domésticas sólo en estos términos, es muy probable que no las quieran realizar porque perciben que no les reportaría nada bueno.

Esto ocurre cuando se deja a un lado la importancia de dichas tareas para el sostenimiento de la historia, de la ciencia, de la economía, de la vida, de la humanidad. Basta preguntarse qué pasaría en el mundo si se dejaran de hacer para reconocerlas y para hacer posible, no sólo que niños y niñas entiendan la necesidad de colaborar en su realización, sino también de poner la vida, y no el dinero o el poder, como la medida fundamental de sus acciones.

Asimismo, es habitual que, con el afán de hacer visibles las aportaciones de las mujeres, se citen sólo a unas cuantas que hayan destacado en diferentes disciplinas. De modo que niñas y niños se quedan con la sensación de que sólo algunas han hecho algo importante, mientras que las demás han estado relegadas, marginadas y excluidas de la historia. Cuando, en realidad, siempre ha habido mujeres, algunas más anónimas que otras, haciendo ciencia, cultura, política, pedagogía, química, medicina.

Así, por ejemplo, es ilustrativo saber que algunas de las primeras obras químicas recibieron el nombre de “opus mulierum” (obra de mujeres), porque eran ellas quienes se encargaban del desarrollo de las técnicas y aparatos para hacer perfumes y cosméticos. Y, en este contexto, decir que las bases teóricas de la alquimia moderna se las debemos, en gran parte, a Maria de Hebreá (quien vivió en el siglo I).

Tener presente a ambos sexos y no sólo a uno es abordar el mundo, la historia y las diferentes disciplinas contemplando las aportaciones y las experiencias de unas y otros. No es contar la historia tal como la vivieron los hombres y añadir un “pero las mujeres también hicieron algunas cosas...”, restando fuerza y grandeza a todo lo que ellas han desarrollado.

Es, por ejemplo, invitar a que nuestro alumnado indague sobre las vidas de las mujeres durante la Guerra Civil española, de modo que pue-

dan aprender, no sólo las causas, batallas y resultados de esta contienda, sino también que el trabajo de las enfermeras, de las amas de casa, de las mujeres en general (y también de algunos hombres) hizo posible sanar heridos, enterrar muertos, evitar epidemias, y buscar y gestionar alimentos para que no hubiese más muertes. Ésta sería una oportunidad para aprender algo fundamental: qué hace posible que la vida se sostenga en las circunstancias más difíciles.



Por último, es común hablar de las mujeres como si fueran una categoría diferente a las niñas y mujeres concretas que están en las escuelas y en las aulas. No obstante, reconocer y valorar a las mujeres es dar crédito e importancia a lo que hacen, dicen, sienten y desean las niñas por sí mismas, y también a lo que hacemos, sentimos y deseamos nosotras, sus maestras. Es, por ejemplo, reconocer y valorar su atención, escucha e interés sin tratarlos como signo de sumisión, como tantas veces ocurre.

LA INCORPORACIÓN DE LAS NIÑAS A UN ESPACIO DE NIÑOS¹

Las mujeres han estado excluidas de las instancias educativas a lo largo de la historia. Sin embargo, esto no ha supuesto una ausencia absoluta de educación femenina. En todas las épocas históricas han existido mujeres ilustradas, capaces no sólo de asimilar conocimiento, sino también de crearlo. En la Edad Media, por ejemplo, en el interior de determinados conventos y de algunas familias cultas, las mujeres tuvieron acceso a unos estudios extensos y profundos.

Sin embargo, fue en 1857 cuando se reconoció por primera vez en España el derecho de las niñas a una educación formal, aunque segregada a la de los niños y diferente a la pensada para ellos. Ellas estudiaban básicamente canto, costura y rezo, mientras que ellos accedían a un

¹ Para la elaboración de este apartado se han tomado como referentes los siguientes libros y artículos:

AA.VV. (2005). “30 Retratos de Maestras”. *Cuadernos de Pedagogía, especial 30 años*. CISSPRAXIS.

CIDE E INSTITUTO DE LA MUJER (2001). *Las mujeres en el sistema educativo*. Madrid.

JARAMILLO GUIJARRO, C. (2002). “Hacer educación en femenino”. *Duoda* nº 22, Barcelona.

mayor bagaje de conocimientos relacionados con la gramática, la geografía, la aritmética, etc. Pero, a pesar de estos obstáculos, algunas mujeres lograron una cultura importante y destacada en diferentes ámbitos del saber. En estos tiempos, fueron frecuentes los debates relacionados con la educación femenina, destacando las voces de mujeres como Concepción Arenal, Emilia Pardo Bazán o Matilde García del Real Mijares.

En el primer tercio del siglo XX, jugaron un papel destacado las “instruccionistas”, mujeres que, como María de Maeztu o María Goyri, defendieron firmemente una educación que hiciera de las niñas mujeres cultas y libres. La Segunda República favoreció el impulso de movimientos pedagógicos, como la Institución Libre de Enseñanza, que buscaban hacer de la educación una herramienta de transformación y de justicia social. Las mujeres tomaron un mayor protagonismo en la enseñanza ya que, en este periodo, se abren nuevas oportunidades para ellas. Pero, con la imposición de la dictadura franquista, estas oportunidades se cerraron. Sin embargo, a pesar de ello, algunas educadoras permanecieron en su empeño de favorecer la cultura y la libertad de las niñas, aunque de un modo más velado.

No será hasta 1970, con la Ley General de Educación, cuando se implantó en España la educación obligatoria hasta los catorce años y se inició el proceso para que las escuelas públicas y concertadas se convirtieran en mixtas, proceso que no culminó hasta 1985 y que significó, en la práctica, la incorporación de las niñas a lo que se ofrecía a los niños, a lo que había sido pensado por y para hombres.

En estos tiempos, fueron significativas las aportaciones de grupos como “Feminario de Alicante”, “Colectivo a favor de las niñas” de Madrid o “Assamblea de dones d’ensenyament de Barcelona”. Ellas, junto a otras, sacaron a la luz, no sólo la necesidad de igualdad de derechos y oportunidades entre ambos sexos, sino también de llevar al aula lo que las mujeres han creado a lo largo de la historia, así como de prestar especial atención a los deseos singulares de las alumnas.

Las críticas al sexismo y la necesidad de superar la desigualdad entre los sexos fue calando en los discursos de algunas Instituciones y partidos políticos de modo que, en 1990, la Ley Orgánica General del

Sistema Educativo introdujo la “educación para la igualdad de oportunidades entre ambos sexos” como materia transversal obligatoria. Este hecho supuso un reconocimiento a lo que parte del profesorado ya estaba haciendo en sus aulas. Sin embargo, supuso también que, en los años 90, se hablara más de “educación para la igualdad” que de “coeducación” cuando, en realidad, la igualdad es sólo uno de los objetivos a conseguir.



En 1991, por mediación de Carmen Pino, llegan a España textos italianos y franceses sobre la pedagogía de la diferencia sexual. Con ellos, varias maestras y educadoras, así como algunos maestros y educadores, encontraron referentes para continuar con la tarea de hacer de la escuela un lugar donde la igualdad de oportunidades no esté reñida con un reconocimiento de la diferencia sexual y donde las niñas, madres y maestras dejen de ser meras invitadas a un espacio tradicionalmente masculino para ser “señoras del juego”² en el aula.

Este proceso ha afectado también a los niños y a los chicos. Unos han podido aprender que es posible ser hombre sin ostentar el poder ni la fuerza. Al descubrir que son sólo parte del mundo y no la medida del mundo, algunos han creado formas más libres de relacionarse. Sin embargo, otros han vivido este proceso de un modo más virulento, sintiendo la libertad de las niñas como una amenaza y no como una oportunidad para aprender de y junto a ellas.

Mucho de lo que pasa en nuestras aulas es fruto de esta historia reciente. Tenerla presente nos ayuda a comprender algunas de las actitudes de niñas, niños, maestras, maestros, madres y padres.

¿QUÉ QUEDA DEL PATRIARCADO EN NUESTRAS AULAS?

Gerda Lerner ha definido el *patriarcado* como “la manifestación e institucionalización del dominio masculino sobre las mujeres y niños/as en la familia y la extensión del dominio masculino sobre las mujeres a la

² En palabras de Ana Mañeru, “*ser señora del juego en el aula quiere decir explicar un conocimiento que ha germinado en ti, haciendo posible que estés allí con autoridad, no con poder*”, en “Señoras del juego en el aula”, *Cuadernos de Pedagogía* nº 333, Barcelona, marzo de 2004.

sociedad en general. Implica que los hombres ostenten el *poder* en todas las instituciones importantes de la sociedad y que las mujeres son privadas de acceso a ese poder.”³

Las sociedades patriarcales han dado unos significados constrictivos y estereotipados a cada sexo, o lo que es lo mismo, han creado un *género*⁴ para los hombres y otro para las mujeres. Han dicho, entre otras cosas, que las mujeres “de verdad” son recatadas, serviciales, hechas para la maternidad y el sostenimiento de las necesidades vitales de los hombres. Han dicho también que los hombres “de verdad” son fuertes, activos, hechos para el dominio y el trabajo remunerado. O sea, además de estipular unas cualidades y actividades diferenciadas para unos y otras, han considerado que aquello que son y hacen los hombres es más importante y significativo que lo que son y hacen las mujeres, y han tachado de anormal toda la experiencia humana que se escapa de esta lógica.

¿Qué nos pasa, por ejemplo, cuando vemos a un niño de 4 años que juega con mucha frecuencia a las ‘cocinitas’, cuando vemos a un niño de 11 años llorando de emoción al escuchar una música que le gusta o cuando vemos a una niña de 7 años que se pasa gran parte del recreo jugando con los niños y no tanto con las niñas? Revisar las emociones que suscitan este tipo de situaciones en nuestras entrañas nos ayuda saber cómo pesan los estereotipos sexistas en nuestra mirada hacia el mundo infantil.

Asimismo, en la construcción de las sociedades patriarcales, se ha considerado el cuerpo y la experiencia masculina como representantes del conjunto de la humanidad. Este modo de entender las cosas se llama *androcentrismo*.

Un ejemplo de esta operación la tenemos en el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española donde, aunque las palabras aparecen ordenadas por orden alfabético, la entrada ‘abogado’ antecede a ‘abogada’, señalando que lo masculino es la norma y lo femenino la excepción a la regla. O cuando los hombres aparecen sobrerrepresentados en las

³ En Lerner, G. (1986). *The creation of patriarchy*. Nueva York y Oxford: Oxford University Press. Citado por Rivera Garretas, M^a M. (1994). *Nombrar el mundo en femenino. Pensamiento de las mujeres y teoría feminista*. Barcelona: Icaria - Antrazyt, página 72.

⁴ “Género” y “androcentrismo” son palabras surgidas del movimiento feminista de los años 70.

ilustraciones de los libros de texto como si las mujeres no existiéramos ni participáramos de la creación y sostenimiento del mundo. O también cuando una niña aprende que es niña porque le falta un pene y no porque tiene una vulva, como si a su cuerpo le faltara algo significativo en relación al masculino y no fuera simplemente diferente a él.



Pero, afortunadamente, el patriarcado no ocupa, ni nunca ha ocupado, toda la experiencia humana. Si esto no fuera así, no hubiera sido posible cuestionar la lógica patriarcal ni desear cosas no estipuladas por ella. Si rastreamos en la historia, encontramos retazos de vida en los que mujeres y hombres han sabido actuar al margen de esta lógica. Y, si profundizamos en este rastreo, podemos observar como la libertad de algunas mujeres ha alimentado la libertad de otras que han nacido después, en una extensa genealogía que ha hecho posible las grandes transformaciones en las relaciones de y entre los sexos ocurridas en el último siglo.

Si nos adentramos en nuestro presente, vemos que, junto a la desigualdad y la discriminación, existen familias que ya no están basadas en el dominio masculino, hombres a los que les gusta tener a su lado a mujeres libres, mujeres que organizan sus vidas guiadas por sus propios deseos y que ocupan espacios que estaban vedados para ellas apenas hace un siglo.

Pero, ¿qué ocurre en nuestras aulas? ¿quedan residuos del patriarcado en nuestras prácticas educativas?

LA IGUALDAD Y SUS LÍMITES

Lo opuesto a la igualdad no es la diferencia, sino la desigualdad. La diferencia sexual es riqueza, mientras que la desigualdad entre los sexos es injusticia y violencia. La igualdad entre los sexos no busca la homologación, sino garantizar que unas y otros tengan las mismas oportunidades y los mismos derechos para ser aquello que quieran ser.

Hablar de desigualdad o de igualdad es hablar de cuestiones que tienen que ver con el poder. El *poder* es algo que alguien tiene y que le posibilita el control de determinados espacios, la realización de determinadas actividades o el disfrute de determinados privilegios. Cuando el

acceso a los derechos, recursos u oportunidades no es igual para todas las personas, estamos hablando de desigualdad. Asimismo, decimos que existe discriminación cuando la desigualdad llega al extremo de excluir a algunas personas de este acceso. La desigualdad y la discriminación son situaciones en la que alguien tiene más poder a costa de otras u otros.

Hay desigualdad, por ejemplo, cuando a las niñas se les exige más que a los niños en lo relativo al orden y a la limpieza de la clase, o cuando su maestra o maestro da la palabra a los niños con más facilidad que a las niñas. Hay discriminación, por ejemplo, cuando no se le permite a un niño jugar con una muñeca sólo porque es niño mientras que sí se lo permiten a las niñas, o cuando las niñas no pueden jugar en la parte central del patio del recreo porque está ocupada de forma habitual por los niños.

El sentido de las normas y de los derechos es precisamente evitar la desigualdad y la discriminación o, al menos, mitigar sus efectos. Ahora bien, no podemos pretender que las normas y los derechos proporcionen, por sí mismos, reconocimiento a lo que son y hacen las mujeres, unas relaciones de intercambio basadas en el interés por las personas del otro sexo, o que una niña o un niño se sientan totalmente libres para hacer aquello que quieren hacer porque éstas no son sus funciones.

Por ejemplo, a veces, determinadas normas permiten que tanto niñas como niños puedan acceder a la parte central del patio del recreo para jugar a aquello que quieran jugar, pero éstas no garantizan que todos los niños dejen de sentir a las niñas como usurpadoras de algo que les pertenece. Asimismo, un reparto justo y equilibrado de las tareas de limpieza no lleva necesariamente a que niñas y niños reconozcan el valor de estas actividades.

Del mismo modo, permitir que niñas y niños jueguen con todo tipo de juguetes no hace, por sí sólo, que algunos niños dejen de sentir que jugar a los juegos que habitualmente juegan las niñas les hacen “menos importantes”. O también, organizar turnos de palabras de modo que todas las niñas y todos los niños tengan el mismo tiempo para hablar no garantiza que ellas o ellos sientan la confianza y la claridad para decir justo aquello que quieren decir. Finalmente, una ley que obligue al profesorado a exponer en el aula lo realizado y experimentado por las muje-

res a lo largo de la historia no garantiza que éste reconozca y valore lo que ellas han hecho.

La igualdad es una cuestión fundamental y necesaria. Sin embargo, pretender alcanzar, a través de ella, objetivos que a ésta no le compete, produce confusión y la puesta en juego de prácticas que, a veces, en lugar de promover la libertad, la coartan.



En diversos encuentros que he tenido con profesorado y con otros colectivos, he oído la frase “no somos hombres ni mujeres, sino personas”. Al escuchar estas palabras, me he preguntado: ¿por qué negar la existencia de dos sexos diferentes para decir que unas y otras estamos igualmente capacitados para realizar diversas tareas o actividades? Quizás por miedo a que nombrando los sexos se cuelen también los géneros.

Con más frecuencia de la deseada, niños y niñas interiorizan el género como la manera correcta de significar su sexo. Esto ocurre, por ejemplo, cuando una niña siente que subiéndose a un árbol será “menos mujer”, o cuando un niño siente que realizando tareas de limpieza será “menos hombre”. Sin embargo, ella seguirá siendo de sexo femenino y él de sexo masculino porque sus cuerpos, hagan lo que hagan, digan lo que digan, se vistan como se vistan, permanecerán igualmente sexuados.

No tiene mucho sentido, por tanto, que con la pretensión de liberarnos de las constricciones que el género ha creado, se nos quiera “liberar” también del sexo, de nuestro cuerpo sexuado. Por el contrario, es fundamental que niñas y niños conozcan bien sus cuerpos y sus diferencias para que les sea más fácil entender qué es lo que les hace ser de uno u otro sexo, y puedan así sentirse más a gusto en su propia piel sin creer necesario reproducir los estereotipos de género⁵.

En ocasiones, para superar la desigualdad estipulada por los mandatos de género, se habla de “igualdad de género”. Esta expresión suele remitir a la promoción de un solo género para ambos sexos en el que se recoja los elementos más positivos de lo que tradicionalmente se ha esti-

⁵ Esta idea la desarrollamos en Hernández Morales, Graciela y Jaramillo Guijarro, Concepción (2003). *La educación sexual de la primera infancia. Guía para madres, padres y profesorado de educación infantil*. Madrid: CIDE/Instituto de la Mujer.

pulado para uno y otro sexo. Sin embargo, considero que cualquier modelo, cualquier género, es negativo. De lo que se trata realmente es que niños y niñas descubran que existen infinitas maneras de ser hombre y de ser mujer, y que todas son igualmente valiosas si en ellas no tiene cabida la desigualdad ni la violencia. Y para ello necesitan referentes de los que aprender y no modelos a los que imitar.

Asimismo, es frecuente que la igualdad se convierta en una obsesión contable, convirtiendo “niños y niñas están capacitados para realizar las mismas actividades” en “niños y niños deben realizar las mismas actividades”. Por ejemplo, si entre quienes juegan al fútbol en el patio de una escuela, hay un 90% de niños y un 10% de niñas, una cosa es facilitar las condiciones para que las niñas prueben lo que se siente y se aprende con este juego y otra bien distinta es obsesionarse para que siempre juegue un 50% de chicas y otro 50% de chicos. Desde su libertad, puede ocurrir que la gran mayoría de las chicas no sientan interés por el fútbol, y que muchos chicos tampoco, o tal vez todo lo contrario. No lo sabemos, ya que la libertad tiene como característica principal su imprevisibilidad. El objetivo no ha de ser que hagan siempre lo mismo, sino que niñas y niños no se vean constreñidos o constreñidas por pertenecer a uno u otro sexo.

Finalmente, quiero señalar que el ejemplo del fútbol no lo he elegido al azar. No es extraño considerar la igualdad entre hombres y mujeres como la “homologación de las mujeres a los hombres” o como “la igualdad de las mujeres”. Es más fácil, por ejemplo, ver a una maestra o a un maestro animando a las niñas a que jueguen al fútbol o a que suban a una cuerda con la misma rapidez que lo hacen los niños, que buscando el modo para que ellos se adornen o hagan ballet. Es un modelo de igualdad en el que la medida sigue siendo la masculina, como si los hombres no tuvieran nada que aprender de las mujeres.

INFINITAS MANERAS DE SER NIÑA Y DE SER NIÑO

No es igual la experiencia de vivir, por ejemplo, en un cuerpo fuerte y robusto que en un cuerpo enclenque y enfermizo, o la de vivir en un

cuerpo gordo que en un cuerpo delgado. Además, todas estas experiencias son diferentes si quien las protagoniza es un hombre o una mujer.

Reconocer que la experiencia de vivir en un cuerpo masculino y la de vivir en un cuerpo femenino son diferentes no cancela el hecho de que unas y otros sientan y necesiten cosas similares, ya que ambos sexos forman parte de la misma especie, la humana. No implica tampoco reproducir un modelo que restrinja las experiencias de nuestro alumnado sólo porque pertenecen a uno u otro sexo. Significa simplemente darles la oportunidad de ser libres sin obviar su propio cuerpo y sin pretender que sean lo que no son.

Para reconocer su cuerpo y estar a gusto en él, niñas y niños necesitan conocer, no sólo su anatomía y sus diferencias, sino también sus posibilidades y necesidades. Un ejercicio muy interesante para trabajar esta cuestión es el siguiente: se cortan dos trozos grandes de papel, en uno de ellos se dibuja la silueta de una de las niñas de la clase y en el otro se dibuja la silueta de uno de los niños; se hacen dos grupos, cada uno trabaja con una de las siluetas escribiendo sobre la misma todo aquello de ese cuerpo que tienen delante (sea de la niña o del niño) puede hacer, experimentar, sentir. Se pueden hacer más siluetas y más grupos si se considera pertinente. Ésta es una manera sencilla y clara de mostrarles que, aunque son diferentes, las posibilidades de uno y otro sexo son infinitas, y que restringirlas es limitar nuestra propia vida.

Es, además, un buen momento para relatarles la experiencia de mujeres y hombres que, a lo largo de la historia, no se han plegado al patriarcado y que, con sus vivencias, han abierto las puertas para que otras y otros podamos imaginar otras formas de ser o actuar. Por ejemplo, es interesante que conozcan la historia de mujeres que, bien hayan vivido en la Edad Media, en el siglo XIX o en la actualidad, han optado por no ser madres ni esposas para dedicarse plenamente a sus estudios u otro tipo de proyectos. O también, la historia de mujeres que, sin renunciar a sus deseos y necesidades, han sabido hacer de su maternidad una experiencia única y creativa.

Todas estas experiencias han dejado huella en nuestra cultura. Si no formáramos parte de un contexto cultural, no tendríamos palabras ni símbolos para reconocer nuestro cuerpo y pensar sobre él. Pero, afortu-



nadamente, tal como ya se ha dicho, las representaciones patriarcales (el género y el androcentrismo) no conforman toda nuestra cultura. Son muchas las ideas, prácticas y símbolos que nos acompañan y que se escapan a su lógica.

El cuerpo que tenemos y el entramado cultural al que pertenecemos condicionan, pero no determinan nuestra experiencia. Cuerpo y cultura son “mimbres” que tenemos a nuestra disposición para imaginar y crear nuestra vida y hacer mundo, o sea, para elaborar diferentes “cestas”.

Quizás esto se entienda mejor si traigo aquí la imagen de un hombre fuerte y musculoso que conocí en un curso. Me impresionó su delicadeza, su ternura y su capacidad para expresar su vulnerabilidad sin pudor. Este hombre supo dar a su fuerza física un significado diferente al que tradicionalmente se le ha dado a la fuerza masculina. Asimismo, es importante tener en cuenta que él ha podido significar libremente su masculinidad gracias a que otros y otras le han abierto el camino.

Por otra parte, recuerdo la imagen de una chica joven, delgada, con un cuerpo frágil, que dio una conferencia a la que asistí. Me fascinó su fuerza. Una fuerza que no salía de la imposición, sino de su capacidad para estar tranquila con su fragilidad, para mostrar su dulzura sin temor, para presentar todo aquello que sabía con la humildad de quien reconoce que no lo sabe todo. En fin, al tener un cuerpo tan diferente al de este hombre, no pudo hacer los mismos juegos simbólicos que él, pero sí otros diferentes igualmente valiosos y necesarios. Y esto no es desigualdad ni limitación, sino riqueza.

El sexo, ser hombre o ser mujer, es un significante al que le podemos dar muchos significados. Se puede ser hombre de infinitas maneras y ser mujer de infinitas maneras. La *diferencia sexual* es el sentido y el significado que cada niño y cada niña, cada hombre y cada mujer, da a su sexo. Para una criatura, cuanto más conozca su propio cuerpo, cuanto más referentes de hombres y de mujeres libres conozca, cuantas más posibilidades tenga de expresarse, de crear y de interrogarse sobre su propio deseo, más rica, libre y singular será su manera de ser hombre o de ser mujer. Es un proceso creativo que sólo termina cuando termina la vida y que hace que la existencia de dos sexos diferentes sea una riqueza y no una limitación.

CREAR RELACIONES BASADAS EN LA AUTORIDAD

Para que niños y niñas estén en disposición de aprender de quienes han estado y actuado fuera del patriarcado, tendrán que desarrollar un sentido de la autoridad. La *autoridad*, a diferencia del poder, no es algo que una persona tiene, sino algo que otra persona le reconoce. El reconocimiento de autoridad se da cuando alguien considera que tiene algo que aprender de otra persona, que esa otra persona sabe algo, ha experimentado determinadas cosas o ha desarrollado algunas formas de actuar, que él o ella no sabe ni conoce y que quiere descubrir.



Como dice Conchi Jaramillo: “la autoridad para enseñar no me viene dada por ser ponente, ni siquiera por saber mucho sobre tal o cual tema, sino por el hecho de que mis alumnas y alumnos reconozcan que yo tengo algo que aportarles, algo que estoy dispuesta a intercambiar. Y, además, por mi capacidad de reconocer lo que ellos y ellas tienen y no tienen, por darles la palabra y estar interesada en recibir.”⁶

La lógica de la autoridad es diferente a la del poder, se puede tener poder sin autoridad y autoridad sin poder.

Cuando nos instalamos en la lógica del poder y consideramos las experiencias y aportaciones femeninas como meras extravagancias, es fácil dejar de escucharlas, de dejarse tocar por lo que ellas dicen y hacen. O sea, es posible llegar a decir que ‘de las mujeres no hay nada que aprender’, aunque hayan sido precisamente ellas las que, en la gran mayoría de los casos, han enseñado a las niñas y a los niños los fundamentos del vivir como es el hablar, cuidarse, comer, caminar, relacionarse, etc.

Reconocer que necesitamos de otras personas para existir y para ser como queremos ser, nos acerca a una libertad en relación. Esto implica saber que la libertad de las otras y de los otros llena el mundo de referentes con los que relacionarnos, aprender, desarrollarnos y, por tanto, nos da la posibilidad de ser más libres. Ésta es una forma de entender la libertad que pone en tela de juicio esa otra idea de libertad, más masculina que femenina, que dice, en contra de la evidencia de los sentidos, que es posible ‘hacerse a sí mismo’ sin vínculos, sin relación.

⁶ Jaramillo Guijarro, C. “Un nuevo modelo de formación del profesorado: tomar y dar la palabra” en *Cuadernos de Pedagogía* n° 296, CISSPRAXIS.

Esta idea falsa de libertad genera en muchos chicos y en algunas chicas dificultad para pedir ayuda, para reconocer lo que no sabe ante alguien que sabe más y también para expresar aquellos deseos que no concuerdan con lo esperado por los otros niños o niñas. Sin embargo, las relaciones de autoridad permiten poner en juego las diferencias y la disparidad (cada persona tiene algo diferente y original que enseñar, y nadie sabe hacer todo ni es totalmente autosuficiente), sin que nada de ello implique desigualdad.

Para que las relaciones de autoridad funcionen bien, es necesario que cada niño y cada niña aprendan a estar en su centro. Una persona está en su centro cuando es capaz de reconocer qué quiere y qué no quiere, qué le gusta y qué no le gusta, y sabe dar valor a todo esto que le sucede en sus relaciones.

Un modo de ayudar a que un niño o una niña descubran su centro es darles la oportunidad de expresar su singularidad. Para ello, es fundamental la escucha, la cual implica interés por entender de verdad qué vive y quién es el niño o la niña con quien nos relacionamos. Para escuchar hace falta tomarse muy en serio a la criatura y partir del hecho de que ella es quien mejor sabe lo que vive y lo que siente, aunque le falten palabras y la experiencia para comprender esas vivencias y sensaciones. La escucha es un camino para que salga a la luz lo nuevo que cada criatura lleva dentro, para que salga la libertad y, por tanto, formas originales e imprevisibles de ser hombre y de ser mujer.

LAS RELACIONES ENTRE NIÑAS, ENTRE NIÑOS, ENTRE NIÑAS Y NIÑOS

Para hablar sobre las relaciones que niñas y niños establecen entre sí, quiero traer aquí una situación que me comentó una profesora en un curso de formación. Ella, con el apoyo de un profesor, llevó a un grupo de niñas y niños de 7 años a recoger setas. De forma ‘espontánea’, las niñas fueron por un lado, siguiendo a la profesora, y los niños por otro, siguiendo al profesor. Cuando regresaron al aula, ellos habían recogido una cantidad enorme de setas y se mofaron porque ellas habían recoge-

do menos. El profesor les siguió la corriente y la profesora, ante la actitud del profesor, no supo bien cómo reaccionar y no dijo nada en ese momento.

¿Por qué las niñas recogieron menos setas? Muchas se tomaron su tiempo para escoger las setas que realmente eran comestibles. Asimismo, su ritmo fue más lento en la medida que no se dedicaron sólo a recoger setas, sino también a observar el paisaje que tenían a su alrededor, así como a hablar y reírse entre ellas. O sea, ellas disfrutaron del paseo y de sus relaciones, a la vez que hicieron su tarea con atención y cuidado.

Es común que las relaciones, actividades y destrezas que ellas desarrollan en los espacios sólo de niñas permanezcan ocultas o minusvaloradas en el mundo común de niñas y niños. Si esta profesora hubiera tenido la serenidad para responder a la actitud competitiva de los niños y del profesor, podría haber dicho: 'Nosotras también ganamos, porque disfrutamos del paseo, hemos podido conocernos mejor y estamos casi seguras que las setas que hemos recogido, además de bonitas, no son venenosas'. Con estas palabras, ella hubiera ayudado a que las niñas sintieran que son valiosas por sí mismas y no por ser más, menos o iguales que los niños. Les hubiera ayudado, además, a valorar los espacios y las relaciones que ellas crean entre sí. Asimismo, hubiera hecho posible que algún niño se interesara por lo que allí ocurrió y se atreviera a hacer lo que ellas hicieron sin sentirse menos importante por ello.

Esta falta de reconocimiento hacia lo que ellas son y hacen diezma sus relaciones llevándolas, a veces, a no dar el valor que tiene todo eso que aprenden y descubren con las otras, y a no reconocer la singularidad de las demás como signo de riqueza. De hecho, gran parte de sus conflictos tienen que ver con la dificultad para aceptar que la otra tiene necesidades o gustos diferentes a los suyos y que las relaciones afectivas no pueden dar buenos frutos si son vividas como una fusión. Es necesario, por tanto, ayudarles a reconocer con seguridad que los espacios creados por ellas son valiosos, que cada niña es única y diferente y que, por tanto, tendrá algo único y singular que aportar a esos lugares y a esas relaciones.



¿Por qué los niños reaccionaron así? Es habitual que los niños tengan dificultad para llevar a las relaciones que establecen entre sí su vulnerabilidad, sus ganas de expresar determinados sentimientos, su necesidad de contacto físico y su capacidad para escuchar despacio y con atención todo aquello que les rodea. Esto es así porque los estereotipos sobre qué es ‘ser hombre’ siguen teniendo fuerza, haciéndoles creer que salirse de esta lógica les hará tener menos poder y consideración. No es extraño, por ejemplo, que entre ellos se insulten con la palabra ‘marica’ cuando uno hace algo que tradicionalmente ha sido considerado como ‘cosa de niñas’, o sea, como algo que piensan que les quita valor.

Los niños necesitan, por tanto, perder el miedo a no reproducir el estereotipo de masculinidad violento, a expresar sus sentimientos y afectos hacia otros niños, a tocarse entre sí, a mostrarse vulnerables, a llorar, a ser más humanos en sus relaciones. Este aprendizaje les ayuda a hacer de sus relaciones un lugar para ser más libres y no para limitar su desarrollo.

Con todo lo dicho, está claro que nuestro objetivo no es sólo facilitar que las niñas y los niños se relacionen bien entre sí. Sino también que ellas se relacionen bien entre ellas y ellos bien entre ellos.

Quizás, al leer la situación que estamos analizando, hayas pensado que este profesor y esta profesora tendrían que haber establecido unas normas para que los grupos fueran mixtos y no unisexuales. Es cierto que las niñas tienen que aprender a relacionarse con los niños y viceversa. Pero también es cierto que los grupos mixtos por sí mismos no garantizan que estas relaciones se den desde el respeto y el reconocimiento. Sólo cuando las niñas se reconocen como valiosas por sí mismas y no en relación a lo que son o dejan de ser los niños, y cuando los niños descubren otras maneras más libres y sanas de ser chicos, es posible crear relaciones fructíferas entre los sexos.

Un día escuché a un profesor decir que, en su clase, no había un delegado o una delegada de clase, sino que, cada mes, una pareja formada por un niño y una niña desarrollaban conjuntamente esta función. Yo le pregunté para qué formaba parejas mixtas, cuál era su objetivo. Profundizando en la conversación, él reconoció que era un modo de que las niñas fueran delegadas sin ser minusvaloradas o agredidas por

los niños. Ante esta argumentación, le dije que entonces era necesario que a veces las parejas fueran mixtas y otras veces unisexuales, porque esta clase tendría que aprender a valorar y reconocer a dos niñas como delegadas sin sentir la necesidad de burlarse de ellas. En este caso, persistir en las parejas mixtas no facilita esta tarea.

Habrà momentos para el trabajo en grupos mixtos, otros para los grupos unisexuales y otros para que se junten como quieran. Todo depende de lo que necesita la clase y de lo que queremos lograr en cada ocasi3n.



UNA OBSERVACI3N FINAL

Tras lo reflexionado, es f3cil darnos cuenta que para favorecer la igualdad de derechos y oportunidades entre los sexos, as3 como la libertad de ser ni3o o ni3a como quieran, es necesario desarrollar los siguientes objetivos:

- Dar valor y reconocimiento a las mujeres.
- Erradicar el modelo de masculinidad violento.
- Ayudarles a sacar a la luz su propia singularidad sin estereotipos.
- Crear relaciones basadas en la autoridad y no en la l3gica del poder.

RECURSOS BIBLIOGRÁFICOS

– AA.VV. (2002): Sof3as; Escuela y Educaci3n: ¿Hacia d3nde va la libertad femenina? *Cuadernos Inacabados*, 43, Editorial Horas y horas, Madrid.

Este libro es la transcripci3n de los dos primeros encuentros de Sof3as, un espacio de mujeres educadoras que se interesan por la pedagog3a de la diferencia sexual y se re3nen una vez al a3o en alg3n lugar de la geograf3a espa3ola. El primer encuentro versa sobre la libertad femenina y el segundo sobre la autoridad.

– AA.VV. (1997). *Ense3ar ciencia. Autoridad femenina y relaciones en la educaci3n*. Barcelona: Icaria.

- AA.VV. (1997). *La educación lingüística. Trayectorias y mediaciones femeninas*. Barcelona: Icaria.
- AA.VV. (1998). *Lo femenino y lo masculino en el diccionario de la lengua de la Real Academia Española*. Madrid: Instituto de la Mujer
- AA.VV. (2000). *Guerras que yo he visto: saberes de mujeres en la guerra*. Cuadernos Inacabados, 45. Horas y horas. Madrid.
- AA.VV. (2000). *De otra manera. Cuadernos de Educación de Adultas*. Vol. 5, Madrid: Instituto de la Mujer.
- AA.VV. (2001). La diferencia sexual en educación. *Cuadernos de Pedagogía*, 306, octubre.
- AA.VV. (2002). Sofías; Escuela y Educación: ¿Hacia dónde va la libertad femenina? *Cuadernos Inacabados*, 43, Editorial Horas y horas, Madrid.
- AA.VV. (2004). Recetas de Relación: Educar teniendo en cuenta a la madre. *Cuadernos Inacabados*, 47, Editorial Horas y horas, Madrid.
- ALIC, MARGARET (1991). *El legado de Hipatia. Historia de las mujeres en la ciencia desde la Antigüedad hasta fines del siglo XIX*. México: Siglo XXI.
- BLANCO, NIEVES (coord.) (2001). *Educación en Femenino y en Masculino*. Madrid: Akal.
- COBETA GARCÍA, MARÍA Y HOLGUERAS PECHARROMÁN, MARTA (2000). Saberes y sabores de la experiencia, en *Duoda*, 19.
- CIDE-INSTITUTO DE LA MUJER (2002). *Háblame de ti* (coeducación e interculturalidad). Madrid: Instituto de la Mujer-CIDE.
- DÍAZ AGUADO, M^a JOSÉ (2002). *Prevenir la violencia contra las mujeres: construyendo la igualdad*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- DIÓTIMA (2002). *El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana*. Barcelona: Icaria.
- EMAKUNDE (1993). *Cómo elaborar y seleccionar materiales coeducativos*. Instituto Vasco de la Mujer.
- FEMINARIO DE ALICANTE (1987). *Elementos para una educación no sexista*. Valencia: Ed. Victor Orenge.
- FISAS, VICENÇ (ed) (1998). *El sexo de la violencia. Género y Cultura de la violencia*. Barcelona: Icaria.
- FLECHA GARCÍA, CONSUELO Y NÚÑEZ GIL, MARINA (2001). *La educación de las mujeres: nuevas perspectivas*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

- GRAÑERAS, MONTSERRAT, *et al.* (2001). *Las mujeres en el sistema educativo*. Madrid: Instituto de la Mujer-CIDE.
- HARIMAGUADA (1994). *Carpetas didácticas de Educación afectivo-sexual*, 4 vol. Gobierno de Canarias.
- HERNÁNDEZ MORALES, GRACIELA Y JARAMILLO GUIJARRO, CONCEPCIÓN (2002). *Tratar los conflictos en la escuela sin violencia*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- HERNÁNDEZ MORALES, GRACIELA Y JARAMILLO GUIJARRO, CONCEPCIÓN (2003). *La educación sexual en la primera infancia. Guía para madres, padres y profesorado de educación infantil*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.
- HERNÁNDEZ MORALES, GRACIELA (1999). Cuando los contenidos se anteponen a los deseos. *Revista Diálogos*, (18), sept.
- INSTITUTO DE LA MUJER (2002). *Selección de materiales didácticos* (CD-ROM). Madrid: Instituto de la Mujer.
- INSTITUTO DE LA MUJER (2001). *La otra mitad de la ciencia*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- INSTITUTO DE LA MUJER (2000). *Prevenir la violencia: una cuestión de cambio de actitud*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- JOURDAN, CLARA *et al.* (2000). *Educar en relación*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- INSTITUTO DE LA MUJER (2000). *Elige tu deporte*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- INSTITUTO DE LA MUJER (1999). *Nombra. En femenino y en masculino*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- INSTITUTO DE LA MUJER (1997). *Cómo orientar a chicas y chicos*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- JARAMILLO GUIJARRO, CONCEPCIÓN (2001). *Formación del profesorado: igualdad de oportunidades entre chicas y chicos*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- *Programa de buenos tratos* (material didáctico, 3 vol.). Logroño: Gobierno de La Rioja, Centro Asesor de la Mujer.
- LOMAS, CARLOS (comp.) (1999). *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Barcelona-Buenos Aires: Paidós.



Nosotras creamos mundo

- MAÑERU MÉNDEZ, ANA (1997). Nombrar la realidad que cambia: la diferencia sexual en la educación. *Revista Crítica*, Julio-Agosto, 1997.
- MIEDZIAN, MIRIAM (1995). *Chicos son, hombres serán*, Ed. Horas y Horas.
- MEBES, MARION Y SANDOK, LYDIA (1994). *Ni un besito a la fuerza*. Bilbao: Ed. Maite Canal.
- NOGUEIRAS, BELÉN, HERNÁNDEZ, GRACIELA, *et al.* (2001). *Relaciona. Una propuesta ante la violencia*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- PIUSSI, ANNA MARIA (1996). “Estrellas, planetas, galaxias e infinito”, *Traer el Mundo al Mundo*. Barcelona: Icaria.
- RICH, ADRIENNE (1983). *Sobre mentiras, secretos y silencios*. Barcelona: Icaria.
- RIVERA GARRETAS, MILAGROS (1994). *Nombrar el mundo en Femenino: Pensamiento de mujeres y teoría feminista*. Barcelona: Icaria.
- SOLSONA PAIRÓ, NURIA (1997). *Mujeres científicas de todos los tiempos*. Madrid: Talasa.
- SOLSONA PAIRÓ, NURIA (2002). *La actividad científica de la cocina. Propuesta Didáctica para Educación Primaria* Madrid: Instituto de la Mujer.
- SOLSONA PAIRÓ, NURIA (2002). *La química de la cocina. Propuesta Didáctica para Educación Secundaria*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- URRUZOLA, M^a JOSÉ (1999). *Educación para una convivencia sin violencia sexual*. Bilbao: Emakunde.
- URRUZOLA, M^a JOSÉ (1991). *Aprendiendo a amar desde el aula. Manual para escolares. Secundaria*. Bilbao: Ed. Maite Canal.
- URRUZOLA, M^a JOSÉ (1992). *Guía para Chicas, Secundaria*. Bilbao: Ed. Maite Canal.
- VIOLI, PATRIZIA (1991). *El Infinito Singular*. Madrid: Colección Feminismo. Ediciones Cátedra.

VÍDEOS

- INSTITUTO DE LA MUJER (2001): *Elige tu deporte*, Instituto de la Mujer, Madrid.
- INSTITUTO DE LA MUJER (1992): *Coeducación. Diferencias sin jerarquías*. Joan Pueyo, Instituto de la Mujer, MEC, Madrid, 24 min. VHS

- INSTITUTO DE LA MUJER (1992): *Identidad individual y coeducación*. Joan Pueyo, Instituto de la Mujer y MEC, Madrid, 24 min. VHS



COLECCIONES

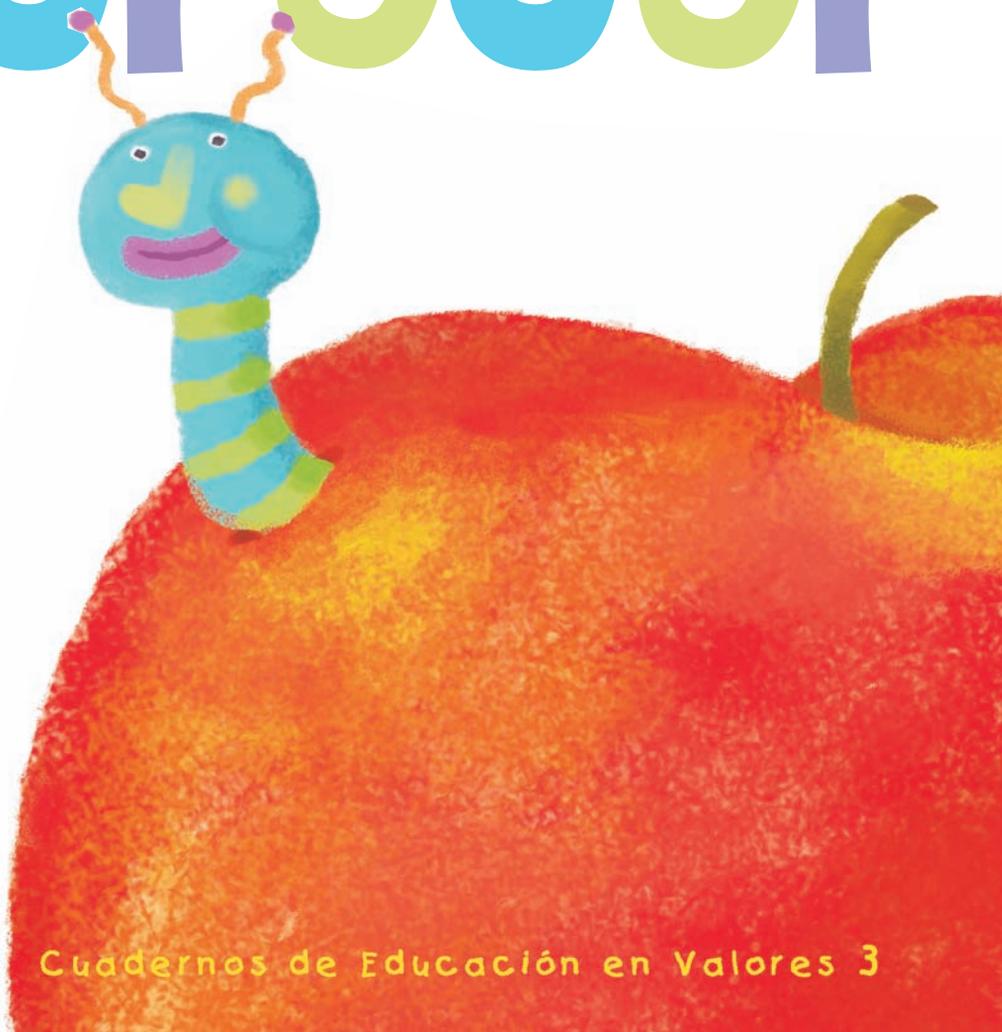
- DUODA. Revista de Estudios Feministas. Es una publicación semestral del Centre de Recerca de Dones / Centro de Investigación de Mujeres de la Universidad de Barcelona.
- Colección LA COSECHA DE NUESTRAS MADRES. Es una colección de la editorial Horas y horas.

PÁGINAS WEB

- <http://sapiens.ya.com/sofiass>
En esta página web se encuentra la documentación e información sobre los cuatro encuentros de Sofías (espacio de mujeres educadoras vinculadas con la pedagogía de la diferencia sexual). Además, se pueden consultar algunos textos, bibliografías y enlaces con otras páginas web de interés.
- Página web del Instituto de la Mujer: <http://www.mtas.es/mujer>

Por preguntar que no quede

Comer y Crecer



Cuadernos de Educación en Valores 3



SALUD Y ALIMENTACIÓN



M.^a José Rodes Sala y Valentín Gavidia Catalán
Dpto. Didáctica CC. Experimentales y Sociales
Universitat de València

INTRODUCCIÓN

El interés por estimular la salud de los ciudadanos y ciudadanas como un instrumento de mejora de la calidad de vida es un objetivo común a todos los países desarrollados y es la razón por la que los temas de salud han sido recogidos de forma transversal en el currículo, constituyendo la llamada educación para la salud (EpS).

Respecto este tema, y sobre otros como la violencia, la problemática ambiental, las relaciones humanas, etc., existe un extraordinario consenso sobre la necesidad de que sean considerados en el aula, sin embargo, a pesar de ello, hay una enorme disparidad en su tratamiento y en la importancia real que se le concede.

La educación para la salud debe convertirse en algo más que una materia que el profesorado enseña en las aulas o una acción de promoción de la salud llevada a cabo por los agentes sanitarios. Incluso se podría considerar que no sólo es la suma de ambas actuaciones sino el resultado de una nueva filosofía, de una diferente forma de pensar en este campo, en donde el sanitario abandona su protagonismo en los temas de salud en favor del docente. La educación para la salud intenta vincular a todo el profesorado, al procurar no sólo que trabaje por el desarrollo intelectual y personal de sus alumnos y alumnas, sino que participe en las acciones tendentes a mejorar su calidad de vida.

El objetivo de alcanzar un estilo de vida saludables significa una nueva forma de ser y estar en la escuela de todos los integrantes de la comunidad escolar. El profesorado, en su labor docente, debe procurar el desarrollo integral de la personalidad de su alumnado, potenciando su autoestima, estimulando el crecimiento de sus potencialidades, facilitando las relaciones interpersonales y aceptando el papel ejemplarizante que le otorga su rol de adulto relevante en la vida de sus estudiantes. Los alumnos y alumnas participan aprendiendo aspectos de salud esenciales para su vida personal, para posteriormente convertirse en agentes activos que difundan la cultura saludable creada en la escuela. Es imprescindible que las familias conozcan y participen en el esfuerzo promovido por la escuela de forma que los niños y jóvenes adquieran hábitos saludables. Y es fundamental que los agentes sociales que contribuyen al proceso, fomenten la creación de entornos saludables donde sea posible la puesta en acción de esos hábitos, y concedan a la escuela un papel protagonista en las acciones comunitarias en las que interviene.

Aunque los objetivos de la educación para la salud estén bien identificados, la forma de llevarla a la práctica tiene más complejidad, dado que el concepto de salud y la metodología de trabajo han evolucionado con rapidez. Por ello, en el presente trabajo pretendemos exponer con detenimiento estos dos aspectos de la educación para la salud para, después, centrarnos en el tema de la alimentación.

ASPECTOS BÁSICOS

1.1. La salud y la educación para la salud

La salud, un concepto en constante cambio

Es difícil definir la salud por tratarse de un concepto cambiante que depende de la historia y de la cultura de cada sociedad, de sus condiciones socioeconómicas y de sus perspectivas de futuro. La antigua idea de salud –entendida como ausencia de enfermedad– ha sido superada, incorporándose las dimensiones psicológica y social, lo que correspon-

de a una visión más integral del ser humano: *La salud es el estado de completo bienestar físico, mental y social y no solamente la ausencia de enfermedades (OMS, 1946)*. A pesar del salto cualitativo que supuso esta definición en su día, posteriormente ha sido considerada como estática y algo utópica, porque ¿quién disfruta de un completo estado de bienestar?

En la actualidad, la salud es considerada un proceso de desarrollo personal que posee una faceta ecológica que tiene que ver con el equilibrio del ser humano con su ambiente y con la necesidad de adaptación a un entorno en continuo cambio: *La salud es la capacidad de realizar el propio potencial personal y responder de forma positiva a los problemas del ambiente. (OMS, 1985)*



Numerosos estudios han confirmado que los factores que más influyen en la salud de las personas, sobre todo en los países desarrollados, son los estilos de vida, además de otros como el medio ambiente cultural y social, la biología humana y la calidad del sistema de asistencia sanitaria.

De la Educación a la Promoción De la Salud

La Educación para la Salud puede considerarse como *cualquier combinación de actividades de información y educación que lleve a una situación en la que la gente desee estar sana, sepa cómo alcanzar la salud, haga lo que pueda individual y colectivamente para mantener la salud y busque ayuda cuando la necesite (OMS, 1983)*.

Desear estar sano es una actitud básica de motivación y consideración de la salud como un valor a conseguir. *Saber cómo alcanzar la salud* es un conocimiento práctico que busca cómo llevar a la práctica las conductas saludables. *Hacer lo que se pueda individual y colectivamente para mantener la salud* aporta dos mensajes: en primer lugar, que la EpS debe proponer vías de actuación que sean factibles para la persona o grupo, puesto que “estamos sanos por lo que hacemos, no por lo que sabemos”, por lo que esta actuación educativa sólo tiene sentido si los conocimientos de salud y las actitudes positivas hacia la misma se traducen en hábitos saluda-

bles; en segundo lugar, que los comportamientos individuales, por importantes que sean, son insuficientes ya que la salud de una población depende en gran medida de factores sociales y comunitarios. *Buscar ayuda cuando se necesite* supone que la EpS debe enseñar a utilizar los recursos sanitarios y sociales que nuestra sociedad nos ofrece, como centros de salud, de SIDA, unidades de atención a las conductas adictivas, de planificación familiar, de atención al consumidor, etc.

El entorno social tiene tanta influencia en la puesta en práctica de las conductas saludables, que requiere de otra dimensión, la denominada promoción de la salud. Este concepto surge como un instrumento esencial de las políticas sanitarias al plantear intervenciones que tienen como objetivo no sólo el desarrollo de habilidades individuales en el cuidado de la propia salud, sino también actuaciones sociales, políticas, ambientales y económicas, que sean promotoras de estilos de vida saludables y faciliten que la población alcance sus objetivos de salud.

La educación y la promoción de la salud son necesarias conjuntamente porque es difícil para una persona, sobre todo joven, enfrentarse en solitario a las condiciones adversas que, con frecuencia en nuestra sociedad, se plantean en torno a las opciones más saludables. Por ello, esas actitudes no se traducirán en conductas saludables, aunque consigamos crear en la infancia y la juventud actitudes positivas hacia la salud, si el entorno ofrece muchas dificultades para llevar a la práctica esos deseos (en algunos aspectos, como puede ser el consumo de tabaco u otras drogas, la presión grupal y social que se ejerce para su consumo es muy potente).

¿CUÁNDO UN ESTILO DE VIDA ES SALUDABLE?

No podemos decir que exista un único estilo ideal de vida, porque existen muchas formas distintas de vivir, sino que dentro de una determinada sociedad hay muchos estilos de vida que lo son. En la mejor forma de vida posible, siempre coexisten factores favorables junto con otros de riesgo. Sin embargo, a pesar de esta relatividad, puede considerarse que un estilo de vida es saludable si, en su conjunto, ayuda a aumentar

las expectativas de vida y la calidad de la misma, haciendo menos probable la aparición de enfermedades e incapacidades. En la actualidad, sabemos que ciertas conductas implican riesgos para la salud (como fumar tabaco o tener sobrepeso) y otras, en cambio, la favorecen (como realizar ejercicio físico regular o seguir una alimentación equilibrada). En suma, los estilos de vida saludables no sólo procuran aumentar los años de vida, sino dotar de más vida a los años.



La Educación Para Alimentación y la Salud en la Escuela como material transversal al currículo escolar

Es importante que la educación para la salud se desarrolle en la escuela porque el alumnado se encuentra en una etapa de su desarrollo particularmente receptiva a los mensajes relacionados con la salud. Además, la escuela puede ofrecer a algunos niños y jóvenes la única oportunidad de aprendizaje en un tema tan importante para su vida como es el cuidado de su salud, y permite compensar las desigualdades sociales y culturales de su entorno familiar.

La educación para la salud en el tema de alimentación se ha planteado de forma transversal, por varias razones: a) es un instrumento de educación en valores que posee contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de varias disciplinas; b) afecta a la persona en su globalidad y responde a la finalidad esencial de la educación que es la formación integral de los alumnos y alumnas, por lo que sólo puede desarrollarse, si el currículo escolar se plantea de una forma holística y no simplemente como la transmisión de un conocimiento científico.

Desde esta perspectiva, el tema de la alimentación posee contenidos estrechamente relacionados no sólo de educación para la salud, sino también de educación para el consumo, de educación ambiental, de coeducación, de educación para la paz y el desarrollo sostenible de los pueblos, y de educación moral y cívica.

Este tema ha de abordarse con una visión solidaria dado que, al existir grandes desigualdades sociales entre los pueblos que poseen alimentos y los que carecen de ellos, se debe provocar en los estudiantes una sen-

sibilización frente a esta problemática y así evitar prácticas consumistas. Al mismo tiempo, no hay que alejarse de los problemas del entorno próximo, ya que es importante conocer las necesidades cercanas, los alimentos disponibles de nuestra comunidad, utilizarlos solidariamente y conocer y respetar los usos y costumbres alimentarios de nuestros pueblos y ciudades como una forma de proteger nuestro patrimonio cultural.

1.2. Alimentación y salud

LOS NUEVOS PATRONES DE CONDUCTA ALIMENTARIA DE LOS JÓVENES EN LA SOCIEDAD DESARROLLADA

En los países desarrollados, especialmente a partir de la segunda mitad del siglo XX, se ha producido un fenómeno nuevo originado por la existencia de una gran abundancia de alimentos, lo que unido a las rápidas transformaciones sociales y económicas de este período, ha provocado una importante modificación de los hábitos alimentarios.

Investigaciones recientes sobre el consumo de alimentos de los escolares españoles destacan en sus conclusiones un bajo consumo de legumbres, pan y patatas. En cambio, se incrementa la ingestión de productos cárnicos y derivados transformados, de los alimentos precocinados y, en general, de los productos alimenticios que necesitan una nula o escasa manipulación. También se ha experimentado un aumento en el consumo de productos lácteos en sustitución de las frutas y zumos y un incremento en la ingesta de refrescos. Se percibe un abuso de bocadillos y sándwiches, de salsas y de dulces industriales. También se ha constatado un cambio en su patrón de gustos, que ha llegado a ser excesivamente salado.

En cuanto a la preparación de los alimentos, se ha ido evolucionando hacia la sencillez o nula preparación, la comodidad, la rapidez, el uso de los fritos y de alimentos preparados a la plancha sobre cualquier otro método culinario. Por otro lado, la forma en que ingieren las comidas es poco saludable, ya que en muchas ocasiones se picotean galletas, palitos de queso, palomitas de maíz etc., simultaneando con otro tipo de actividades, como por ejemplo estar viendo un programa de televisión.

En general, se comparte en pocas ocasiones la comida familiar, decantándose por un tipo de productos de “entretenimiento” que se consumen de forma habitual en sus actividades diarias, lo que les aporta saciedad inmediata. El horario de comidas es muy laxo, y se ha pasado de hacer 3/4 comidas a ingerir numerosas “tomas” de alimentos de menor volumen (8/10), generalmente grasos y azucarados.

Cuando comen fuera de casa, ingieren platos de elevado contenido energético (fundamentalmente grasas e hidratos de carbono simples), que además se suelen complementar con refrescos en sustitución del agua.

Últimamente, los hábitos alimentarios de la infancia y la juventud española se están alejando de la dieta mediterránea, aproximándose a unos nuevos estilos de vida más internacionales, que son menos saludables. En este proceso de cambio tiene una gran influencia la presión de las empresas alimentarias multinacionales, que utilizan los medios de comunicación y la publicidad para promover el consumo de ciertos alimentos, vinculándolos a determinadas conductas e incluso estereotipos estéticos, aprovechándose de la gran importancia que se da a la imagen en la sociedad actual.

Los adolescentes, que están inmersos en profundos cambios físicos y psicológicos, son muy susceptibles a estos mensajes por varias razones: porque no tienen tiempo de asimilar tantas y tan rápidas modificaciones, porque suelen sentir una gran preocupación por su aspecto físico (pueden aparecer imaginarios complejos atribuibles a la no coincidencia de su imagen corporal con los cánones de belleza que impone la moda del momento) y, por último, por los habituales enfrentamientos generacionales de este período (los jóvenes utilizan el rechazo o el exceso de determinados alimentos como forma de protesta ante los adultos).



¿Por qué es tan difícil elegir los alimentos que nos aseguren una correcta alimentación?

El acto de comer, además de permitirnos satisfacer las necesidades nutritivas, nos proporciona sensaciones placenteras, ya que el ser huma-

no no come sólo para nutrirse. Por eso, no se puede entender la alimentación humana sólo en términos de recomendaciones de nutrientes, gasto energético o tipo de dieta.

Comer proporciona placer por varias razones: porque hace desaparecer la desagradable sensación de *apetito* o hambre que sentimos en el estómago; porque al cabo de un cierto tiempo de finalizar la comida se experimenta una grata sensación de *saciedad*; y porque la comida representa un *goce para los sentidos*. Se trata en suma de satisfacer una necesidad, física, emocional y también estética, ya que “comemos por los ojos”.

Al realizar una comida se ponen en juego múltiples mecanismos tanto físicos como emocionales, tanto personales como sociales. Comer es un acto social, y todos sabemos lo poco y mal que se come en solitario. Las emociones positivas y la buena compañía estimulan el deseo de comer, mientras que las preocupaciones, las tensiones o la soledad, reducen el apetito y pueden hacer sentir mal una comida.

Frente a situaciones de ánimo deprimido, estrés o angustia, muchas personas intentan superarlas comiendo, ya que al ingerir alimentos (comúnmente dulces) sienten un placer inmediato, una sensación de bienestar, e incluso de relajación y euforia, que neutraliza temporalmente la angustia. En muchas ocasiones en las que se come sin apetito, se trata de buscar, de manera inconsciente, no sólo una sensación agradable sino un sustituto para otras necesidades afectivas, como amor, compañía, autoestima, distracción, etc. No obstante, a la larga no constituye un buen remedio (de manera puntual “a nadie le amarga un dulce”), ya que si se convierte en un hábito, posteriormente se siente remordimiento, se provoca un sobrepeso, y como es evidente, de este modo no se resuelven las carencias afectivas.

Los seres humanos, al igual que muchos animales superiores, sólo ingieren un alimento si lo conocen anteriormente, o si tienen la seguridad de que es comestible. A medida que vamos probando nuevos alimentos a lo largo de la niñez, obtenemos información mediante los sentidos sobre el color, el aspecto, el sabor, etc., y así vamos creando una base de datos en la memoria cerebral. Pero comer también es a veces recordar momentos vividos, porque en muchas ocasiones en el archivo

de un determinado alimento incorporamos información acerca de las circunstancias agradables o desagradables que se dieron durante la comida y que nos dejaron cierta impresión. Por eso, cada persona tiene determinados alimentos que, al comerlos, le hacen recordar –de manera inconsciente– situaciones, lugares, personas, etc. a los que van ligados.

Constantemente utilizamos los datos sobre los alimentos. Dichos archivos son particulares de cada individuo o grupo familiar, de manera que si nos ofrecen una comida que nos resulte habitual, pero que, por ejemplo, tenga un color que no encaja en nuestra descripción, lo rechazamos. Es lo que ocurre con los niños que no quieren la leche si no está coloreada con el cacao, o la sopa si no es amarilla. También les pasa a los adultos, sobre todo con los hábitos culinarios de otras culturas que, por ejemplo, utilizan colorantes verdes o azules para el arroz, etc., frente a los que a instintivamente sienten un rechazo, que sólo con un esfuerzo de la voluntad se consigue superar.



Este reconocimiento de los alimentos, que en el proceso de la evolución humana constituía un mecanismo de precaución porque así se evitaba la posibilidad de ingerir sustancias tóxicas, puede ser deformado durante la crianza si a los niños se les ofrece una serie muy reducida de alimentos, porque a la larga les conduce a rechazar cualquier nuevo alimento, haciendo su dieta muy pobre, limitada y en consecuencia, desequilibrada. Por eso, hay que insistir, aún a sabiendas de que van a ser rechazados en una primera instancia, para que los niños prueben distintos alimentos y diferentes formas de preparación, evitando así la monotonía y estimulando con ello su placer por la comida.

Las personas no eligen sus alimentos de forma espontánea, ni de acuerdo con sus necesidades fisiológicas, sino de manera fijada por hábitos sociales. La comida además de satisfacer una necesidad fisiológica, es un valor sociocultural, ya que el alimento no sólo es un vehículo de nutrientes sino que adquiere diferentes connotaciones:

- Sensoriales (color, olor, sabor, presentación)
- Sociales (celebraciones de los principales hitos de vida, relaciones)
- Psicológicas (tradición familiar, afecto, deseo, frustración)
- Religiosas
- Simbólicas (ritos, fiesta, diario)

- Económicas (alimentos de pobres, de ricos, etc.)
- Ecológicas (los alimentos son extraídos del entorno, del ecosistema en el cual el ser humano es un eslabón)
- Potencial de salud

Otro problema al que se tiene que enfrentar la educación en alimentación es la existencia de una larga lista de falsas creencias y mitos que originan incorrectas pautas alimentarias.

Para satisfacer nuestras necesidades de alimento no podemos depender sólo de la intuición, frente a la gran cantidad de recursos naturales y artificiales a nuestro alcance, sino que es necesaria una adecuada preparación que nos permita, de manera informada, escoger los alimentos de la dieta en función de nuestras necesidades.

En resumen, los hábitos alimentarios humanos constituyen un hecho no sólo individual sino también social, y están muy arraigados porque han sido determinados por factores culturales, psicológicos, sociales y económicos, y por ello, *sólo es posible modificarlos mediante la educación.*

Es necesario, un cambio conceptual y unos métodos, sin los cuales no es posible asumir los conocimientos necesarios que lleven a modificar hábitos incorrectos o a adquirir pautas de conducta alimentaria adecuadas.

Problemas de salud relacionados con la alimentación

Desde principios de siglo hasta nuestros días las causas de mortandad en la sociedad occidental han cambiado, evolucionando hacia un incremento de las enfermedades degenerativas y crónicas, asociadas a estilos de vida poco saludables, uno de cuyos aspectos más relevantes son los que tienen que ver con la alimentación.

La alimentación inadecuada es uno de los problemas más graves en el mundo de hoy aunque se manifieste con diferentes características. Por una parte, un 40% de la población mundial, en los llamados países del tercer mundo, se dan problemas de desnutrición al no poder conseguir los alimentos mínimos necesarios, siendo un 10% los que sufren ham-

bre crónica. En el extremo opuesto, en los países industrializados, otro 40% de la población mundial dispone de todos los alimentos que requiere pero no sabe realizar una selección correcta de los mismos, lo que ocasiona una alimentación parcialmente carencial, con un exceso de ciertos nutrientes en detrimento de otros fundamentales para la salud, o incluso una sobrealimentación, con graves problemas de obesidad.

Una gran parte de las llamadas enfermedades de la civilización tiene que ver, de una forma u otra, con la alimentación, y una de cada tres muertes está relacionada con ella: enfermedades del metabolismo (diabetes, gota), enfermedades cardiovasculares (infartos, hipertensión), enfermedades del aparato digestivo (úlceras, cáncer), alteraciones de la conducta alimentaria (obesidad, anorexia, bulimia), etc.

De los diez factores de riesgo identificados por la OMS como claves para el desarrollo de enfermedades crónicas, cinco están estrechamente relacionados con la alimentación y el ejercicio físico: la obesidad, el sedentarismo, la hipertensión arterial, la hipercolesterolemia y el consumo insuficiente de frutas y verduras.

Uno de los problemas más evidentes y preocupantes de nuestra sociedad de la abundancia, consecuencia de una inadecuada alimentación, es la obesidad, en la que por su importancia nos vamos a detener. La obesidad se considera actualmente, según la OMS, como la epidemia del siglo XXI, porque la proporción de obesos está creciendo tanto que más de 1.000 millones de personas adultas en todo el mundo tienen sobrepeso, y de ellas, al menos 300 millones son obesas.

En España, las cifras en este ámbito también son alarmantes: el 12,8% de los españoles son obesos y el 36% presenta sobrepeso. A uno de cada dos adultos le sobran kilos o está obeso. El caso de los niños es igualmente preocupante, ya que la obesidad afecta al 15%, cerca del 50% tiene sobrepeso y el fenómeno no hace más que aumentar.

La obesidad tiene inevitables consecuencias negativas para la salud como son: dificultades respiratorias, caries, posible desarrollo de diabetes (la de tipo II asociada a la obesidad), hipertensión arterial, eczemas cutáneos, artrosis en extremidades inferiores o ciertos tipos de cáncer, así como trastornos psicológicos y anomalías del comportamiento que ocasionan problemas graves de salud como la anorexia nerviosa y la



bulimia. Además, la obesidad puede reducir la esperanza de vida de una persona hasta en diez años.

Si el impacto que tiene la alimentación sobre la salud es importante siempre para todos los individuos, lo es mucho más durante la infancia y la adolescencia, porque además de afectar directamente a estas etapas tan importantes de la vida, va a condicionar la salud de la persona en su vida adulta. Así, se ha demostrado que muchas enfermedades de los adultos, como por ejemplo, las enfermedades cardiovasculares, tienen su base en errores de alimentación en la infancia.

Además de los aspectos físicos, la obesidad conlleva problemas psicológicos debidos a la distorsión de la imagen física del individuo, que son más graves en los niños y jóvenes. Son frecuentes problemas de falta de autoestima, dificultad para integrarse en el grupo de iguales, negación a la práctica de actividades físicas para evitar exponer el cuerpo a las miradas ajenas, rechazo de la auto imagen, ansiedad, depresión, etcétera.

No se acaba aquí la lista de efectos negativos, porque la problemática social que representa la obesidad tampoco es despreciable, sobre todo en la infancia y la adolescencia. A los obesos, por el mero hecho de su apariencia, se les estigmatiza como faltos de atractivo, estúpidos, vagos o antipáticos, son menos queridos, más rechazados y sufren la burla de los demás, lo que les puede llevar a aislarse del resto de la sociedad, a no querer ni asistir a clase, y a no relacionarse con niños más pequeños. En los adultos, incluso puede llegar a darse dificultad para encontrar determinados trabajos, etc.

Las causas de la obesidad infantil son variadas porque se trata de una enfermedad originada por múltiples factores, sociales, fisiológicos, metabólicos, genéticos y psicológicos. Los expertos señalan que un tercio de los casos de obesidad infantil son en realidad trastornos psicológicos, cuadros de ansiedad que originan un círculo vicioso, porque si los niños están ansiosos, comen más y como van engordando, se sienten más angustiados, y siguen comiendo, es decir que “la ansiedad es causa y consecuencia de la obesidad”.

No obstante, la combinación de una alimentación inadecuada en cantidad y tipo de alimentos, y la tendencia a realizar menos actividad fisi-

ca, así como dedicar mayor tiempo a actividades sedentarias, explica en parte por qué se ha duplicado en nuestro país la obesidad infantil en los últimos 15 años. *Por tanto, se puede decir que los malos hábitos de alimentación y un estilo de vida sedentaria son los factores responsables.*

Las autoridades sanitarias españolas están tan preocupadas por la obesidad y los hábitos dietéticos infantiles que lo consideran un auténtico problema de salud pública. Por ello, desde el Ministerio de Sanidad y Consumo se ha elaborado una Estrategia para la Nutrición, la Actividad Física y la Prevención de la Obesidad (NAOS), cuyo principal objetivo es mejorar los hábitos alimenticios, promover una alimentación saludable e impulsar la práctica regular de actividad física entre los ciudadanos, sobre todo en la población infantil y juvenil.

Como ya se ha dicho anteriormente, los actuales cambios en los hábitos alimentarios incluyen una dieta desequilibrada y excesivamente calórica, rica en grasas, azúcares sencillos y pobre en verduras, legumbres, frutas y pescado. Además, se ha incrementado el consumo de productos ricos en ‘calorías vacías’ (bollería industrial, golosinas, snacks y bebidas azucaradas), a lo que se une el hecho generalizado de que muchos niños y adolescentes omiten el desayuno, una de las comidas más importantes del día, directamente implicada en la regulación del peso.

La familia también juega un papel trascendental en este problema porque ciertos errores dietéticos de los padres, como: la obsesión de que el niño coma mucho, convertir la comida en premio o castigo, festejar la buena conducta con golosinas u otros alimentos calóricos, celebrar los acontecimientos de la vida del niño en establecimientos con “comida basura”, permitir el consumo casi diario de chucherías, bollería y bebidas azucaradas, y recurrir con frecuencia a la preparación de platos precocinados por falta de tiempo, puede repercutir, entre otros en el aumento de peso de la población infantil.

El otro factor con mayor influencia determinante de la obesidad, como ya hemos dicho, es el sedentarismo, una característica generalizada del estilo de vida actual. Los niños pasan la mayor parte de su ocio en torno a la televisión, el ordenador y los videojuegos, y en cambio, han disminuido considerablemente la actividad física que suponían los juegos al aire libre, las excursiones, las prácticas deportivas, etc.



Se ha demostrado, además, que los dos problemas se autoreforzan, ya que en muchas de las horas que pasan delante de la TV se entretienen consumiendo alimentos calóricos (patatas fritas, chucherías, palomitas...), entre otras cosas, porque los anuncios publicitarios inducen a que los niños adopten malos hábitos alimentarios.

La otra cara de la moneda es la obsesión por el peso corporal ligado a una excesiva preocupación estética por la propia imagen, que se manifiesta con mayor intensidad en la adolescencia, principalmente en el sexo femenino, que puede llevar a problemas tan serios como la anorexia o bulimia. Se trata de problemas mentales que se traducen en alteraciones del comportamiento alimentario y que, como ya hemos dicho, afecta fundamentalmente a las adolescentes (a razón de 9 de cada 10).

Otro trastorno, no tan grave pero con una enorme incidencia, es la caries dental, considerada la enfermedad más frecuente en los países desarrollados, ya que afecta a un 80% de la población escolar. Este problema, provocado por la fermentación bacteriana de los azúcares presentes en los alimentos, genera diversos ácidos que producen una desmineralización progresiva del esmalte dentario, lo que se agrava aún más con un consumo excesivo de azúcares.

Los hábitos alimentarios inadecuados, además de alterar nuestra salud, pueden tener efectos negativos sobre el medio ambiente, influyendo negativamente sobre los pueblos no desarrollados, que no dejan de sufrir constantemente las consecuencias de nuestro excesivo consumismo.

Las ventajas de una dieta equilibrada

Vivimos más años que nunca. Como ejemplo se puede decir que a mediados del siglo XIX, la esperanza de vida era de 40 años; hoy, en España llega casi a los 80 años. No obstante, no basta con vivir más años, sino que éstos estén dotados de calidad de vida, para lo cual es preciso potenciar la salud.

¿En qué medida puede la dieta alimentaria contribuir a una vida larga y sana? Una nutrición adecuada a cada etapa de la vida es imprescindible.

ble para mantener un buen estado de salud. Mediante una dieta equilibrada es posible: prevenir enfermedades, favorecer la mejoría de las ya existentes, mantener el peso ideal, asegurar un crecimiento y un desarrollo armonioso, y conseguir un bienestar físico y mental.

Una alimentación es saludable si cumple las siguientes condiciones: cubre las necesidades energéticas (*es suficiente*), contiene todas las sustancias nutritivas en una cantidad óptima según las necesidades específicas de cada uno (*es completa*), los nutrientes se obtienen en una proporción equilibrada (*es equilibrada*), carece de sustancias nocivas (*es segura*).



No hay ningún alimento que contenga todos los nutrientes en la cantidad mínima necesaria, por ello hay que saber seleccionarlos para que se equilibren entre sí. *La variedad* asegura un adecuado aporte de los diferentes nutrientes y además evita el acúmulo de un determinado contaminante.

Dichas características pueden atribuirse a la dieta mediterránea que incluye: cereales, legumbres, verduras, hortalizas, frutas, leche, queso, pescado, carne con moderación y el aceite de oliva como grasa.

Por otro lado, no hay que olvidar que el sabor y presentación de los alimentos deben cuidarse para que resulten agradables, y deben consumirse en un ambiente físico y social grato. De esta manera se abarcan todos los aspectos que intervienen en cualquier ámbito de salud: los físicos, los psicológicos y los sociales.

2. OBJETIVOS

¿Qué condiciones posee un tema tan conocido como la alimentación para realizar propuestas de innovación educativa? He aquí algunas respuestas:

POR SU IMPORTANCIA EN LA CALIDAD DE VIDA DE LAS PERSONAS

En la actualidad resulta evidente la estrecha relación que existe entre la alimentación, la salud y la esperanza de vida contribuyendo ésta a que sea más digna de ser vivida.

POR SU POTENCIAL DIDÁCTICO, AGLUTINADOR, GLOBALIZADOR DE DIFERENTES CONTENIDOS DE APRENDIZAJE

Difícilmente encontraremos un tema tan rico, con tantas posibilidades didácticas y relacionales entre la ciencia y la tecnología, la sociedad, la cultura, los estereotipos sociales, la publicidad, el consumo, la ética, el deterioro medioambiental, las desigualdades Norte-Sur, etc., que surgen a partir de algo tan cotidiano, como los hábitos alimentarios.

POR SU FUNCIONALIDAD Y SIGNIFICADO

En los últimos años la preocupación de la población por la relación nutrición-salud se ha incrementado, sin embargo el nivel de conocimientos no ha aumentado paralelamente. Aunque el tener conocimientos sobre nutrición no garantiza que se siga una dieta más correcta, sin embargo el desconocimiento hace probable que las medidas que se sigan no sean las acertadas. El estudio de la alimentación permite conectar el conocimiento espontáneo de los alumnos, sus mitos y tradiciones alimenticias, con el conocimiento científico escolar.

Además, se trabaja con niños y niñas en un momento evolutivo en el que están todavía configurando su autoconcepto y la imagen que perciben de sí mismos a través de los demás y, por lo tanto, determinando su autoestima.

Es muy oportuno en este momento de su desarrollo, dada la facilidad con la que conecta con sus intereses, abordar el tema de la alimentación y su relación con la imagen corporal, así como los posibles problemas de comportamiento alimentario, que habitualmente suelen aparecer en estas edades, como reflejo de otras dificultades psicológicas o emocionales.

La enseñanza en alimentación es prioritaria para que la población infantil y juvenil pueda establecer por sí misma una dieta adecuada a sus necesidades, en un momento vital para su óptimo desarrollo y crecimiento, pudiendo ayudarles a aceptar esa imagen que necesitan de sí mismos, a conocer los peligros de una alimentación caprichosa, y a sentar las bases de unos hábitos alimentarios que constituirán uno de los principales objetivos en esa educación integral y para la vida que pretendemos llevar a cabo en la escuela.

Ello determina que las autoridades sanitarias y educativas se planteen nuevas estrategias de modificación de hábitos, que van más allá de la

difusión de conocimientos para conducir al estímulo de actitudes positivas hacia la salud y al desarrollo de comportamientos saludables.

Así pues, el objetivo que pretende la educación para una alimentación saludable se puede formular como:

Proponer actividades que lleven a una mejora de la calidad de vida, a través de la educación para la salud dirigida a la alimentación y nutrición, y desde la perspectiva de un consumo más racional y solidario.



Para conseguirlo se pretende que el alumnado:

- Valore la importancia que tiene sobre la salud la adquisición de correctos hábitos alimentarios, de higiene y de cuidado personal.
- Desarrolle habilidades para capacitarles en la elección de una dieta saludable de acuerdo con sus necesidades y características personales.
- Identifique por sus nombres, y por sus características organolépticas (color, olor y sabor), los principales alimentos de su entorno.
- Conozca y asimile las ventajas para la salud de la dieta mediterránea.
- Adquiera nociones fundamentales sobre los peligros de una alimentación excesivamente rica en calorías, grasas, azúcares y de la falta de ejercicio físico.
- Reconozca la relación existente entre la imagen corporal, la autoestima y el bienestar físico y psíquico en relación con los hábitos de consumo de alimentos.
- Tolere y respete las diferencias individuales físicas, psíquicas y sociales que estén relacionadas con una forma diferente de entender la vida.

- Aprenda a adoptar actitudes críticas frente a la gran oferta de bienes y servicios de nuestra sociedad y tome conciencia de la influencia que ejerce la publicidad en nuestra selección de alimentos.
- Adquiera sentido de la responsabilidad individual y social, para aprovechar los recursos naturales alimentarios de nuestro entorno y reflexione sobre el desequilibrio de la disponibilidad alimentaria en el mundo y sus consecuencias respecto a la salud.
- Pueda interpretar las etiquetas de los alimentos envasados y conozca las normas básicas de producción, transporte, conservación y manipulación y preparación de alimentos para evitar pérdidas de valor nutritivo y posibles toxiinfecciones alimentarias.

3. Orientaciones metodológicas

La enseñanza de la educación alimentaria debe tener en cuenta las aportaciones de la Psicología Cognitiva acerca de cómo las personas aprendemos y las condiciones que se requieren para que se produzca un cambio conceptual, actitudinal y procedimental, tanto en los conocimientos socialmente organizados como en aquellos otros que son de carácter más individual y cotidianos. Todo ello condiciona el binomio cómo se aprende/cómo se enseña, y existen algunas matizaciones metodológicas que conviene resaltar. Distinguiremos dos dimensiones, las estrategias de aula y las estrategias de centro.

Orientaciones en el aula

Son varias las consideraciones que debemos tener en cuenta, tanto en el plano conceptual como en el procedimental y en el axiológico.

Conceptualmente, son muchas las facetas que deben ser tenidas en cuenta al desarrollar los programas escolares referidos a la alimentación. No se trata únicamente de saber cómo funcionan y qué órganos consti-

tuyen el aparato digestivo sino de examinar todos aquellos factores que intervienen en la construcción de nuestra idea de alimentación. Así, el hilo conductor que se establezca para el estudio de la alimentación debe atender además a los siguientes contenidos conceptuales:

- La importancia de los medios de comunicación y de la moda en nuestras conductas.
- Los aspectos beneficiosos del ejercicio y del deporte en la construcción de una imagen externa, en el mantenimiento de una determinada figura corporal y en la consecución de un determinado grado de bienestar.
- La cultura en la que vivimos en la que se fomentan y permiten ciertas conductas poco beneficiosas (comer entre horas, abuso de pastelería industrial, etc.)
- Los conceptos de salud, bienestar, autonomía, equilibrio personal, solidaridad, etc. sobre los que se basa una visión global de la alimentación.



En cuanto a los *procedimientos* debemos tener en cuenta que la transmisión de la información a un alumnado que actúa de receptor pasivo no es válida, los estudiantes deben sentirse protagonistas de su aprendizaje en cuanto a qué, cómo y por qué estudiar ciertos temas y tratar de adquirir determinadas habilidades de interés en la vida cotidiana. Los estudiantes deben ser motivados e impulsados a construir sus propios significados y a elaborar sus propios criterios. Así, las estrategias didácticas a utilizar deben ir encaminadas a:

- Presentar problemas de salud, en concreto de alimentación y consumo que sean relevantes y sentidos por el alumnado, tanto en el ámbito personal como social y colectivo (mala distribución de alimentos en el mundo, problemas causados por el hambre y por la obesidad, etc.)

- Identificar las ideas, conductas, valores y actitudes previas del alumnado acerca de la alimentación, los nutrientes, la importancia del entorno, etcétera.
- Poner en cuestión las ideas alternativas del alumnado, presentando las nuevas aportaciones de las ciencias médicas y sociológicas.
- Introducir paulatinamente nuevos conceptos, cada vez de mayor complejidad cognitiva, atendiendo al grado de madurez de los estudiantes: alimento, nutriente, proceso digestivo, etc.
- Usar las nuevas ideas en un amplio abanico de situaciones que le permitan aplicar lo aprendido, entender la realidad y resolver conflictos de salud y alimentación (identificar nutrientes, confeccionar dietas saludables, etc.)

En el plano *axiológico* debemos recordar que si los conocimientos de salud no se ponen en práctica y no se convierten en hábitos, la educación para la salud no tiene eficacia. Se requiere generar las actitudes apropiadas para hacer funcionales los conocimientos, por lo que no es una cuestión baladí dedicar el tiempo necesario para generar actitudes positivas hacia una alimentación equilibrada y solidaria.

Ahora bien, sabemos que en muchas ocasiones no es suficiente tener los conocimientos y actitudes adecuados. Es necesario que existan en el ambiente los factores necesarios que favorezcan una determinada conducta, por ello, debemos procurar la existencia de los elementos que faciliten y refuercen las conductas saludables fruto de las decisiones personales adoptadas. Tener en cuenta la dimensión actitudinal significa:

- Atender a los intereses y motivaciones del alumnado en la elección de los contenidos a tratar.
- Un cambio en la metodología de trabajo en el aula. Cuando los alumnos se implican en actividades de investigación se sienten más motivados por aprender las cuestiones sobre las que están trabajando. Es

más, una de las mejores formas de aprender actitudes es a través de la experiencia directa con el tema en cuestión.

- Un cambio en la visión que puede tener el profesorado sobre sus alumnos y alumnas, pues todos tienen cualidades suficientes para llegar a ser ciudadanos responsables y críticos.
- Ser conscientes del ejemplo que se da al alumnado pues las actitudes se aprenden por la influencia que ejercen las personas que consideran importantes.
- Procurar un clima de aula positivo para la generación de actitudes. Para ello, las actividades y tareas en grupo son las más adecuadas, siempre que el alumno se sienta implicado en la situación de aprendizaje.
- Utilizar las técnicas adecuadas para promover un cambio de actitudes en las que se procure la generación de sentimientos positivos (de agrado) o negativos (de desagrado) ante el problema a tratar, como son: las técnicas de participación activa (el *role-playing*, la discusión en grupo; los diálogos, los debates, las exposiciones en público); las técnicas de modelado que se fundamentan en el hecho de que las personas aprendemos observando e imitando; las técnicas de clarificación de valores (diálogos clarificadores, la hoja de valores, las frases incompletas, la escala de valores, etc.).
- Desarrollar la capacidad en el alumnado de tomar decisiones. La toma de decisiones ante un determinado problema, su ensayo en el aula y su puesta en acción fuera de ella, en la medida de las posibilidades, es el último paso en la secuencia de la enseñanza/aprendizaje de actitudes. Esta es una forma de contribuir a que sean capaces de reflexionar sobre sí mismos, acerca de sus actitudes hacia ciertos problemas existentes para ellos y para la sociedad y cuáles son sus habilidades, conocimientos y deseos.



- Incorporar los aspectos actitudinales en la evaluación y en la calificación, pues el alumnado no considera aquello que no es evaluado.

Orientaciones Para el centro

Transversalidad

Un adecuado desarrollo de la educación alimentaria requiere de la participación del profesorado del centro, ya que no es posible tratar desde una única materia todos los contenidos referidos a la alimentación, ni desde el punto de vista conceptual, ni procedimental ni actitudinal. Se necesita una visión pluridisciplinar para abordar temas que son globales. Pero la transversalidad significa un grado mayor de implicación del profesorado, pues se requiere un acuerdo en la programación, contenidos, metodología y evaluación. Ello implica:

- Una reflexión conjunta sobre lo que significa enseñar salud y los factores que intervienen en una correcta alimentación.
- Tener en cuenta las ideas, valores y conductas alimentarias que posee el alumnado.
- Establecer un currículo sobre alimentación basado en las necesidades, motivaciones habilidades y madurez del alumnado, así como de las exigencias sociales.
- Establecer relaciones entre las capacidades a fomentar entre el alumnado, los contenidos seleccionados, las actividades programadas y las asignaturas que participan.

Participación de la familia

Es imposible un aprendizaje efectivo en el alumnado si en las aulas se enseña unas cosas y en el seno de sus familias se practican otras diferentes. Se necesita un acuerdo entre profesorado y los padres en los objeti-

vos que se pretenden conseguir, en las estrategias a desarrollar y en los elementos reforzantes de la conducta a considerar.

Consideración de la Escuela como Promotora de Salud

Consiste en una visión social de la escuela en la que el grado de participación en los problemas de su entorno es máximo, al mismo tiempo significa un alto nivel participativo y de concienciación del alumnado. Para conseguirlo se requiere: a) la colaboración intersectorial, de manera que se impliquen personal sanitario y agentes sociales en el proyecto del centro educativo; b) considerar al alumnado como agentes activos de salud, de forma que las acciones que se lleven a cabo no terminen en el aula sino que trasciendan fuera de la escuela procurando una mejora en el entorno y un cambio en los estados de opinión; c) participación en proyectos comunitarios, para que el centro no viva de espaldas al resto de la comunidad.



En resumen, se necesita un enfoque interdisciplinar que aporte una visión global de los problemas, y una actuación intersectorial (familia, personal sanitario, agentes sociales, etc.) de manera que ofrezca un análisis desde distintas perspectivas y una colaboración en la búsqueda de respuestas, actuando, no sólo en el aprendizaje del alumnado, sino en el intento de modificar su entorno haciéndolo cada vez más saludable. Esta cooperación entre los distintos sectores implicados multiplica la eficacia de las acciones promotoras de salud.

4. RECOMENDACIONES PARA LA ETAPA INFANTIL Y PRIMARIA. SUGERENCIAS DE ACTIVIDADES

ETAPA INFANTIL

- Identificar alimentos según los siguientes criterios:
 - Su estado (sólidos-líquidos)
 - Su gusto (salados-dulces)
 - Su color (rojo-amarillo-verde)

- Dibujar en cartulinas alimentos, recortarlos y picarlos.
- Jugar a cocinar, llevar a clase los componentes para preparar, por ejemplo, una merienda.
- Modelar en plastilina alimentos de origen animal y vegetal.
- Dramatizar un cuento en el que los personajes sean alimentos que normalmente forman parte de la alimentación de los niños.
- Jugar a comprar y vender en los mercados.

ETAPA PRIMARIA

Ciclo Inicial y Medio

- Observación de los vegetales que nos sirven de alimento.
- Jugar a las adivinanzas con láminas de diferentes alimentos, que el niño sacará de una caja, y sin nombrarla, deberá describirla a sus compañeros para que éstos adivinen de qué se trata.
- Dibujar en murales la rueda de los alimentos.
- Clasificar diversos animales según su tipo de alimentación (carnívoros-herbívoros-omnívoros).
- Realizar una visita a un mercado.
- Reconocimiento de las partes comestibles de los animales.
- Enseñarles los diferentes pesos y medidas que se usan en la venta de alimentos, para que los niños manipulen y pesen los alimentos.
- Realizar una visita a una fábrica de elaboración de alimentos.
- Plantar un huerto escolar y analizar el proceso de producción de algunos alimentos.
- Montar un kiosco saludable para ofrecer durante el recreo alimentos saludables y naturales como frutas, leche, yogur, hortalizas, etc., que sustituyan a las meriendas que normalmente llevan los niños al colegio.

Ciclo Superior

- Recolección en sus casas de recetas tradicionales de la dieta mediterránea.

- Estudiar la dieta del día anterior como punto de partida para clasificar los alimentos según criterios de riqueza en nutrientes.
- Creación de un taller de cocina. Estudio de las técnicas de cocción.
- Estudiar la influencia de la publicidad en el consumo de ciertos alimentos.
- Estudiar la información que deben recoger las etiquetas de los productos alimenticios.
- Representar en mapas la distribución de los alimentos en el mundo.
- Hacer el seguimiento de un producto desde que se empieza a cultivar hasta que lo consumimos, analizando todos los procesos por los que pasa.



5. Breve Descripción De recursos Para utilizar en el aula

PÁGINAS WEB

<http://www.alezeia.org>

Portal de Alezeia Asociación de Educación para la Salud. Edita la revista “A tu salud” que se dirige fundamentalmente al mundo de la educación y promoción de la salud. Entre sus socios se cuenta personal sanitario y docente, así como psicólogos, sociólogos, farmacéuticos, etc. Presenta libros y algunas unidades didácticas.

<http://www.aragob.es>

En la página del gobierno de Aragón aparecen muchos iconos. Hay que pinchar en “Salud y Consumo” y navegar entre “Salud Pública”, y “Prevención y Programas de Salud”. El programa Sares es un sistema de asesoramiento y recursos importantes en educación para la salud.

<http://www.buenasalud.com>

La Universidad Johns Hopkins y Bibliomed lanzan una revista electrónica, con gran cantidad de artículos que desarrollan cualquier tema rela-

tivo a la salud. La información que ofrece se dirige a los profesionales de la salud y no al mundo de la educación.

<http://www.cnice.mecd.es>

Página confeccionada por el Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa del Ministerio de Educación y Ciencia español. Presenta noticias, documentación y recursos didácticos sobre temas muy variados.

<http://www.consumer.es>

Confeccionada por la revista Eroski, trata temas de actualidad, sobre todo de alimentación, consumo y medio ambiente, de forma sencilla y amena. Realiza análisis comparativo de productos. Está atenta a las últimas noticias.

<http://www.easp.es>

Página de la Escuela Andaluza de Salud Pública. Presenta información sobre una gran cantidad de cursos de formación en promoción y educación para la salud. Así mismo, ofrece noticias, documentación, biblioteca, enlaces y una consultoría.

<http://www.elmundo.es>

El periódico “El Mundo”, posee una interesante sección dedicada a la salud y sus problemas. La información la presenta de forma amena e interesante, accesible para el alumnado.

<http://www.famisalud.org>

Revista digital que nace de la inquietud de los profesionales de la salud por informar, educar y prevenir a favor de una salud óptima.

<http://www.fao.org>

Página de la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación. Está especialmente sensibilizada para combatir el hambre en el mundo. También aporta noticias sobre desarrollo sostenible, pesca, montes, cooperación, seguridad alimentaria, etc.

<http://www.informacionconsumidor.com>

Es una iniciativa promovida por la Fundación de la Industria de Alimentación y Bebidas y cofinanciada por el Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación, dirigida a crear un espacio virtual especializado en el que confluyan los temas relacionados con alimentación y salud, enfocado a facilitar las relaciones entre los diferentes estamentos públicos y privados que convergen en la cadena fabricación-venta-consumo.



<http://www.iuhpe.org>

La Unión Internacional de Promoción de la Salud y Educación para la Salud presenta una página Web interesante, bien estructurada, con documentación de calidad y enlaces para obtener más información. Se puede leer en castellano.

<http://www.mec.es/cide>

Página del Centro de Investigación y Documentación Educativa del Ministerio de Educación y Ciencia de España. De fácil navegación, se puede encontrar gran cantidad de noticias interesantes, pero más centrada en la teoría que en la práctica.

<http://www.medspain.com>

Revista digital de medicina y salud. Está enfocada, sobre todo, a los especialistas en medicina y no al mundo de la educación, pero se puede obtener gran cantidad de información sobre los temas más diversos.

<http://www.msc.es>

Página del Ministerio de Sanidad y Consumo de España, por la que es fácil navegar. Ofrece multitud de información relacionada con la salud y el consumo: eventos, vigilancia epidemiológica, indicadores, guía para pacientes, vida sana, convocatoria de proyectos y becas, y enlaces interesantes como el Instituto de Salud Carlos III, el Plan Nacional sobre drogas, el Instituto Nacional de Consumo, etc.

<http://www.nutricion.org/>

Página de la Sociedad Española de Dietética y Ciencias de la Alimentación

realizada por el Grupo de Nutrición de la EU de Enfermería de la Facultad de Medicina de Madrid. Aunque dirigida a sus socios se encuentra información relevante a utilizar en el aula.

<http://www.saludalia.com>

Posee un explorador de salud para la búsqueda de los documentos que se precisen. Presenta muchas subcarpetas como: nutrición, vivir sano, salud y medio ambiente, salud familiar, el médico responde, enlaces, etc. La información que se obtiene es del tipo enunciativo.

<http://www.saludparati.com>

Página realizada por un único autor, ofrece consejos para combatir las enfermedades y el paso del tiempo preservando la vitalidad.

<http://www.saludpublica.com>

Recopilación de artículos de cualquier tema relacionado con la salud, llevado a cabo por la Sociedad Iberoamericana de Información Científica, con sede en Argentina. Para conseguir el texto completo de los artículos se requiere la suscripción.

<http://www.tusalud.com>

Se trata de un portal vertical generalista en materia de salud, totalmente multidisciplinar, con carácter informativo y de servicio, y pretende ser referente entre la comunidad iberoamericana a través de internet. Combina la información periodística con la enciclopédica y tiene una gran cantidad de subcarpetas con la más variada información.

<http://www.who.int>

Página de la Organización Mundial de la Salud (OMS) –*World Health Organisation*– que se puede leer en castellano. Presenta noticias de actualidad referidas a la salud mundial como pueden ser los brotes epidémicos (gripe aviar), eventos, etc. Ofrece información sobre multitud de temas relativos a la salud.

<http://www.xtec.es/~imarias>

Web que contiene aportaciones teóricas, orientaciones pedagógicas, enlaces, bibliografía, proyectos curriculares y consultoría sobre los temas más importantes de educación para la salud. Es una de las pocas páginas orientadas hacia el mundo de la educación.



BIBLIOGRAFÍA BÁSICA DE EDUCACIÓN PARA LA SALUD

- ASTHON, J. Y SEYMOUR, H. (1990). *La nueva salud pública*. Barcelona: Masson.

Interesante libro en el que en los dos primeros capítulos se presenta la tesis de McKeown sobre los tres factores que, por orden de importancia, más influyen en la salud de la población: la conducta personal, los factores ambientales y por último, las medidas preventivas y terapéuticas específicas. Continúa con las bases de la nueva salud pública y las estrategias para la promoción de la salud para el año 2000. Los siete capítulos restantes se dedican a ofrecer la experiencia de Liverpool en este nuevo enfoque de administrar la sanidad pública. Termina presentando el proyecto de ciudades sanas.

- COSTA, M. Y LÓPEZ, E. (1989). *Salud Comunitaria*. Barcelona: Martínez Roca.

Libro ameno, documentado y con la suficiente profundidad como para obtener instrumentos útiles a emplear en la escuela, aunque no está dirigido hacia ella. Trabaja la educación para la salud insistiendo en los estilos de vida a promocionar desde el campo de la Atención Primaria, atendiendo a una visión de salud comunitaria.

- BARRIO, C. DEL (1990). *La comprensión infantil de la enfermedad*. Barcelona: Anthropos.

Interesante libro para profundizar en el tema de la evolución de los conocimientos infantiles sobre la salud, el funcionamiento del propio cuerpo y la enfermedad. El estudio se centra en niños españoles desde los 3 a los 14 años. Su interés no es sólo teórico sino

también práctico porque permite fundamentar muchos aspectos educativos de la salud, al mostrar cómo se van construyendo las ideas sobre estos temas, y cómo evolucionan con el paso del tiempo y el desarrollo psicológico de los niños y niñas.

- GAVIDIA, V. Y RODES, M^a J. (2000). *Desarrollo de la Educación para la Salud y del Consumidor en los Centros Docentes*. (MEC, Madrid)

Manual dirigido al profesorado ofreciendo una propuesta para considerar la educación para la salud y del consumidor como una materia transversal del currículo escolar. Presenta el significado actual de los conceptos fundamentales relativos a la salud y el consumo, y proporciona unas orientaciones psicopedagógicas, bien fundamentadas para su desarrollo en el aula.

- GRANIZO, C. Y GALLEGO, J. (coord.) (1991 y 1994). *Programa experimental de Educación para la Salud en la escuela*. Zaragoza: Diputación General de Aragón. Departamento de Sanidad, Trabajo y Bienestar Social.

Consiste en un conjunto de libros que presenta el resultado del trabajo de varios años de colaboración entre sanitarios y docentes para desarrollar la educación para la salud, en la etapa Primaria (año 1991) y en la Secundaria (año 1994). En ambos casos se ofrece un libro de reflexión metodológica adecuado para la edad al que van dirigidas las experiencias. Son doce los centros de Primaria y seis los de Secundaria cuyos proyectos se publican.

- JUNTA DE ANDALUCÍA. (2^a ed. 1990). *Propuesta de Educación para la Salud en los centros docentes*. Consejería de Salud.

Material de utilidad para el profesorado pues en una primera parte aborda las bases conceptuales de la EpS, su situación en el contexto educativo y sugerencias para introducir la EpS en los centros docentes. En la segunda parte trata los principales temas de educación para la salud, presentando los conceptos teóricos, los objetivos, las sugerencias metodológicas, posibles actividades y bibliografía básica.

- SALLERAS, L. (1985). *Educación sanitaria. Principios, Métodos y Aplicaciones*. Madrid: Díaz de Santos.

Libro fundamental en la educación para la salud, donde han bebido muchos autores de habla hispana. Escrito con método, rigor y una buena documentación. A lo largo de sus páginas va explicado la diferencia entre las concepciones antiguas y nuevas de salud y lo que esto significa para un nuevo enfoque de la educación para la salud. Se dirige al mundo de la sanidad, al escolar y al de los servicios sociales. Para la escuela no ofrece “recetas” y técnicas específicas pero sí constituye una documentación a tener en cuenta.



BIBLIOGRAFÍA BÁSICA en alimentación y nutrición

- AA.VV. (1992). *La alimentación*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo. Inst. Nac. de Consumo. (col. Material didáctico).

Presenta una información general sobre el tema para pasar a plantear los objetivos de educación para el consumo en relación a la alimentación. Se presentan objetivos y propuestas de actividades para todos los niveles educativos. Incluye también un apartado de coordinación con los padres y pautas generales de evaluación.

- BANET, E. (2001). *Los procesos de nutrición humana*. Madrid: Síntesis Educación.

Libro dirigido al profesorado en el que se analiza la construcción del conocimiento científico sobre la nutrición humana y presenta estrategias didácticas para que el alumnado, a partir de sus ideas previas, construya un nuevo conocimiento sobre el funcionamiento de su propio cuerpo, sin olvidar la generación de actitudes y la evaluación.

- BARZANÓ, C. Y MARCONI, L. (1992). *Las recetas de Aitor el Mago*. Elorrio. Eroski, Libros.

Con la idea de que los niños y las niñas deben manejarse en la cocina, el libro agrupa en su contenido más de medio centenar de sencillas recetas culinarias que se ofrecen a los pequeños y jóvenes para su preparación.

- CAVA, M^a. J. Y MUSITU, G. (2000). *La potenciación de la autoestima en la escuela*. Barcelona: Paidós. Papeles de Pedagogía.

La importancia de la autoestima en la configuración de la personalidad es conocida, por lo que es un factor a tener en cuenta en la generación de actitudes y conductas, base de la educación alimentaria. Se describen 53 actividades, sólidamente fundamentadas, para facilitar esta meta y dirigidas a niños y niñas de 10 a 18 años.

- GENTILS, R. Y JOLLIVET, P. (1983). *El libro de la alimentación*. Barcelona: Ed. Daimon.

Libro de fácil manejo, de información general que presenta ilustraciones atractivas para facilitar la comprensión de los principales conceptos sobre alimentación y nutrición. Muy útil para iniciarse en el tema, pues aborda los principios generales a conocer respecto el tema. Presenta una pequeña introducción sobre los nutrientes, las necesidades alimentarias y los alimentos, para después tratar la digestión, las intoxicaciones alimentarias y los principales errores de la conducta alimentaria. Indica instrucciones sobre una correcta compra de alimentos, y nociones básicas sobre equilibrio alimentario y dietética. Sencillo, pero muy completo.

- GÓMEZ, P. (2003). *Lo que nunca te han contado sobre la Anorexia Nerviosa*. Valencia: Ediciones Tilde.

El libro trata el problema de los trastornos alimentarios, ya que una de cada diez mujeres en los países occidentales es propensa a desarrollarlos. Sin embargo, no es un problema nuevo ya que existen casos descritos de esta enfermedad desde comienzos de nuestra era. Estudia los diversos factores que intervienen en esta situación.

- JANSEN, E. (1984). *E para aditivos. Guía de los números E*. Madrid: Ed. Edaf.

Es una guía que traduce el lenguaje críptico de los números E que aparecen en los alimentos envasados y además pretende orientar a los consumidores sobre cómo comprar acertadamente. En cada aditivo indica su origen, su función, los efectos perjudiciales, si los

tiene, y los productos típicos que los contienen. Imprescindible para trabajar los alimentos envasados, la lectura de etiquetas y la compra “informada”.

- LARRAÑAGA, I.; CARBALLO, J.; RODRÍGUEZ, M^a. M. Y FERNÁNDEZ J. (2000). *Dietética y Dietoterapia*. Madrid: McGraw-Hill. Interamericana. Ciclo formativo grado superior.

Libro de texto de ciclo formativo de la familia sanitaria, bien concebido, que trata temas de alimentación a un buen nivel.



- LÓPEZ NOMDEDEU, C.; GARCÍA, A.; MIGALLÓN, P.; PÉREZ, A. M.; RUIZ, C. Y VÁZQUEZ, CL. *Nutrición Saludable y Prevención de los Trastornos Alimentarios*. Madrid: Ministerios de Sanidad y Consumo, de Educación y Cultura, del Interior.

Carpeta formada por dos libros, uno con aportaciones teóricas y el otro con una serie de actividades para la Ed. Primaria y para la Ed. Secundaria perfectamente desarrolladas y dispuestas para una directa implementación en el aula.

- MATAIX, J. Y MAÑAS, M (1998). *Tabla de composición de alimentos españoles*. Universidad de Granada.

Completa tabla de composición de alimentos españoles, necesaria para el cálculo de los nutrientes y calorías que se ingieren.

- OLIVARES, E. (1993). *La alimentación, actividad del ser humano. Salud, consumo y solidaridad*. Madrid: MEC/Ed. Narcea. (col. Materiales 12-16 para Ed. Secundaria. Ciencias de la Naturaleza).

Incluye una serie de carpetas con materiales de apoyo para el profesorado de la ESO. Presenta el tema de la alimentación desde las ciencias de la naturaleza, pero con un enfoque interdisciplinar. Incluyen 3 carpetas: una guía del profesor, unas guías de trabajo para el alumnado y otra con documentos informativos. Adecuado para trabajar en el aula, pues incluye unidades didácticas, orientaciones didácticas, recursos y pautas de evaluación.

– RANSOM, D. (2002). *Comercio justo: Doble Comercio*. Barcelona: Intermón Oxfam. Dossiers para entender el mundo.

Presenta, de forma asequible y amena, una gran información de casos de injusticia comercial, que hace que determinados países queden en la absoluta pobreza. Son datos que pueden ser utilizados en el aula para tratar la dimensión social de la alimentación.

– ZAMBRANA, J. (2001). *¿Dónde está el tomate? Alimentación, nutrición y consumo*. Madrid: ADEPS. Ediciones Eneida.

Se trata de un pequeño libro con una información bien seleccionada y precisa. Comienza con un punto de vista bioquímico y fisiológico y luego pasa a una dimensión macroscópica y conductual.

POR PREGUNTAR QUE NO QUEDE

Ni Más Ni Menos

La discapacidad explicada
a los niños y las niñas





Por un mundo accesible. Entender los derechos de las niñas y los niños con discapacidad



Ángeles Medina de la Maza
Orientadora del EAT de Colmenar-Tres Cantos (Madrid)
Profesora Asociada en el Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación (UAM)

1. Introducción

Primer día de octubre en la sala de profesores de una escuela de primaria:

Profesor 1: "Este año tengo en clase dos niños magrebíes, tres niños ecuatorianos y una rumana. No sé, tendré que ver cómo preparo las clases."

Profesor 2: "No te quejes... en mi clase hay un niño con Síndrome de Down, tres niños magrebíes y un grupito que no para quieto y tiene unas conductas muy disruptivas."

Profesor 3: "Bueno, en mi clase hay veinticinco niños y niñas diferentes, cada uno con sus peculiaridades y necesidades. Así somos todos... ¡diversos!"

Profesor 1: "Ya, claro, pero algo tendremos que hacer. A mí me desborda esta situación."

Profesor 2: "Estoy de acuerdo, algo tenemos que hacer pero, todos juntos, para que podamos atender bien a los alumnos y consigamos que todos avancen en sus aprendizajes, ¿no?"

Profesor 3: "Claro, se me ocurre una idea. ¿Por qué no planteamos en el claustro este tema? Podemos proponer una formación, en equipo, sobre el tema de la atención a la diversidad."

Estas conversaciones y otras parecidas se escuchan, a menudo, en nuestros centros educativos. Los maestros y maestras muestran su preocupación y su interés por abordar este tema con profesionalidad. Desean que su alumnado aprenda mucho y con ganas. En sus discursos dejan claro que pretenden favorecer actitudes positivas para que todos (alumnado, familias y profesorado) nos enriquezcamos de esta diversidad. Pero, algunas veces, la falta de tiempo, la falta de recursos, la falta de comunicación, la falta de información y de formación hacen que el camino de construir juntos una escuela para todos y cada uno de los que en ella participamos sea tortuoso y complicado.

La diversidad es un tema que “está de moda” y este interés parece surgir de la composición de la población, ya que a nuestro país están llegando inmigrantes de diferentes lugares. Por otra parte, podemos entender la diversidad como atención a los niños y a las niñas que presentan alguna dificultad en su desarrollo, sea ésta permanente o transitoria. No obstante, si nos detenemos a reflexionar, estaremos de acuerdo con López y Fuentes (1994) cuando nos recuerdan que:

- toda persona es única genéticamente y, por tanto, diferente.
- toda persona es hombre o mujer. Esto nos hace diferentes según la identidad sexual, los roles de género, etc;
- toda persona posee diferentes características corporales, morfológicas, temperamentales;
- toda persona nace en un momento histórico, en una familia, clase social, lugar geográfico y cultura. Somos diferentes según la edad, la generación a la pertenecemos, la familia, la etnia, la lengua, las creencias, las actitudes, los valores, las conductas, los intereses, las características psicológicas y de personalidad, etc.

La diversidad forma parte de la vida, es un hecho “inevitable”, es un derecho de las personas y es una riqueza para la colectividad. No obstante, esto nunca puede significar discriminación o exclusión, ya que la atención a la diversidad no tiene sentido sin el derecho a la igualdad.

Como señalan Stainback, S. y W. (1999), “los alumnos no pueden constituir una comunidad ni sentirse cómodos si creen que deben dejar

de lado sus diferencias y las de sus compañeros para poder pertenecer al grupo.” Estos autores afirman que, si el profesorado no se ocupa de las diferencias, los niños y niñas hablarán de ellas de forma clandestina y, por lo tanto, se perderá una oportunidad educativa única para vivir, compartir y comprender la diversidad en una comunidad segura y acogedora.

Nuestras aulas son, al igual que nuestro mundo, un crisol de identidades y culturas, y el gran reto está en atender las necesidades de cada uno con un planteamiento educativo diversificado.

Así pues, aunque en esta ocasión nos vamos a centrar en el tema de la discapacidad, partimos de esta mirada amplia sobre la diversidad evitando reducir este concepto al alumnado de otras etnias, culturas diferentes, problemas de aprendizaje o necesidades educativas especiales. Las propuestas de intervención educativa que abordaremos son, por tanto, válidas para todos los alumnos y alumnas.



2. Sobre el concepto de discapacidad

La Organización Mundial de la Salud (OMS) define la discapacidad como el resultado de una relación compleja entre la salud de la persona, sus factores personales y los factores externos que representan las circunstancias en las que vive esa persona. Por tanto, la discapacidad no puede ser definida sólo por las deficiencias en las estructuras corporales o en las funciones, sino que es preciso tener en cuenta el contexto en el que la persona se desarrolla. El entorno es pues un factor importante, ya que puede favorecer o dificultar el funcionamiento de las personas según proporcione apoyo para reducir sus limitaciones en el funcionamiento de su vida cotidiana o no proporcione elementos que faciliten el desenvolvimiento de estas personas.

Se ha superado, en la mayoría de los países de nuestro entorno europeo, la forma de entender la discapacidad centrada en los aspectos médicos. Actualmente, podemos definir la discapacidad como “una circunstancia personal y un hecho social resultante de la interacción de un entorno inadecuado pensado para el parámetro de individuo *normal* con

la diferencia que presentan algunas personas. La discapacidad es, pues, una manifestación más de la diversidad, que una sociedad inclusiva y abierta ha de acoger como elemento enriquecedor que ensancha la humanidad y le agrega valor” (CERMI).

La *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (1948) señala en:

- ▶ el artículo 2: “ Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición.”
- ▶ el artículo 7: “ Todos son iguales ante la ley y tienen, sin distinción, derecho a igual protección de la ley. Todos tienen derecho a igual protección contra toda discriminación que infrinja esta Declaración y contra toda provocación a tal discriminación.”

La *Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea* (Cumbre de Niza, 7 diciembre de 2000) declara en:

- ▶ el artículo 21: “ Se prohíbe toda discriminación, y en particular la ejercida por razón de sexo, raza, color, orígenes étnicos o sociales, características genéticas, lengua, religión o convicciones, opiniones políticas o de cualquier otro tipo, pertenencia a una minoría nacional, patrimonio, nacimiento, discapacidad, edad u orientación sexual.”
- ▶ el artículo 26: “ La Unión reconoce y respeta el derecho de las personas discapacitadas a beneficiarse de medidas que garanticen su autonomía, su integración social y profesional y su participación en la vida de la comunidad.”

En la *Constitución Española de 1978* se reconoce que todos los españoles son iguales ante la ley y se recoge el derecho a la igualdad de oportunidades. En el artículo 49, se señala que los poderes públicos deben prestar la atención especializada y el amparo necesario para garantizar los derechos a las personas con discapacidad; y en los artículos 9.2, 10.1 y 14 se desarrollan conceptos de participación, dignidad personal y no

discriminación que garantizan el acceso y disfrute de los derechos de las personas con discapacidad.

La *Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad* define en su artículo 1 la igualdad de oportunidades así:

“A estos efectos, se entiende por igualdad de oportunidades la ausencia de discriminación, directa o indirecta, que tenga su causa en una discapacidad, así como la adopción de medidas de acción positiva orientadas a evitar o compensar desventajas de una persona con discapacidad para participar plenamente en la vida política, económica, cultural y social.”

La *Convención de los Derechos del Niño*, en su artículo 23, se refiere a los niños con discapacidad física o mental, estableciendo su derecho a recibir cuidados, educación y rehabilitaciones especiales destinadas a lograr su autosuficiencia e integración activa en la sociedad.

El número global de niños y niñas con discapacidad en el mundo se sitúa en torno a 120 y 150 millones. Pero no podemos callar, ni desviar la mirada hacia otro lado, cuando tan sólo el 2% aproximadamente de estos niños asisten a la escuela. Los menores con discapacidad comprueban a veces cómo sus derechos y sus necesidades no se tienen en cuenta. En los países en vías de desarrollo cerca del 97% de estos niños no pueden acceder a apoyos, ayudas o rehabilitación. En este mundo de la globalización, de la información, del desarrollo científico-tecnológico, ellos sufren, son doblemente invisibles, por ser niños y por tener discapacidad.



3. *Discapacidades con las que solemos encontrarnos en la escuela*

Venimos insistiendo en el concepto de discapacidad como el resultado de una relación compleja entre la salud de la persona, sus factores personales y los factores externos que representan las circunstancias en las que vive esa persona (OMS). Partiendo de aquí, “hemos de considerarlos [a los discapacitados] como sujetos psíquicos que, más allá de sus dife-

rencias, tendrían que ser considerados desde su potencialidades” (González, 2000).

No cabe duda de que en nuestras aulas tenemos que tomar decisiones y diseñar actuaciones acordes con las necesidades educativas que tienen los niños y niñas con alguna discapacidad. Basándonos en las aportaciones de Paniagua y Palacios (2005), podemos agrupar las discapacidades del siguiente modo:

- **Discapacidad intelectual:** afecta a la inteligencia de manera permanente y presenta variaciones de grado. Nos encontramos con personas muy diferentes dentro de esta “etiqueta”, pero todos pueden beneficiarse realmente partiendo de sus logros y confirmando que han comprendido las indicaciones para resolver las diferentes situaciones.
- **Discapacidad motora:** aquí también encontramos situaciones muy distintas entre sí, con dificultades que van desde la inmovilidad en algún miembro, hasta graves dificultades motoras que limitan la autonomía, la comunicación y el desplazamiento. En estos casos pueden necesitar aparatos y elementos para moverse.
- **Discapacidad auditiva:** la variabilidad va desde pérdidas ligeras en la audición hasta la sordera. La lengua de signos es fundamental para que las niñas y niños sordos puedan comunicarse, por lo que el tutor/a del aula debería aprender a signar palabras que se utilizan habitualmente y favorecer que el resto de compañeros las utilicen. Por otro lado, es importante proporcionar un código visual que favorezca su desarrollo y desenvolvimiento en el aula.
- **Discapacidad visual:** también existen importantes diferencias interindividuales, desde dificultades en la visión hasta la ceguera. En este caso es fundamental el Braille y proponer actividades donde el tacto y el oído sean fundamentales, ya que estos sentidos se convierten en vías compensatorias esenciales.

- **Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD):** se incluyen bajo esta etiqueta el autismo y otros trastornos afines de muy distinto grado. Los niños presentan dificultades significativas en el desarrollo de la comunicación y en la relación social, conductas repetitivas e intereses limitados y poco habituales. Es importante en estos casos ofrecer un ambiente estructurado y anticipar situaciones.
- **Problemas emocionales y de conducta:** comportamientos de inhibición, hiperactividad o conductas disruptivas. Hay que hacer un esfuerzo por no patologizar estos problemas y partir siempre de la comprensión, la empatía y de una mirada amplia que tenga en cuenta las circunstancias y el contexto familiar y escolar donde el menor se desenvuelve. Debe también favorecerse un buen contexto comunicativo donde todos puedan expresar sus emociones y canalizarlas, así como actitudes reflexivas en los alumnos, que pueden ayudar a que se tome conciencia de lo que le sucede y de las posibles alternativas para mejorar.
- **Sobredotación:** algunos niños y niñas pueden presentar un desarrollo significativamente avanzado para su edad en una o varias áreas. Un buen contexto de aula, rico y estimulante, con propuestas creativas en las que se tienen en cuenta las iniciativas de los alumnos, beneficiará notablemente no sólo a estos niños sino a todos los alumnos en general.



4. Modelos existentes en la educación del alumnado con necesidades educativas especiales

Aún a riesgo de simplificar, existen básicamente dos modelos explicativos de las dificultades de aprendizaje, que Gentile y Weinschelbaum (2000) sintetizan como sigue:

1. Modelo individual

- ▶ En el conjunto de alumnos existen algunos que, por las características que presentan, necesitan programas y recursos especiales.

Para los otros, que “aprenderán normalmente”, bastará con una propuesta estandarizada y homogénea.

- ▶ Las dificultades de estos alumnos son el resultado de sus deficiencias o limitaciones personales. Los problemas para aprender se ven como un síntoma de un déficit que se tiene que diagnosticar y al que se le debe dar un tratamiento. Detrás de esta concepción está el modelo clínico.
- ▶ Sólo estos niños “especiales” requieren una ayuda especial. Así comenzaron las primeras propuestas de Educación Especial, que supusieron un avance considerable en su momento, ya que se pensaba que no podían aprender nada y, por tanto, no asistían a la escuela, quedándose en casa o en instituciones asistenciales u hospitales.
- ▶ Para que cada grupo de alumnos reciba aquello que se ha descubierto como su carencia esencial, según el tipo de dificultad, se coloca juntos a quienes necesiten lo mismo. Se ofrece una enseñanza centrada en las dificultades propias de cada categoría y parece derivarse de esto que la responsabilidad de atender a estos niños es más de los profesionales especializados que de los docentes.
- ▶ En muchos casos, se centra la atención a estos niños en la rehabilitación y en el tratamiento y, aunque en la mayoría de los casos resulta imprescindible, no por ello hay que olvidar los contenidos de aprendizaje (conceptos, procedimientos, actitudes).

2. Modelo curricular

- ▶ Las dificultades educativas del alumnado resultan de la interacción entre varios factores: sus características individuales, las características del docente, el currículum que la escuela ofrece, la familia, las condiciones socioeconómicas, etc. El concepto de Necesidades Educativas Especiales supone un cambio profundo con respecto al modelo anteriormente expuesto, ya que el acento se pone en la interacción entre el alumno y el contexto en el que desarrolla su aprendizaje. Así, tanto las diferencias individuales de cada alumno como el papel del profesor y del equipo educativo del centro son igualmente importantes en el proceso educativo.

- ▶ Cualquier niño a lo largo de su etapa escolar puede necesitar una propuesta educativa particular, permanente o transitoria, que suponga hacer adaptaciones del currículo. Los alumnos de necesidades educativas especiales recibirán clase con el resto de los alumnos. Es fundamental que los sistemas de apoyo sean adecuados, flexibles y versátiles para estar a disposición de quienes los necesiten.
- ▶ La intervención de profesionales especialistas se ha de basar en las necesidades detectadas y ha de regirse por los principios de integración y normalización. La tarea de estos profesionales es siempre complementaria con la del profesorado del centro. Se ha de priorizar, tanto como se pueda, las situaciones integradoras y la intervención de los recursos ordinarios sobre los específicos.
- ▶ La escuela para todos permite el desarrollo de valores de respeto y comprensión; reduce el miedo a lo diferente y los prejuicios, favoreciendo relaciones sociales diversas que ayudan a convivir mejor con los demás.



Podemos afirmar, siguiendo a D'Angelo y Medina (2000), que el profesorado se encuentra frente a un cambio de modelo en la concepción de la educación especial: “frente al ‘lenguaje del déficit’ se presenta el ‘lenguaje de las necesidades educativas especiales’; frente al niño individual como el problema que debe resolverse, se subraya la escuela como el lugar donde deben producirse los cambios necesarios; frente a la educación especial para los niños “deficientes”, se plantea la necesidad de este tipo de educación a todos aquellos alumnos que, a lo largo de su proceso educativo, requieren una mayor atención que el conjunto de sus compañeros de la misma edad porque presentan, de forma temporal o permanente, problemas de aprendizaje; frente a la integración física se demanda una educación integradora que desemboque en inclusión social.”

En este marco, lo que hay que considerar ante todo no son tanto las características concretas del niño o niña para poder situarlo en el grupo de los que presentan trastornos semejantes, sino sus demandas específicas al sistema educativo (Marchesi, 1988). Todos deben desarrollar, así, al máximo sus potencialidades y para ello necesitan apoyo, aprendizaje,

protección pero, sobre todo, necesitan confianza en sus capacidades. En concreto, como señalan Paniagua y Palacios (2005), “tanto las necesidades de los niños como las medidas que hay que tomar se sitúan en un continuo que va desde las más ordinarias (un poco más de dedicación a un niño, desmenuzar objetivos en pequeños pasos...) hasta la más especiales y extraordinarias (adaptaciones tan significativas como utilizar un sistema alternativo o aumentativo de comunicación, etc.)”

Tal como se deduce de todo lo expuesto hasta el momento, parece existir un gran acuerdo en cuanto al modelo se refiere. El desarrollo de proyectos integradores es una preocupación de los sistemas educativos de nuestro entorno. Pero, como constatan D’Angelo y Medina (2000),

estos cambios se han quedado muchas veces en ‘grandes’ decisiones (propuestas legislativas, reformas educativas, resolución de ciertas barreras arquitectónicas, reconocimiento teórico de la diferencia en las aulas, determinadas concreciones a nivel de escuela, etc.) y no en los contextos de la vida cotidiana (las comunicaciones del día a día en el aula y en la familia).

El paradigma que aún subyace y, a veces, guía la práctica docente es el de la homogeneidad del alumnado. Así lo demuestra la presencia de términos que provienen de la medicina y de la psicometría (pedagogía terapéutica, pedagogía diferencial, cociente intelectual, cociente emocional, alumnos divididos entre los que ‘van bien’ y los que ‘van mal’, determinación previa del nivel de madurez para prescribir el tipo de respuesta curricular, etc.), que hacen alusión a modelos parcializados que están teóricamente superados en el mundo educativo, pero que generan prácticas consecuentes que contradicen la atención integradora de la diversidad. Todo esto a pesar de que en la actualidad el conocimiento científico-didáctico afianza el discurso de la complejidad y de la inclusión.

Este panorama nos hace reflexionar sobre cuáles son la líneas de intervención educativa que hemos de plantearnos.

5. Líneas de intervención educativa

Partimos de la concepción de que la escuela tiene una función social y compensadora. Uno de sus objetivos fundamentales es la educación

cívica, intercultural y emancipadora. Por ello, debe contemplar a los niños y las niñas como personas y no sólo como alumnos o alumnas, y favorecer el acercamiento familia–escuela en un modelo ecológico que tenga en cuenta todos los contextos significativos para el alumnado y que propicie relaciones básicas de confianza.

Con respecto a las necesidades educativas especiales, se ve la necesidad de poner énfasis en la prevención temprana en cada una de las etapas educativas, estableciendo así una intervención de las dificultades más preventiva que reactiva. Es fundamental desarrollar modelos de intervención y coordinación en red con otros servicios: sociales, sanitarios... Por otra parte, hemos de reconocer las barreras que la propia escuela pone a la inclusión de las diferencias propias de cada ser humano, barreras no sólo físicas, sino también culturales, organizativas, curriculares y actitudinales.



Una intervención educativa que sea coherente con los principios de una escuela inclusiva y de calidad para todos debería tener en cuenta:

- ▶ las emociones y la expresión de las mismas, frente a la apropiación aséptica de las características de los objetos de conocimiento desde un punto de vista externo, superficial y estereotipado; aprender tiene mucho que ver con lo emocional (como decía Esquilo, lo necesario “no es que aprendan algo, sino que algo suceda en ellos”), porque a través del trabajo con las emociones se construye la identidad personal y la identidad colectiva a través de los procesos de negociación;
- ▶ la escucha activa frente a la sordera pedagógica, porque sólo así podemos conocer y comprender lo que sucede en cada niño y en el grupo; para poder realizar intervenciones ajustadas que ayuden a los alumnos en sus procesos de crecimiento y aprendizaje podemos atender adecuadamente la diversidad, podemos ofrecer experiencias significativas que desarrollen sus capacidades cognitivas, afectivas, motrices y sociales de un modo equilibrado;
- ▶ las preguntas frente a las respuestas, porque esto permite explorar nuevos caminos, reconstruir y recrear el conocimiento, plantearnos nuevos retos, ser creativos, investigar, indagar, buscar soluciones y respuestas;

- ▶ las visiones compartidas frente a la visión única, porque ello nos facilitará la cooperación, la complicitad, el planteamiento de distintas versiones, así como alejarnos de la homogeneidad y del pensamiento único, entender mejor a los otros y enriquecernos con las variadas aportaciones;
- ▶ el currículum amplio, dinámico, vital y complejo frente a un currículum restringido, lineal, estático y empobrecedor, porque esto nos permite ser flexibles, trabajar desde lo complejo e introducir el concepto de cambio y de evolución, la creatividad y la transformación;
- ▶ los procesos y no tanto los resultados, porque así se favorece la implicación y el abordar los conflictos como parte de la vida y como fuente de reflexión y aprendizaje, los procesos de investigación y descubrimiento, la comunicación auténtica, el desarrollo de la capacidad crítica y la educación en valores desde la vivencia cotidiana;
- ▶ la cooperación frente al individualismo y la competitividad, porque de este modo se desarrollará la responsabilidad compartida, la comprensión y la reflexión; Piaget (1969) decía: “La cooperación entre niños es tan importante como la intervención de los adultos. Desde el punto de vista intelectual, es la más apta para favorecer el verdadero intercambio de ideas y la discusión, es decir, todas las conductas capaces de educar la mente crítica, la objetividad y la reflexión discursiva.”;
- ▶ la pedagogía de los contextos frente a la pedagogía por objetivos operativos, porque un contexto rico y diversificado acoge a cada uno y a sus intereses personales y colectivos, favorece la autonomía y la autorregulación, el reparto de tareas, la organización, la selección y clasificación de documentación variada y el intercambio de conocimientos;
- ▶ el auténtico diálogo y el vínculo afectivo frente al monólogo y el vínculo instructivo, porque así se favorece una buena autoestima y un buen autoconcepto, la acogida de todos y cada uno, la empatía para acompañar a los niños en sus procesos de crecimiento y aprendizaje.

6. El papel de los protagonistas

Alumnos y alumnas

Los niños y las niñas tienen una necesidad de saber. Se esfuerzan por comprender el mundo en el que viven y las cosas que suceden en él. Se formulan muchas preguntas, muchas de ellas sin respuesta. Se interesan por multitud de temas; algunos son esperables y más convencionales, otros son imprevisibles o sorprendentes para nuestra mirada adulta. Estos temas suelen estar relacionados con lo que afecta a su persona física y a sus emociones, a los demás, al entorno, a los fenómenos que se pueden producir...



Desean saber, imaginar, pensar, expresar, comunicar... Además, desean querer y que les quieran. Estas dimensiones, la cognitiva y la afectiva van unidas. Sabemos que lo emocional es fundamental en el aprendizaje. Todos los alumnos observan e interpretan, además, lo que sucede en su medio, exploran, tienen sus propias ideas, sus expectativas, se forman imágenes del mundo y de las personas y tienen diversas formas de interpretar y de razonar.

En relación con el tema de la discapacidad, los niños se hacen muchas preguntas y es interesante que se aborden en el aula: ¿qué quiere decir tener una discapacidad?, ¿cómo se sienten los niños que tienen discapacidad?, ¿qué sentimos los demás al relacionarnos con ellos?, ¿qué cosas podemos hacer si tenemos una discapacidad?, ¿cómo es la atención que reciben los niños y las niñas con discapacidad?, ¿qué pueden enseñarnos las personas con discapacidad?, ¿qué podemos enseñarles nosotros?, ¿cómo podemos jugar y aprender todos juntos?... Pero, por encima de todo, los niños, con o sin discapacidad, son niños que tienen derecho a ser queridos, a recibir educación, a desarrollar todas sus capacidades. Porque los niños, todos los niños, son capaces, activos, tienen grandes potencialidades y sus peculiaridades y características nos enriquecen a todos.

Por ello, todo el alumnado debe participar en su proceso de aprendizaje. La educación no pretende sólo que se adquieran conceptos y estrategias intelectuales, sino también que se desarrollen actitudes, hábitos y valores. La participación, por tanto, no supone un proceso paralelo al del aprendizaje, sino que está inserto en él, constituye una condición básica del

proceso mismo, siendo fundamental la implicación de los alumnos en los diferentes momentos de dicho proceso. La educación en la participación fomenta actitudes de respeto a la diversidad y de interés por lo colectivo.

Para concretar cómo debe producirse y favorecer un clima adecuado, donde cada uno se sienta reconocido y acogido, podemos potenciar diferentes cauces de participación.

En el aula

- a nivel individual: participación directa en el proceso de aprendizaje, conociendo los objetivos que se pretende alcanzar, eligiendo contenidos, actividades, recursos, planificando el propio tiempo, llevando a cabo autoevaluaciones...
- a nivel colectivo:
 - ▶ en la asamblea de la clase, para dar y recibir información, para debatir y decidir sobre el funcionamiento de la clase, el método de trabajo y las actividades, la distribución y organización del tiempo, los espacios, los recursos, la evaluación, etc.
 - ▶ en los grupos de trabajo, para discutir ideas y experiencias, compartir tareas, contrastar puntos de vista, buscar y analizar información, reflexionar sobre ella, exponerla al resto de compañeros; como señalan Kaufman, Castedo, Teruggi y Molinari (1994), “promover diferentes interacciones, propiciando la discusión y el intercambio de información entre los niños, posibilita que ellos coordinen sus acciones entre sí y resuelvan mejor sus tareas.”

En el centro

- a través de la organización de una asamblea de representantes de cada clase, para informar sobre las sugerencias y los problemas de cada clase, hacer propuestas para el centro, participar en la elaboración de las normas de convivencia, etc.
- a través del Consejo Escolar, para presentar las propuestas y sugerencias del alumnado e informar a cada clase de las decisiones que se toman en el mismo.

Docentes

“Tenemos una imagen empobrecida del niño que aprende: lo reducimos a un par de ojos, un par de oídos, una mano que toma un instrumento para marcar y un aparato fonatorio que emite sonidos. Detrás de eso hay un sujeto cognoscente, alguien que piensa, que construye interpretaciones, que actúa sobre lo real para hacerlo suyo”

Emilia Ferreiro

La abundancia de información y la posibilidad de acceder mejor a ella hacen que nos cuestionemos las prácticas docentes sobre cómo se enseña con el fin de realizar una adecuada atención a la diversidad. El profesorado ha recibido una formación inicial sobre cómo llevar a cabo esta tarea, pero estas metodologías parecen no tener el efecto deseado... ¿cuál es el motivo?



Con las horas de formación en cursos, jornadas y seminarios no se obtienen los frutos deseados y las prácticas de aula cambian despacio. Es claro, y está reconocido por todos, que necesitamos información y formación sobre cómo mejorar la atención a la diversidad en nuestras aulas. En este contexto, sugerimos que la formación y la capacitación docente ha de ser un proceso continuo y no un hecho puntual:

- que permita a los docentes vivenciar los procesos para aprender con sentido,
- que favorezca la reflexión sobre esas vivencias y el contraste con lo que realizan en sus aulas,
- que favorezca el diálogo y la interacción, haciendo explícitos el modelo didáctico que subyace a sus prácticas, las dudas y los aciertos,
- que facilite el aprender a ser maestros desde sus capacidades y posibilidades,
- que ofrezca propuestas posibles y motivadoras para llevar al aula, como un reto que suponga “un saltito más”,
- que favorezca una visión integradora y plural de un proceso de enseñanza que pretende desarrollar capacidades y niveles crecientes de autonomía entre el alumnado, con el objetivo de que los alumnos experimenten el éxito en la escuela,
- que posibilite que los docentes desarrollen todas sus potencialidades creativas y expresivas y activen sus conocimientos, viviendo qué sig-

nifica interpretar y construir, desde el respeto a las propias características y posibilidades, el conocimiento,

- que proponga ir construyendo, desde la vivencia, un marco teórico-práctico.

Es fundamental la creación de un contexto que implique a la globalidad de la persona, que conjugue la acción con la reflexión, que permita el desarrollo de un proceso vivencial donde aprender tenga sentido y donde esté presente tanto el punto de vista del que aprende (cómo interpreta la información, cómo se siente) como la interacción entre aprendices, y entre éstos y el docente. Es evidente que “la concepción de un alumno activo y creador necesita un docente activo y creador, no preocupado por prescribir cómo deberán aprender sus alumnos, sino interesado en averiguar cuáles son sus ideas, qué tipo de información necesitan y cómo intervenir para ayudarlos. Aceptar que todos pueden enseñar y aprender” (Kaufman, Castedo, Teruggi y Molinari, 1994).

Este modo de entender el aprendizaje escolar respeta, y fundamentalmente potencia, la diversidad del alumnado ya que parte de la base de que cada uno puede aportar sus conocimientos y experiencias en los distintos actos comunicativos, con sus propias peculiaridades, con sus propios modos de sentir y con diferentes niveles en la adquisición de conocimientos. Evidentemente, ésta es la base fundamental para el enriquecimiento de las experiencias de aprendizaje de todos los que comparten el contexto escolar.

Si se pretende producir cambios reales y significativos, hay que potenciar la investigación didáctica y favorecer la formación de los docentes en contextos en los que ellos mismos puedan vivenciar personalmente que se puede aprender de otra forma y reflexionar sobre ello.

- **El papel del profesor** en un contexto escolar que trabaja desde, para y por la diversidad será:
 - ▶ **receptivo**
 - con capacidad de escucha atenta y visible
 - dispuesto a ayudar a cada niño en su proceso de crecimiento personal (pendiente de las necesidades de cada uno)

- con capacidad de espera, dedicando tiempo para que los niños hagan las cosas por sí mismos
- observador y reflexivo
- ▶ **dinamizador**
 - proporciona a cada niño los medios y recursos necesarios para ampliar sus destrezas y conocimientos
 - facilita la existencia de una buena estructura grupal, con un clima de aceptación, respeto y valoración de cada uno de los alumnos
 - toma como punto de partida las acciones que realizan los niños y se las devuelve organizadas en una propuesta significativa que suponga un reto
 - impulsa el intercambio de ideas y la construcción de valores, teniendo en cuenta distintos puntos de vista
 - anima a que los niños tomen decisiones por ellos mismos
- ▶ **mediador**
 - capta y recoge intereses y motivaciones individuales y grupales
 - “abre puertas” (propone contenidos y actividades interesantes para los niños)
 - destaca los conocimientos presentes garantizando el derecho de todos a la palabra y a la cooperación
 - descubre las contradicciones
 - orienta la búsqueda de información, el análisis y la reflexión sobre ella
 - organiza recursos
 - estimula la discusión “científica”
 - anima a la comunicación y la representación utilizando todos los lenguajes
 - valora los progresos de cada uno según sus características y posibilidades
 - adapta sus intervenciones a la diversidad de contextos, situaciones y personas
 - participa activamente con los niños en las propuestas
- ▶ **investigador**
 - es aprendiz con sus alumnos
 - organiza y sistematiza lo que va ocurriendo para elaborar una primera hipótesis de intervención



- recoge, sintetiza y propone (objetivos, contenidos, actividades, recursos) para enriquecerse en el interjuego de las propuestas de niños y familias
- realiza nuevas hipótesis para seguir dando forma a las propuestas
- reflexiona para validar o no las hipótesis
- valora el proceso, introduce cambios
- evalúa, llega a unas conclusiones y hace propuestas de mejora.

Todos los docentes sabemos que enseñar y aprender juntos es un auténtico placer. Hay que disfrutar mucho de ello. Es una liberación de una realidad cerrada, encasillada y, muchas veces, aburrida. Por ello, el gran reto es ir a la escuela, cada día, con la capacidad de asombrarnos porque vivimos una aventura interesante. Por esto es fundamental perder el miedo, recuperar el optimismo y no quedarnos en la queja, aprender a trabajar con muchas incertidumbres, recuperar el compromiso pedagógico y social, la responsabilidad, la creatividad y la esperanza.

Familias

Sabemos que el aprendizaje no se limita a lo escolar, sino que abarca todos los ámbitos de nuestra vida. A todo lo que vivimos, conocemos y sentimos le damos significación (aprendemos significados). Aprender es un proceso consciente producto de la inteligencia, el cuerpo, los afectos... De ahí la importancia del contexto, ya que aprendemos relacionándonos con otros que son significativos para nosotros. La escuela la forman un conjunto de personas (alumnado, profesorado, familias) con diferentes ideas, vivencias, conocimientos y puntos de vista, que mantienen una relación educativa donde cada uno tiene algo que enseñar y algo que aprender. Pero la familia constituye el primer contexto social de personas que son significativas para los niños y las niñas. En su seno se establece un sistema de relaciones, fundamentalmente afectivas, en el que el ser humano permanece largo tiempo y durante unas fases evolutivas cruciales. La familia también es un factor de diversidad que hay que tener en cuenta. Actualmente, existen diferentes y variados tipos de

familias y de relaciones familiares que no podemos pasar por alto en la escuela. Junto a las familias tradicionales, nos encontramos con familias monoparentales, homosexuales, reconstituidas... Los docentes deben reflexionar acerca de estas nuevas realidades familiares, sin juzgar desde el “deber ser”, acoger a cada uno con sus peculiaridades e intervenir desde la comprensión de las diversas situaciones.

En relación con la discapacidad, la comprensión y una acogida afectuosa por parte de la escuela resultan fundamentales. Mascaraque (2002) nos indica que “una discapacidad siempre provoca una crisis, es no estar incorporado a la *normalidad*, a aquello que se tiene recursos para controlar. El hecho de enfrentarse a algo nuevo, para lo que se carece de recursos, conocimientos y habilidades para resolver, genera los sentimientos de angustia característicos de estos procesos... Al hacer frente a la realidad de un hijo discapacitado, los padres enumeran todas aquellas cosas que ya no podrá hacer el niño. No pueden detenerse a pensar en todo aquello que sí puede hacer su hijo. Hasta llegar a ese momento, los miembros de la familia deben superar todo un proceso hasta llegar a la aceptación... La aceptación y diferenciación entre lo que se puede y no se puede hacer es el punto de partida para el equilibrio familiar.” La labor del profesor es de gran importancia. De su actitud y su capacidad de acogida va a depender la buena integración del niño en el aula y, en parte, la tranquilidad de su familia. Sin negar la diferencia, el docente puede resaltar los aspectos positivos del niño, lo que sí sabe y puede hacer. Por otra parte, venimos insistiendo en que la escuela que atiende adecuadamente a la diversidad es una escuela participativa y está también abierta para las familias.



Para posibilitar la participación de las familias, es necesario desarrollar ciertas estrategias:

- **de información**, a través de vías y canales de comunicación con el fin de crear y mantener una buena estructura informativa. Entre los medios que pueden utilizarse están: las circulares informativas, los tablones o carteleras, los cuadernos de “ida y vuelta”, las reuniones informativas (de escuela, de aula, de grupos pequeños), las entrevistas personales, el periódico escolar, los encuentros, las salidas, las fiestas, la visita a las aulas y las jornadas de puertas abiertas;

- **de dinamización**, a través de la implicación de la dirección del centro y del equipo docente, así como de la asociación de familias. Entre las actuaciones posibles podemos mencionar: (a) crear canales de información y comunicación en un nivel horizontal y vertical, (b) recoger propuestas e iniciativas, (c) dar contenido a los cauces de participación a partir de los intereses de cada colectivo, (d) favorecer diferentes modalidades de trabajo en grupo, (e) posibilitar situaciones de interacción variada y diversa, (f) proporcionar medios para que las decisiones tomadas se difundan y se concreten, (g) propiciar la evaluación continua, democrática y compartida, (h) proporcionar transparencia en lo que sucede, (i) aceptar la diversidad en la participación (no todos tienen que implicarse en lo mismo ni a la misma vez), (j) evitar juicios de valor sobre las personas, y (j) aceptar el conflicto como fuente de aprendizaje, avance y mejora para todos.

Por último, queremos resaltar que, en el día a día, el contacto cotidiano con las familias nos permite conocer mejor las ideas, las creencias, las experiencias, las opiniones y las costumbres familiares, así como intercambiar diferentes puntos de vista que nos ayudarán a establecer procesos de reflexión conjunta sobre los prejuicios y los estereotipos, tanto de las familias como de los docentes, y favorecerán cambios en nuestras percepciones y actitudes, que sin duda enriquecerán a todos y que siempre redundarán en beneficio del niño o niña.

7. Orientaciones para atender a la diversidad

“El aprendizaje no tiene lugar mediante la transmisión o por reproducción, sino que más bien se configura como un proceso de construcción de razones, de los porqués, de los significados, del sentido de las cosas, de los otros, de la naturaleza, de los acontecimientos, de la realidad, de la vida. Se trata de un proceso autoconstructivo; pero, dado que le son profundamente indispensables las razones, los porqués, las interpretaciones, y los significados de los otros, a la vez es también relacional, socioconstructivo. Así entendemos también el conocimiento como un proceso de auto y socioconstrucción, un acto de auténtica y verdadera co-construcción”

Carla Rinaldi

“[...] ¿Qué es ser normal, un hombre normal? Bien mirado, lo normal es que no sepamos quiénes somos, que siempre estemos haciéndonos. Lo que nos define como hombres, en definitiva, no es tanto lo que tenemos sino el proceso por el que podemos llegar a transformarnos en otra cosa. No lo que somos sino lo que deberíamos ser.”

Gustavo Martín Garzo

Partiendo de las reflexiones de estos autores, hemos de recordar que el objetivo último de la educación es contribuir a que todos y cada uno de los alumnos desarrollen al máximo sus capacidades en ese proceso constante de estar haciéndonos y de entender el conocimiento como co-construcción. Por ello, la verdadera respuesta a la evidente diversidad es la que aborda con equilibrio los contenidos de todo tipo, la que tiene en cuenta los diferentes ritmos, la que se ajusta a las necesidades y características de cada uno y, para ello, la mejor propuesta es aquella que huye de un contexto escolar homogeneizador donde todos tienen que hacer lo mismo y a la misma vez. Hay que tener en cuenta que hay muchos caminos y experiencias que llevan a desarrollar los objetivos que nos planteamos siempre que sean adecuados a las alumnas y alumnos reales con los que nos encontremos.



En general, las medidas ordinarias bien planificadas y planteadas, consensuadas por el equipo educativo, son apropiadas para atender la diversidad. Los alumnos con discapacidad se beneficiarán de ellas, pero hay que señalar que algunas veces necesitarán medidas extraordinarias como son: la utilización de sistemas alternativos de comunicación (lengua de signos) o aumentativos (bimodal...), el aprendizaje del Braille, la ayuda, el apoyo y la mediación del adulto de forma sistemática, suprimir o aumentar algunos objetivos o contenidos, la eliminación de barreras arquitectónicas, la utilización de recursos técnicos específicos, etc. Para llevar a cabo estas medidas extraordinarias, contamos con la valiosa aportación del profesorado especializado, pero los niños con discapacidad son alumnos del centro y, por tanto, el trabajo debe ser una tarea compartida y debe ser un compromiso de todos los docentes del centro. De ahí que pongamos la mirada en la interacción entre el alumno y el contexto en el que aprende. Hemos de tener claro que “la mayoría de las personas aprenden mejor cuando participan en actividades con otras

personas. Aparte del estímulo intelectual que ello supone, está también la confianza que nos da el apoyo y la ayuda de los demás mientras trabajamos. Si los niños con necesidades especiales trabajan solos durante la mayor parte de su jornada escolar, no podrán beneficiarse de ninguno de estos factores positivos” (Ainscow, 1995).

En el centro

La escuela tiene la obligación de constituirse en instrumento privilegiado para compensar desigualdades y prevenir desajustes personales y sociales. Para ello, habrá de ser:

- más sensible al entorno social,
- más flexible en su funcionamiento educativo y
- más abierta a las nuevas soluciones, evitando estructurarse en contenidos rígidamente instructivos que no dejan cabida a los problemas de la vida. En la medida en que la vida (las familias, el entorno social, los conflictos diarios) esté presente en las tareas educativas, los niños tendrán la oportunidad de comprender mejor su situación particular y la de los demás favoreciendo así la comprensión y el respeto.

El centro tendrá en cuenta que uno de los objetivos fundamentales ha de ser educar a cada alumno y alumna como un individuo distinto, como una persona irreplicable y como miembro de una comunidad educativa. Por ello, es fundamental unificar criterios en favor de una mayor coherencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje, donde no se produzcan desajustes en el paso de unos ciclos a otros, de unas etapas a otras.

El equipo directivo, como dinamizador del equipo educativo, estará abierto a:

- captar ideas, conocimientos e inspiración del entorno, de una sociedad cambiante donde los valores son discutibles, promoviendo una integración dinámica del centro con su comunidad,
- seleccionar e integrar en el currículo las ofertas de educación no formal para que la vida fuera de las aulas penetre en ellas,

- establecer procesos de investigación desde y para la escuela que estén vinculados a la propia formación del profesorado y que suponga un cambio en los valores, las actitudes y las relaciones interpersonales, tanto dentro de la escuela, como entre ésta y su entorno,
- potenciar la libertad de expresión, la autonomía y el espíritu crítico del alumnado y del profesorado,
- respetar profundamente cualquier tipo de diversidad y rechazar todo tipo de discriminación, ofreciendo posibilidades educativas a todos los miembros de la colectividad,
- potenciar la comunicación y el desarrollo de todos los lenguajes para expresarnos, ofreciendo alternativas y diversas experiencias que favorezcan a los alumnos, especialmente a los que presentan dificultades, en su proceso formativo,
- incrementar en los alumnos la comprensión de su entorno físico, social y cultural, desarrollando actitudes positivas hacia el mismo, estimulando la capacidad crítica y un modo de comportamiento responsable y fomentando hábitos de comportamiento democrático basado en valores.



De este modo, el currículo, que es una propuesta para el desarrollo personal y social del conjunto de la población infantil y juvenil, no debe constituir una barrera excluyente para ningún alumno ni alumna.

El equipo docente se planteará:

- **objetivos** centrados en el alumno que contemplen todas las capacidades (cognitivas, afectivas, psicomotoras, comunicativas y de inserción social), que sirvan para la vida y estén relacionados con el contexto;
- **contenidos** básicos que sean asequibles para todos los alumnos y alumnas, que contemplen conceptos, procedimientos y actitudes desde una perspectiva amplia, compleja teniendo en cuenta diferentes versiones y visiones de la realidad con criterios éticos y democráticos;
- **metodologías** apropiadas para dar respuesta a la diversidad. En este sentido se recomiendan propuestas abiertas y flexibles como:
 - ▶ Proyectos de investigación
 - ▶ Talleres
 - ▶ Rincones o zonas de trabajo

- ▶ Aprendizaje cooperativo
- ▶ Tutorización entre iguales
- ▶ Contrato didáctico
- ▶ Planes de trabajo personalizados

Nos encontramos en una sociedad de la información donde existe una gran variedad de fuentes y una diversidad de soportes que el alumnado conoce y utiliza en su vida cotidiana. Por otra parte, nuestras sociedades son cada vez más complejas y diversas (diferentes interpretaciones de la realidad, distintos modos de vivir, variadas culturas, etc.). Los docentes hemos de cuestionarnos: cómo aprender a manejar de forma crítica y reflexiva toda la información que se nos ofrece; si los libros de textos que usamos reflejan la realidad diversa, plural y compleja; si atienden a las necesidades de conocimiento de los niños; si animan a investigar y reflexionar sobre las diferentes visiones y versiones, o si presentan la información como ya acordada transmitiendo prejuicios, estereotipos y visiones homogeneizadoras; si permiten incorporar lo que los alumnos saben y lo que desean saber... Los libros de texto son un recurso más, y no deberían marcar el ritmo de trabajo ni las relaciones en el aula.

Para ello, es interesante:

- escuchar verdaderamente a los protagonistas del aprendizaje, conocer sus necesidades e intereses y darles salida,
- ampliar la participación en las aulas incluyendo tanto a las familias como a diferentes personas e instituciones de nuestro entorno,
- generar un contexto en las aulas donde aprender es un verdadero acto comunicativo, donde todos nos responsabilizamos de nuestro propio aprendizaje y donde la autonomía adquiere sentido pleno,
- tratar temas de actualidad desde la diversidad, favoreciendo la explicitación de diferentes visiones y versiones, analizarlas, reflexionar sobre ellas con espíritu crítico,
- incorporar diferentes textos y soportes, utilizar la nuevas tecnologías... y así contribuir realmente a la formación de personas equilibradas desarrollando diversas competencias y capacidades de forma armónica y preparándolas para participar de manera reflexiva, democrática y solidaria en la sociedad,

- cuestionar algunos principios y verdades que parecen inmutables desde una educación en valores y una visión crítica y ética,
- evaluar con carácter cualitativo y colegiado, potenciándose la participación en la misma del alumnado y las familias.

Con respecto a la tutoría, se podrían poner en marcha algunas propuestas, como:

- potenciar la acción tutorial como canalizadora de las acciones del equipo docente del grupo,
- incluir la posibilidad de la tutoría compartida, de tal manera que cada profesor tenga un pequeño grupo de alumnos (y no necesariamente un grupo-clase) que tutorizar,
- establecer criterios consensuados para el nombramiento de los tutores, como son la adecuación al puesto, la voluntariedad, el conocimiento del centro educativo y su entorno, el tiempo de permanencia del tutor con los alumnos que va a autorizar, etc.



En cuanto a la organización del centro, sería interesante:

- potenciar las medidas ordinarias para responder a la atención a la diversidad, tales como apoyos, desdobles, más horas de trabajo continuado con un mismo profesor, etc. con el fin de evitar las medidas extraordinarias o la “necesidad” de aplicar medidas segregadoras,
- establecer una organización flexible y adaptable a las necesidades de los alumnos, teniendo en cuenta que los horarios y los espacios deben servir para el mejor desarrollo del trabajo común educativo,
- adecuar el espacio escolar para favorecer la atención a la diversidad y la convivencia, utilizando pasillos y salas para potenciar el encuentro, organizando aulas-materia, etc.,
- elaborar los horarios del centro teniendo en cuenta criterios pedagógicos acordados por todos,
- favorecer la participación democrática de los alumnos y de las familias en el centro y atender a los cambios que se están produciendo en las estructuras de las nuevas familias, estableciendo, además, un sistema de discriminación positiva para que participen los colectivos de otras culturas,

- revisar los Reglamentos de Régimen Interno de carácter punitivo y transformarlos en Proyectos de Convivencia integradores y dinamizadores que posibiliten un clima agradable y afectivo en los centros.

En el aula

Cada profesor en clase debería concretar los principios acordados en el centro para dar respuesta a la diversidad y, por consiguiente, realizar propuestas que recojan e integren esa diversidad y complejidad a través de distintos procesos comunicativos. Para lo cual es importante tener en cuenta:

- un contexto de aula donde se atienda a las características y peculiaridades de cada alumno, donde cada uno se sienta acogido, valorado y querido, donde se potencien las relaciones entre iguales y el encuentro con los otros, donde se favorezca la aceptación, la colaboración, la cooperación, la autonomía tanto física como moral e intelectual, donde la escucha en un sentido amplio y global esté presente;
- una organización de tiempos en los que se priorice el tiempo dedicado al encuentro con los otros (en gran grupo, en pequeño grupo, en parejas) para verbalizar acciones y emociones, para entender a los otros, para buscar soluciones compartidas y negociadas a las dificultades y conflictos que puedan surgir;
- una organización de espacios que facilite la significatividad de los aprendizajes, que favorezca la exploración, la actitud investigadora, el descubrimiento, la negociación, la creatividad;
- unas actividades que proporcionen un “sentido de la seguridad, un sentido positivo de sí mismos, un sentido del efecto positivo que pueden tener sobre su comunidad, la habilidad para expresar sentimientos y malestar de maneras creativas y no violentas, la habilidad de actuar pacíficamente, la disposición para cooperar” (Combes, 2002); que contemplen la participación de los niños, recogiendo sus ideas y aportaciones, planteadas con la flexibilidad suficiente para atender a los diferentes ritmos y a los distintos niveles de desempeño;
- una revisión de ciertas metodologías centradas en un enfoque pragmático, positivista y utilitarista, que abandona lo que no puede medirse

u observarse y prioriza la adquisición de ciertas destrezas y habilidades, el producto final, sin analizar que detrás de ellas se reproducen los valores de la sociedad competitiva, individualista y consumista;

- unos profesionales reflexivos, que analizan sus actitudes, sus propios prejuicios y estereotipos (“currículum oculto”), que son conscientes de su relevante papel en la transmisión de los valores que impregnan la vida del aula, que están preparados para aceptar, comprender (sin juzgar) y dar confianza, que tienen un buen desarrollo de la empatía y disponibilidad corporal (la importancia de los lenguajes no verbales en los aprendizajes es fundamental) para acoger y sostener emocionalmente a los niños y las niñas;
- una buena coordinación y colaboración con las familias, donde se facilite una comunicación fluida en un clima de confianza y apoyo mutuo, donde se permita debatir, argumentar, exponer dudas y aciertos, llegar a acuerdos, etc., sobre los valores que vivimos en la casa y en la escuela para ir aumentando la coherencia y el compromiso en los dos ámbitos.



En definitiva, como propone Guarro (2002), hay que construir una cultura cooperativa en el aula para todos (niños, familias y educadores) utilizando una metodología basada en la investigación y el descubrimiento que permita analizar los acontecimientos cotidianos, los juegos, los cuentos, las tareas propuestas, los recursos utilizados, los comportamientos, las relaciones comunicativas que se establecen, etc., con el fin de descubrir –detrás de las acciones– las actitudes que manifestamos, los valores que impregnan la vida cotidiana en la acción y si éstos contradicen lo que expresamos en nuestros discursos, y así construir, juntos, un marco donde se comprometa nuestro deseo y sea posible vivir, crecer y aprender cada uno desde nuestras diferencias.

Recursos

Literatura infantil y juvenil

“Los personajes de los cuentos nos conmueven y nos obligan a estar pendientes de cada una de sus palabras y acciones porque es como si llevaran en sus manos una lámpara. Su luz es una luz delicada e íntima que se opone al deslumbramiento de tantas supuestas verdades. No es una luz que se asocie al poder sino a la debilidad. Tal vez por eso los cuentos están llenos de personajes que hoy llamaríamos discapacitados o minusválidos. La sirenita debe perder su voz, y camina torpemente, como si el suelo estuviera lleno de puñales, para conseguir lo que anhela; la bella durmiente vive sumida en un sueño eterno del que nada es capaz de despertarla, en Los Cisnes Salvajes uno de los príncipes se verá obligado a vivir con un ala de cisne en lugar de uno de sus brazos, y en los cuentos infantiles abundan los niños y las niñas que han perdido los brazos o las manos, o que no pueden hablar o ver. No están completos, pero están vivos. Aún más, puede que el verdadero mensaje de los cuentos sea precisamente que estar vivo es estar incompleto.

[...] Al contrario que en el mundo de la psicología, donde la cualidad excedente no es sino la compensación o sublimación de una deficiencia original, en el mundo de los cuentos la falta nombra el lugar de la apertura hacia el otro”.

Gustavo Martín Garzo

- AMO, M. DEL (1983). *La piedra de toque*. Madrid: S.M.
- BAYÉ, E. y otros (2000). *Seis puntos aparte*. Barcelona: La galera.
- CAVE, K. Y RIDDEL, C. (2003). *Otra cosa*. Barcelona: Ediciones Elfos.
- CAMPOS ADRADOS, I. (2002). *La paloma Palometa*. Barcelona: Oxford, Planeta.
- CARLSON, N. (1990). *Me gusta como soy*. Madrid: Espasa Calpe.
- CARMÍ, E. Y ECO, U. (1998). *Los tres cosmonautas*. Barcelona: Destino.
- DAMON, E. (1995). *Cada uno es especial*. Barcelona: Beascoa Internacional.
- DÍAZ, G. C. (2000). *Óyeme con los ojos*. Madrid: Anaya.
- DURDIHOVA, L. Y KOMET, S. (1988). *Los niños de los ojos cerrados*. Barcelona: La Galera.
- FINN GARNER, J. (1998). *Cuentos infantiles políticamente correctos*. Barcelona: Circe.

- FRANZ, O. (1986). *El camino del Arco Iris*. Madrid: S.M.
- FRIIS-BAASTAD, B. (1970). *No os llevéis a Teddy*. Barcelona: Juventud.
- GENECHTEN, G. (2003). *Tito busca nariz*. Zaragoza: Edelvives.
- GEOFFROY DE PENNART (2001). *Sofía, la vaca que amaba la música*.
Barcelona: Corimbo.
- GÓMEZ CERDÁ, A. (1994). *Alejandro no se ríe*. Madrid: Anaya.
- GUERRERO, A. (1995). *La jirafa de otoño*. Madrid: Colección el Duende Verde, Maya.
- LALANA, F. (1997). *El paso del estrecho*. Madrid: Bruño.
- LEAF, M. (1994). *Ferdinando, el toro*. Salamanca: Lóguez.
- LIONINT, L. (1982). *Nadarín*. Barcelona: Lumen.
- LOZANO, M^a J. (2005). *El colibrí y su amigo*. Madrid: Sieteleguas.
- MCKEE, D. (1989). *Elmer*. Madrid: Altea.
- MAGUIRE, A. (1995). *Todos somos especiales*. León: Everest.
- MATEOS, P. (2002). *El fantasma en calcetines*. Zaragoza: Edelvives.
- POSADAS, C. (2003). *Kivi*. Madrid: Colección El barco de vapor. S.M.
- SAGARZAZU, P. Y VALVERDE M. (2001). *Mi hermana es distinta, ¿y qué?*.
Barcelona: Editores asociados.
- SERRA, A.: *Los mejores amigos*. Barcelona: Ayto. Sitges.
- SCHEREIBER-WICKE, E. Y HOLLAND, C. (1993). *Un cuervo diferente*.
Barcelona: Juventud.
- SOUTHALL, I. (1980). *Suelta el globo*. Madrid: SM.
- TABOADA, A. (2005). *El grillo Benito*. Madrid: Cuentos para sentir SM/Fundación CNSE.
- TELLEGEN, T. (2000). *Un elefante en la ciudad*. Madrid: S.M.
- TUSQUETS, E. (1980). *La conejita Marcela*. Barcelona: Lumen.
- URBERUAGA, E., RODERO, P. Y MORÁN, J. (2003). *Un bicho raro*.
Zaragoza: Edelvives.
- VELTHUIJS, M. (1994). *La rana y la forastera*. Madrid: Colección La nube de algodón, Timún.
- VV.AA. (2005). *Colección Cuentos para sentir*. Madrid: SM.



Películas sobre discapacidad, marginación e inmigración

- “Alma gitana”
- “El octavo día”
- “En el mundo a cada rato”, de UNICEF
- “Las cartas de Alou”
- “León y Olvido”
- “Yo soy Sam”

Otros materiales

- ASPRONA (Valladolid): “Destino: La ciudad de tus sueños”.
Un cd interactivo donde a través de un viaje y de distintos juegos en el recorrido, los niños tomarán conciencia de la importancia de la comprensión, la integración, la cooperación para construir ciudades donde todos tengamos cabida.
- ASPRONA (Valladolid): “Cuéntame un cuento...”
Es un programa informático en el que podemos encontrar:
 - ▶ Biblioteca con símbolos SPC (Sistema Pictográfico de Comunicación)
 - ▶ Traductor que facilita meter un texto y traducirlo a SPC
 - ▶ Programación de cuentos y canciones
 - ▶ Visualización de cuentos y canciones
 - ▶ Cuento “El patito feo” adaptado a SPC
- ASPRONA (Valladolid): Exposición Melodía Social
- CNSE: “Mis primeros signos”
Su objetivo es acercar la lengua de signos española y los diccionarios a todos los niños, tanto sordos como oyentes. De una manera lúdica, pretende que descubran qué significan, cómo se escriben, cómo se signan o cómo se usan las palabras.
- SCANSOFT: “Dragon Naturally Speaking 8”
Es un programa que puede convertir la voz en texto a una velocidad de 150 palabras por minuto. Permite controlar las aplicaciones

asociadas al entorno operativo Windows y a los programas informáticos más habituales exclusivamente con la voz. <http://www.escan-soft.com>

– ONCE: “Braillín”

Un muñeco que familiariza a los niños y niñas con el sistema de lectura y escritura Braille y que enseña a respetar y aceptar la diversidad como elemento enriquecedor. Este muñeco fue ganador de un premio en el concurso de investigación educativa sobre materiales didácticos convocado por la ONCE.



– VERDUGO ALONSO, M. A. y otros (2003). *Apreciamos las diferencias Orientaciones didácticas y metodológicas para trabajar sobre la discapacidad en educación primaria.*

Se trata de un material didáctico que sirve de guía al profesor y que facilita poner en práctica unidades didácticas para los alumnos de Primaria, orientadas a una intervención educativa que facilite el conocimiento de los alumnos con discapacidad y que potencie el desarrollo de comportamientos solidarios y de cooperación activa. El material tiene un hilo conductor, una pandilla de amigos muy diversos, y se estructura en diferentes secciones:

- ▶ un póster, con el dibujo de la pandilla
- ▶ desplegable con la presentación del material y una ficha de sugerencias para el profesor
- ▶ cinco unidades didácticas que abordan distintos contenidos sobre la discapacidad y sus especificidades
- ▶ un CD-Rom con las unidades didácticas y las fichas de trabajo.

Bibliografía para el profesorado

– AINSCOW, M. (1995). *Necesidades especiales en la aula. Guía para la formación del profesorado.* Madrid: Narcea.

El libro se basa en el reconocimiento de que los sistemas convencionales de categorización no sirven para representar la diversidad y en que las escuelas tendrán que adaptarse para atender las necesida-

des de todos sus alumnos. Presenta orientaciones sobre métodos de formación docente, ya que la formación de los docentes es básica en este tema. Se demuestra que la diversidad del alumnado en las escuelas ordinarias es una influencia positiva para la vida escolar.

- COMBES, B. (2002). “Entrevista”. *Escuela Infantil en acción*, 10, p. 6-9.

En esta entrevista se comentan aspectos fundamentales en relación a la escuela como lugar para cooperar y aprender juntos. El autor indica que las actividades que se plantean tendrían que tener en cuenta el respeto por sí mismos y por los demás, un sentido positivo de sí mismos, la habilidad para expresar sentimientos y malestar de maneras creativas y no violentas, la disposición para cooperar, el aprecio por la diversidad.

- CYRULNIK, B. (2002). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa.

El autor nos ofrece una visión alternativa y optimista a las teorías sobre el trauma infantil y sus efectos dañinos. Plantea la existencia de un mecanismo de autoprotección que se pone en marcha desde la infancia, primero, mediante el tejido de lazos afectivos y, después, a través de la expresión de las emociones. Todo esto es posible si el entorno social está dispuesto a ayudarles.

- D’ANGELO, E. Y MEDINA, A. (2000). “El enfoque didáctico comunicativo y las aulas integradoras”. *0 a 5 la educación en los primeros años*, 21. Novedades Educativas, p. 58-75.

En este artículo se señala la dificultad que supone para atender a la diversidad la tradición del profesorado centrada en un enfoque que parte de la homogeneidad del alumnado. Por tanto, se ve la necesidad de trabajar en los equipos docentes, considerando que la clave para avanzar hacia una escuela inclusiva no está en desarrollar estrategias específicas para los niños que presentan determinadas dificultades para aprender, sino en diseñar prácticas diarias organizadas desde un enfoque didáctico comunicativo.

- FAMMA-Cocemfe-Madrid y Defensor del Menor (2004). *Guía sobre los derechos de los niños con discapacidad*. Madrid: Defensor del Menor.

Recoge los derechos de los menores discapacitados en lo que se refiere a su vida cotidiana, a su salud y a su educación. También contempla los derechos que tienen las familias en función de la discapacidad que presente su hijo.

- GALOFRE, R. Y LIZAN, N. (2005). *Una escuela para todos. La integración educativa veinte años después*. Madrid: Ed. de la Torre.

En este libro se analiza la integración educativa en España desde sus inicios hasta la actualidad. Para ello, las autoras parten de la descripción del marco conceptual en el que se basa una escuela para todos, repasan la normativa en torno a la integración, plantean el tema de hacia dónde queremos ir y reflexionan sobre la respuesta educativa que, desde la escuela, debemos dar a todos los alumnos. El libro apuesta por la accesibilidad y el diseño para todos como aspectos fundamentales para tratar de facilitar un contexto que favorezca la normalización.



- GENTILE, A. Y WEINSCHELBAUM, S. (2000). “Escuela inclusiva y nivel inicial”. *0 a 5 la educación en los primeros años*, 21. Novedades Educativas, p. 3-19

En este artículo se define la escuela inclusiva como un proceso permanente de aprendizaje institucional, de búsqueda de respuestas para que todos los alumnos se enriquezcan de su experiencia escolar. El modelo de interpretación de las dificultades de aprendizaje que hay detrás de la escuela inclusiva presta especial atención a la dinámica de la interacción entre todos los factores que participan en el proceso de aprendizaje. La heterogeneidad de los grupos es uno de los recursos más valiosos para el proceso de enseñanza/aprendizaje.

- GONZÁLEZ, M^a T. (2000). “¿De qué hablamos cuando hablamos de integración?”. *0 a 5 la educación en los primeros años*, 21. Novedades Educativas, p. 20-45.

Este artículo se centra en revisar conceptos, propósitos y propuestas centrados en la idea fundamental de que la integración social

y educativa de personas con necesidades especiales no es, ni tendría que ser, una excepción.

- KAUFMAN, A. M., CASTEDO, M., TERUGGI, L., MOLINARI, C. (1989). *Alfabetización de niños: construcción e intercambio*. Experiencias Pedagógicas en Jardín de Infantes y Escuela Primaria. Aique: Buenos Aires.

Las autoras defienden que una verdadera transformación de la escuela no es solamente una transformación de los métodos, sino que es más profunda; es una transformación de la relación niño-docente-contenido, y esto puede contribuir a disminuir el fracaso escolar. Afirman que las experiencias constructivistas de aprendizaje de la lengua escrita contribuyen a transformar tanto el fracaso escolar de amplios sectores de la población, sobre todo de niños provenientes de medios socialmente desfavorecidos, como el papel del docente en el aula.

- QUEREJETA, M. (2005). *Discapacidad/Dependencia*. IMSERSO.

Aborda el estudio de la discapacidad y la dependencia desde el punto de vista de su clasificación y valoración, aclarando terminología y conceptos. Hace una valoración, graduación y conclusiones en la aplicación de criterios de la dependencia.

- LÓPEZ, F. Y FUENTES, M. J. (1994). “La infancia y la diversidad”. *Temas de Infancia*, vol. I. MEC/Rosa Sensat: Barcelona, p. 223-231.

Esclarecedor artículo que aborda el concepto y los tipos de diversidad, así como los objetivos fundamentales de la aceptación de la diversidad, apuntando el tratamiento familiar, educativo y social de la misma.

- MARCHESI, A., COLL, C. Y PALACIOS, J. (2000). *Desarrollo psicológico y educación III*. Necesidades educativas Especiales. Madrid: Alianza.

Se trata de un manual actualizado sobre el desarrollo y el planteamiento educativo en relación con las distintas discapacidades.

- MARTÍNEZ, A. (2002). *Soy Julia*. Barcelona: Seix Barral.

El autor, que es director de “Las noticias del Guñol” de Canal +,

narra la biografía de su hija Julia, de 2 años y discapacitada. La narración, en clave de humor, ayuda a desdramatizar y, como señala el autor, más que útil como terapia, como herramienta o como instrumento es una forma de ver y estar en el mundo.

- MARUJO, H. A. y otros (2003). *Pedagogía del optimismo*. Madrid: Narcea.
Se exponen en este libro la mejor forma posible de encarar las dificultades en la escuela. Se resalta la importancia de los distintos sentimientos que rodean el optimismo, como son la autoestima y el control.

- MORIÑA, A. (2004). *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Málaga: Aljibe.

Plantea la necesidad de que los centros educativos sean organizaciones donde todos los alumnos aprendan y donde se desarrollen procesos que eviten y eliminen las barreras que conduzcan a la exclusión educativa y social de algunas personas. Los centros se convertirán, así, en comunidades de aprendizaje donde se valora la participación, la pertenencia y donde las diferencias humanas se interpretan en términos de oportunidad y valor. La autora señala que la inclusión es un proceso complejo que cuestiona los modos de pensar y actuar habituales, exponiendo nuevas concepciones, marcos teóricos y propuestas prácticas.

- MASCARAQUE, A. M^a. (2002). “Situación de las familias en las que uno de sus miembros presenta una discapacidad”, ponencia presentada en las *Jornadas Familia y Discapacidad, una mirada desde distintos contextos de vida*. ADEPS/Hospital Clínico San Carlos, Madrid.

Interesantes aportaciones sobre familia y discapacidad se plantean en todas las ponencias de estas Jornadas. Concretamente, la de la autora citada, analiza la situación de las familias en las que uno de sus miembros presenta una discapacidad, describiendo cómo influye esta en el ciclo vital de la familia y en la estructura familiar y analizando la intervención de los profesionales en función de la demanda.

- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (2001). *Clasificación Internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud (CIF)*. Madrid: IMSERSO.



Es una clasificación donde aparecen conceptos relacionados con la discapacidad. En el año 1980, en esta clasificación se manejaban conceptos como discapacidad-deficiencia y minusvalía. En la última publicación se introduce el concepto de “Funcionamiento”.

- PANIAGUA, G. Y PALACIOS, J. (2005). *Educación Infantil. Respuesta educativa a la diversidad*. Madrid: Alianza.

Los autores, partiendo de un concepto amplio de diversidad (niveles de desarrollo, de culturas, familiares, de necesidades especiales, de estilos de aprendizaje...), proponen una respuesta a la misma basada en el respeto y en la escucha a los niños. Plantean que para dar respuesta a esa diversidad conviene revisar el estilo educativo, la metodología del aula, la evaluación, la relación con las familias, el trabajo en equipo...

- SÁNCHEZ, A. Y TORRES, J. A. (coords.) (1997). *Educación especial I: Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Madrid: Pirámide.

- SÁNCHEZ, A. Y TORRES, J. A. (coords.) (1997). *Educación especial II: Ámbitos específicos de intervención*. Madrid: Pirámide.

Estos manuales abarcan una amplia panorámica de la Educación Especial, con aportaciones de diferentes profesionales.

- STAINBACK, S. Y W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.

El planteamiento que hacen los autores es que las escuelas deben convertirse en comunidades que no excluyan a nadie y que faciliten a todos los alumnos el aprendizaje en aulas ordinarias. Nos acercan, a través de la práctica cotidiana, a promover una educación inclusiva diseñando, adaptando y proponiendo un currículum adecuado. Abordan la diferencia entre integración e inclusión y señalan medios para adaptar el currículo: estrategias, apoyo, colaboración del alumnado, información sobre el progreso individual, interacción con las familias y la comunidad, actividades extracurriculares.

- VV.AA. (2001). *Estrategias organizativas de aula. Propuestas para atender la diversidad*. Barcelona: Graó.

La realidad del aula es compleja y diversa. En este libro se plantean estrategias y propuestas para atender esa diversidad (agrupamientos flexibles, trabajo cooperativo, rincones, talleres, proyectos de trabajo, planes de trabajo personalizados, contratos didácticos) desde planteamientos donde el alumnado tiene un protagonismo activo en la construcción de su propio conocimiento y, como consecuencia, una mayor motivación, autonomía y responsabilidad.



Direcciones de internet en materia de discapacidad

- Anillo temático (Educación Especial-Webring)
<http://www.webring.com>
Bibliografía elaborada por el SIIS sobre Atención Temprana
<http://www2.rediris.es/selesiis.htm>
- Colección de cuentos para descubrir y aproximar el mundo de la discapacidad a los niños
<http://www.andana.net>
- Comité Español de Representantes de Discapacitados
<http://www.cermi.es>
- Confederación Española de Organizaciones a favor de las personas con Discapacidad Intelectual (FEAPS)
<http://www.feaps.org>
- Directorio sobre Necesidades Educativas Especiales
<http://www.paidos.rediris.es/needirectotio>
- Discapacidad y accesibilidad
<http://www.discapnet.es>
- Información integral en Atención Primaria
ap-info@listserv.rediris.es
- Información sobre accesibilidad en la red
<http://www.sidar.org>
- Instituto Universitario de Integración en la comunidad (INICO)
<http://www3.usal.es/inico/inico.html>

Por un mundo accesible

- MEC y CNICE : información sobre proyectos de interés, recursos educativos, etc. Destaca la información en la sección “Webs temáticas” sobre experiencias, recursos, legislación educativa y todos aquellos aspectos relacionados con la atención a la diversidad

<http://www.cnice.mecd.es>

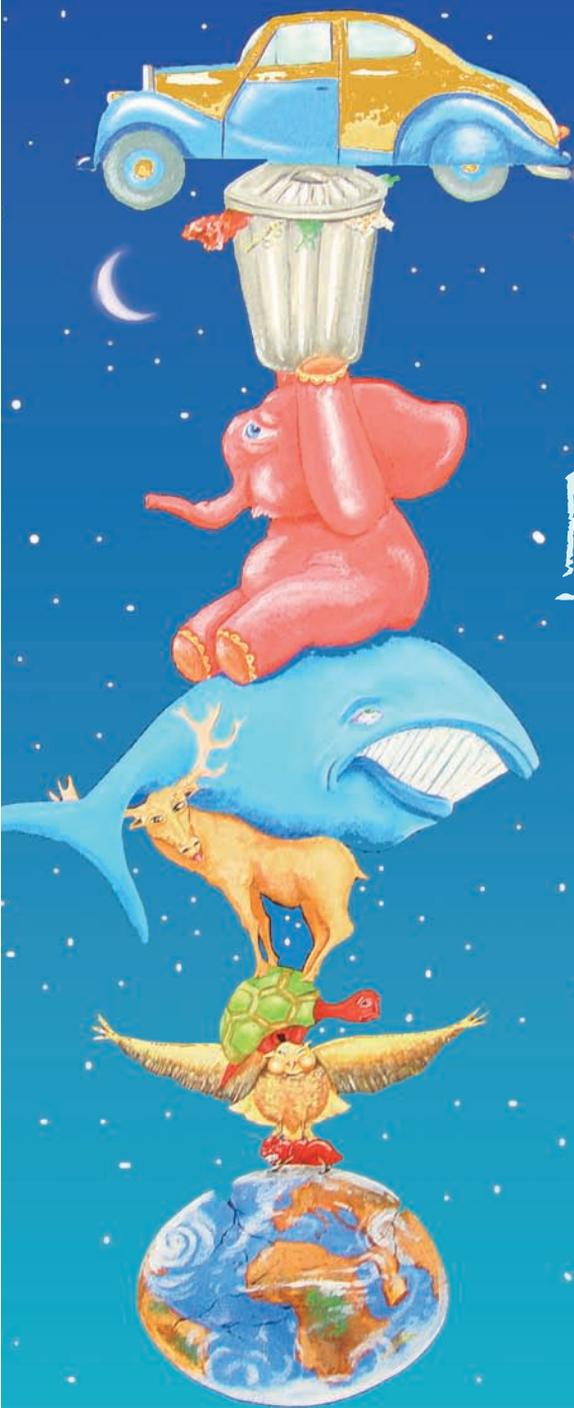
Servicio de Información sobre Discapacidad

<http://sid.usal.es>

- Solidaridad Digital

<http://www.solidaridaddigital.com>

CUADERNOS DE EDUCACIÓN
EN VALORES 5



MADRE TIERRA

Por PREGUNTAR
que no QUEDE



EDUCACIÓN AMBIENTAL

Vicente Vicent Paradells



PRÓLOGO

Estas hojas no pretenden ser un tratado sobre educación ambiental, ni van a aportar nuevos conocimientos a aquellas personas que ya trabajan en este campo. Nuestro objetivo es el de plantear una reflexión sobre qué entendemos por educación ambiental, cuáles son sus principios, sus metodologías y sus estrategias de trabajo. Compartir, en definitiva, nuestras dudas sobre el trabajo diario en relación a ella.

Sabemos de las muchas experiencias educativas que, desde hace siglos, han tratado de integrar el propio entorno en el proceso educativo. Ya Rousseau, en el siglo XVIII, afirmó que la naturaleza era la auténtica maestra del alumnado. Igualmente, la Institución Libre de Enseñanza de finales del siglo XIX propuso *superar el corte que existe entre escuela y su entorno*, indicando que la escuela tiene que salir a la calle, a la vida. Freinet, por otro lado, implantó la clase-paseo, *en la que se observará el medio natural y humano, como una necesidad imperiosa, física y psicológicamente, de salir del aula para ir a buscar la vida en el rico entorno del campo vecino*.

Así pues, no es éste un tema nuevo en nuestras aulas, más bien al contrario: siempre se han desarrollado, y se sigue haciendo hoy en día, interesantísimas experiencias sobre educación ambiental que muchas

veces pasan inadvertidas porque el propio profesorado no le da a sus trabajos la importancia que tienen.

Por tanto, hemos de ser conscientes de que no partimos de la nada. No vamos a plantear nada nuevo, ni ajeno a la dinámica cotidiana. Sólo hemos de valorar muchas de las cosas que hacemos habitualmente y, en todo caso, incorporar algún aspecto metodológico o estrategia de trabajo que nos permita alcanzar nuestros objetivos con una mayor eficacia.

Una segunda reflexión inicial. Hoy se habla de educación ambiental, de educación para la paz, para la salud o para la igualdad de oportunidades, y no podemos pensar de manera distinta en uno u otro caso, como si fueran realidades diferentes de la educación. Mejor haríamos en hablar de una educación para la ciudadanía –aunque el término sea un tanto redundante–, como una propuesta dirigida a construir, entre todos, los valores que deben imperar como respuesta a los problemas planteados en nuestra sociedad.

LOS PRIMEROS MOMENTOS

Cuando vienen los niños y niñas al centro de educación ambiental, les suelo contar la siguiente historia:

Hace muchísimos años en la Tierra vivía poca gente y curiosamente sólo existía un único trabajo: buscar comida. Todos los días, desde que se despertaban, su preocupación era encontrar algo que comer. En aquella época no existían las ciudades, ni sitios donde comprar la comida; tampoco se la podían fabricar ya que no sabían cultivar la tierra. Sólo podían buscar por los alrededores frutos, hojas o raíces que les sirvieran. Tal vez, con un poco de suerte, podían cazar algún conejo. Pero...¿y cuando se acababa la comida? No había otra solución que irse a buscar alimento a otro lugar. Siempre así. La vida era durísima para las personas, que morían muy jóvenes.

Aquellas personas no causaban ningún daño a su entorno; eran pocos y cada día se encontraban en un sitio distinto. Podríamos decir que las personas vivían muy mal, pero en cambio la Tierra no tenía problemas.

Pasaron los años y las personas aprendieron a cultivar la tierra, también a criar animales, con lo que pasaron de ser recolectores a agricultores, de cazadores a ganaderos. Esto supuso una gran revolución, ya que a partir de entonces no tenían que

estar continuamente caminando de un lugar a otro. Ya sabían fabricar su propia comida.

Por tanto, comenzaron a vivir en lugares estables. Aparecieron con el tiempo las primeras ciudades, donde se desarrollaban diferentes trabajos. La gente vivía mejor, pero empezaron poco a poco a aparecer las huellas que aquellos pobladores dejaban sobre su entorno.

Más tarde, las personas inventaron máquinas que les ayudaban en su trabajo. Extrayendo materias de la tierra como el carbón o el petróleo, las hacían funcionar, lo que supuso un gran avance para la industria, llegando a constituir lo que se llamó la Revolución Industrial.

Cada vez que se producía una mejora en la vida de las personas, el medio ambiente sufría una nueva agresión. ¿Es esto justo? ¿Es necesario que suceda así?

Muchas personas pensaron que no lo era y propusieron que todos debíamos reflexionar sobre lo que hacemos. Situados en un bosque o en una ciudad, en una playa o en nuestro centro escolar, debemos pensar si estamos de acuerdo con todo lo que sucede a nuestro alrededor y en el caso probable que nuestra respuesta sea que no, ver cómo podemos contribuir a la mejora de la situación.

Así pues, en la historia de la humanidad han acaecido determinados hechos, que han provocado conflictos en la relación persona-entorno y que es necesario recordar para entender el origen de los problemas ambientales, cuyo estudio va a constituir el punto de partida de lo que llamamos “educación ambiental”.



1. Las personas han desarrollado, a lo largo de su evolución, diferentes maneras de relacionarse y aprovechar el entorno; también la capacidad de transformarlo. La presión sobre el medio se remonta a casi 400.000 años, —ya que anteriormente los grupos humanos eran nómadas—, en una etapa de cazador-recolector y con un escaso o nulo impacto sobre el medio.
2. Surge el sedentarismo y con él, las sociedades agrícolas con los primeros campos de cultivo y paisajes culturales. Aunque las primeras prácticas agrícolas trataban de imitar los procesos de la naturaleza, su evolución comienza a producir un desequilibrio por agotamiento de la fertilidad del suelo, provocando en definitiva la degradación ambiental.
3. Con el transcurso del tiempo, surgen hace unos 10.000 años, “principalmente por motivos defensivos, pero también económicos”, las primeras ciudades, que van a significar el mayor impacto de las personas sobre el medio hasta ese momento. También se pasa a una especialización de los trabajos dentro de la ciudad, lo que provoca las primeras desigualdades sociales.
4. Los avances científicos y tecnológicos que se dieron en Inglaterra a finales del siglo XVIII, la llamada “Revolución Industrial”, es otro punto de referencia en la escalada de los problemas ambientales. El desarrollo tecnológico precisaba de grandes cantidades de materiales y energía, al tiempo que generaba una creciente contaminación ambiental. Pero no son sólo los aspectos ambientales, también los costes sociales empiezan a ser significativos, con la aparición de problemas como el paro o los movimientos poblacionales, en busca de un “mejor nivel de vida”.
5. Finalmente debemos considerar la gran explosión demográfica a partir de la segunda mitad del siglo XX, principalmente en los países del tercer mundo. A principios del siglo XX la población mundial era de 1600 millones y cien años después, ya supera los 6000 millones. ¿Nos hemos preguntado dónde está el límite de capacidad de la Tierra para sostener la vida?. Además, no toda la población tiene la misma facilidad de acceso a los recursos existentes; se calcula que para mantener el nivel de consumo por habitante de los países más desarrollados, sólo podrían vivir en la Tierra unos mil millones de habitantes. Así pues, la desigual distribución de la riqueza va a constituir un nuevo elemento de conflicto para llegar a entender la actual problemática ambiental.

¿DÓNDE SITUAR LOS ORÍGENES DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL?

Los orígenes de la idea que propugna la educación ambiental se pueden situar en los primeros movimientos que surgieron en defensa de la naturaleza hace más de 300 años, consiguiendo que se llegaran a aprobar las primeras ordenanzas que regulaban la tala de árboles.

No será hasta 1948, cuando se acuña el término “educación ambiental”, acierto que le corresponde a Thomas Pichard dentro de la UICN (Organización Internacional para la Conservación de la Naturaleza y los Recursos Naturales), creada bajo el patrocinio de la UNESCO y algunas organizaciones conservacionistas que siguen funcionando en la actualidad.

Durante las últimas décadas, el medio ambiente ha suscitado la atención de la comunidad internacional. El crecimiento demográfico, la explotación de recursos, la contaminación, las desigualdades entre países ricos y pobres, la crisis ambiental, en resumen, es lo suficientemente grave para que numerosas organizaciones internacionales aborden el estudio de cómo concienciar a la población sobre las problemáticas ambientales que nos afectan y cómo actuar en su solución.

Durante los años 60, aparecen las primeras organizaciones a nivel mundial que abordan el tema de la educación ambiental; algunas de ellas con la presencia de organizaciones no gubernamentales como el WWF (Fondo Mundial para la Naturaleza). En 1968 nace el programa MAB (Programa sobre el Hombre y la Biosfera), intentando aglutinar a una serie de expertos para promover un trabajo de carácter interdisciplinar, con el objetivo de conseguir una mayor racionalización en la explotación de la biosfera y mejorar las relaciones entre las personas y el medio que las rodea.



LOS GRANDES CONGRESOS

La década de los 70 comienza con un hecho de gran relevancia como es la celebración de la Conferencia de las Naciones Unidas en Estocolmo, con la participación de más de 100 estados de todo el mundo. Allí se

crean las bases de una auténtica legislación medioambiental, incidiendo no sólo en aspectos de conservación del medio, sino también en problemáticas de tipo económico y social. En recuerdo de aquel 5 de junio de 1972, se celebra todos los años el “Día Mundial del Medio Ambiente”.

Adquieren gran importancia los movimientos ecologistas, como un nuevo elemento dinamizador de la toma de conciencia de la población frente a las problemáticas planteadas. Coincide en el tiempo con la aparición de diversos informes de gran trascendencia, como el elaborado por el Club de Roma.

En 1973 se pone en funcionamiento el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA), con el objetivo de coordinar a las organizaciones que, a diversos niveles, trabajan por un medio ambiente mejor. En esta línea se diseña en 1975 el Programa Internacional de Educación Ambiental (PIEA), donde se definen una serie de objetivos a conseguir, en la línea de promover el intercambio de ideas, información, experiencias y materiales.

Para hacer un seguimiento del programa PIEA, se promueven una serie de encuentros, siendo el más significativo el que se celebra en Belgrado en 1975 y que se conoce como el Seminario Internacional de Educación Ambiental. Allí se redacta la importantísima Carta de Belgrado, un documento donde se marcan las metas, los objetivos y los principios de orientación de los programas de educación ambiental, que se resumen en:

1. *Concienciación*, para que las personas adquieran una mayor sensibilización por los problemas medioambientales.
2. *Conocimiento*, para comprender el funcionamiento del medio ambiente, sus elementos, procesos y sus interrelaciones.
3. *Actitud*, tratando de fomentar en las personas la corresponsabilidad y el compromiso social.
4. *Aptitud*, capacitando a las personas para poder intervenir con éxito en el tratamiento de los problemas ambientales.
5. *Participación*, de toda la ciudadanía en la conservación y mejora del medio ambiente.

La Conferencia Intergubernamental de Tbilisi (1977) constituye otro punto de reflexión sobre el cumplimiento de la Carta de Belgrado. En ella se abordan básicamente aspectos relacionados con la incorporación de la educación ambiental a la resolución de los problemas ambientales, indicando que no es suficiente con abordar objetivos que mejoren la información, sino que también se deben incorporar aquellos que promueven la actuación. En este sentido, se insiste en la coordinación de actuaciones y la cooperación entre países.

En la década de los 80 se puede decir que se extiende a toda la sociedad la preocupación por el medio ambiente, la educación ambiental y otros temas que durante los años setenta habían estado atendidos sólo por “especialistas” o grupos sociales concienciados.

En 1984 los principales organismos que trabajan sobre el medio ambiente (UICN, PNUMA y WWF) elaboran la Estrategia Mundial para la Conservación, suscrita por más de cien países. Allí se constata el hecho de que una mayor producción económica como solución a los problemas sociales no está conduciendo a un mayor bienestar general, más bien está sucediendo lo contrario, ya que las consecuencias socioeconómicas de ese deterioro ambiental están provocando una disminución de la calidad de vida. Este documento al que hacemos referencia –la Estrategia de Conservación Mundial– podría considerarse el precursor de la futura Agenda 21, que luego comentaremos.



En 1987 se celebra en Moscú el Congreso Internacional sobre Educación y Formación, organizado por la UNESCO y el gobierno de la antigua URSS. El encuentro renueva la idea de la interrelación que debe existir entre economía y medio ambiente, indicando la pobreza como la causa principal de los problemas en los países poco desarrollados, mientras en los países desarrollados los problemas derivan de los modelos de crecimiento en vigor. Se revisan las políticas de educación ambiental y se diseña un plan de actuación para la década de los 90.

La Unión Europea, preocupada también por el tema, desarrolla políticas sobre el medio ambiente. El 24 de mayo de 1988, el Consejo de Ministros de educación de la Comunidad Europea aprueba una resolución sobre el papel de la educación en materia de medio ambiente, en la que se insta a sus Estados miembros a que intercambien información y

a que se incluyan en los programas actuales enseñanzas relativas al medio ambiente. Poco después se concreta el V Programa *Hacia un desarrollo sostenible* (1992-1999) donde se proponía integrar la dimensión medioambiental en las demás políticas. Actualmente está en vigor el VI Programa Comunitario de Acción en materia de Medio Ambiente, *El futuro en nuestras manos* (2001-2010), en el que se establecen los objetivos y las estrategias de la Comunidad Europea a favor del desarrollo sostenible.

¿Y EN ESPAÑA, QUÉ SUCEDE?

Las primeras Jornadas sobre Educación Ambiental en España tienen lugar en Sitges en 1983, con un primer objetivo de poner en contacto a todas las personas que trabajan en este campo y valorar las actividades que se están realizando. A partir de estas jornadas, comienzan a celebrarse congresos por diferentes comunidades: Andalucía (1985), Madrid y Euskadi (1986).

Durante estos años, diversas instituciones abordan la educación ambiental y promueven la elaboración de recursos medioambientales: el MOPU a través de la Secretaría General del Medio Ambiente; el ICONA crea el Centro Nacional de Educación Ambiental (CENEAM) en Valsáin (Segovia); el Ministerio de Educación y Ciencia pone en marcha programas de ámbito estatal como “Escuelas Viajeras”. Van apareciendo diversas iniciativas privadas y también las Comunidades Autónomas empiezan a crear equipamientos y programas educativos.

En 1987 se convocan en el CENEAM, las II Jornadas sobre Educación Ambiental, que intentan poner las bases para una mejora cualitativa en el trabajo de los educadores ambientales. A partir de estas jornadas surgen los Seminarios Permanentes de Educación Ambiental. Uno de ellos, el dedicado al Sistema Educativo, celebrado en 1988 en las Navas del Marqués (Ávila), fue un encuentro donde se abordó la necesidad de incorporar la Educación Ambiental a los planes de reforma del Sistema Educativo que se estaban llevando a cabo en esos momentos.

En el marco de las III Jornadas celebradas en Pamplona en 1998, se inicia el debate para la elaboración del *Libro Blanco de la Educación*

Ambiental en España. Pocos meses después se publica y en él se resaltan los aspectos que han de constituir el núcleo de acción de los años venideros para llegar a construir un nuevo modelo de sociedad, basado en los principios de la sostenibilidad:

- Integración de la educación ambiental al conjunto de la sociedad en todos los niveles, potenciando sus posibilidades de refuerzo a la gestión ambiental.

la educación ambiental debe alcanzar a todos los sectores de la población, pero especialmente debe alcanzar a aquellos en quienes recae la toma de decisiones o ejercen mayor influencia social; es necesaria una mayor conexión entre educación y gestión ambiental

- Fomentar el desarrollo de actitudes críticas y responsables.

la educación ambiental debe contribuir a que las personas sean capaces de analizar, interpretar y valorar la información recibida, promoviendo un pensamiento crítico e innovador, que cuestione, de forma constructiva, los hábitos y estructuras vigentes

- Prestar una mayor atención a los factores sociales, en los programas educativos.

la educación ambiental debe partir de un enfoque amplio y una práctica intercultural, interdisciplinar e interdepartamental

- Capacitar a la ciudadanía en el análisis de los conflictos socio-ambientales, en el debate de alternativas y en la toma de decisiones orientadas a su resolución.

la educación ambiental debe favorecer la aplicación práctica de los aprendizajes a través de acciones orientadas a solucionar problemas concretos

- Fomento de la participación ciudadana en las iniciativas ambientales para conseguir un consenso que garantice el progreso hacia la sostenibilidad.

es necesario revisar los cauces de participación vigentes y profundizar en su desarrollo

- Promover la coordinación administrativa en todos los ámbitos y concertación entre los sectores públicos y privados, prestando especial atención a la creación de redes para mejorar la eficacia de los programas de acción.



la educación ambiental debe estar incluida, de manera explícita, en las distintas fases de planificación, gestión y evaluación de las iniciativas ambientales

- Promover en definitiva el desarrollo de una ética ambiental, que atienda el cambio de valores y comportamientos, más allá de los aspectos de sensibilización e información ambiental.

¿ES NECESARIA LA EDUCACIÓN AMBIENTAL?

La educación persigue formar hombres y mujeres para que puedan resolver satisfactoriamente los retos que les plantea la sociedad en la que viven; pero en este proceso, no siempre se ha tenido presente que las personas viven en un medio físico y natural que les condiciona y, que a su vez, es condicionado por ellas.

Tradicionalmente se ha presentado el conocimiento del medio como una realidad ajena a las personas. Había que conocer sus elementos, su capacidad para aportarnos recursos, pero siempre desde una visión alejada de nosotros, como si en realidad no formásemos parte de él. Aún más, como si no fuésemos –la mayoría de las veces–, los responsables de los problemas ambientales que en él se dan. En definitiva, se daba mucho énfasis a los contenidos conceptuales, menos a los procedimentales y quedaban en un discreto tercer plano los contenidos actitudinales, olvidando así que los comportamientos de las personas son consecuencia directa de los valores que cada uno tiene asumidos.

Demasiadas veces en el mundo de la educación formal, el estudio de nuestra relación con el entorno queda limitado a unos pocos temas integrados en unas determinadas áreas de conocimiento, sin demasiada conexión entre ellas, provocando así una visión parcial y compartimentada del medio ambiente.

Hoy día estamos inmersos en una grave crisis ambiental y, aunque la educación se manifiesta como una de las estrategias más eficaces para abordar de manera efectiva esta situación, es necesario para ello revisar sus planteamientos; podríamos decir que se necesita de una nueva educación.

Una nueva educación que atienda e integre en un mismo proceso a los distintos agentes educativos y sociales; eliminando las visiones compartimentadas de las áreas a la hora de tratar los problemas ambientales y poniendo especial interés en fomentar el papel social que debe tener la escuela, implicándose de manera efectiva en su entorno, sus problemas, sus gentes. La escuela no debe ser ajena a ellos.

La educación ambiental surge como una respuesta a esta situación, ofreciendo una visión globalizadora del medio, donde medio natural y social forman un mismo contexto, facilitando de esta manera la comprensión de sus procesos e integrando de manera definitiva a las personas como un elemento más de él.

La educación ambiental debe entenderse como un proceso que pretender conseguir una ciudadanía informada, concienciada y capacitada para poder intervenir con acierto en la mejora de los problemas ambientales actuales o que se puedan plantear en el futuro. Debemos ser capaces de transmitir este objetivo y facilitar los mecanismos y recursos necesarios, para que cada persona llegue a asumir el nuevo rol que necesita desarrollar individual y colectivamente para alcanzarlo.



Hemos de tener en cuenta que un proceso tan complejo no tiene una respuesta única y concreta. Cada cultura genera unos principios diferentes con relación al uso que las personas debemos hacer de nuestro medio, y muchos de estos aspectos cognitivos y procesos sociales no se mantienen inalterables a lo largo del tiempo, antes al contrario, han sido sustancialmente diferentes, lo que ha provocado el poder analizar el desarrollo de la educación ambiental a través de diferentes etapas:

En un primer momento la educación ambiental está inmersa en una visión conservacionista del medio, donde el valor que prima es el estético. Hay que preservar los lugares de interés medioambiental y para ello se declaran los primeros espacios protegidos. Es el tiempo de los naturalistas, que buscan trenzar lazos afectivos entre las personas y la naturaleza.

Esta etapa podemos enmarcarla entre los primeros años del siglo XX y 1972 cuando tiene lugar la importantísima Conferencia de Estocolmo.

Una segunda etapa —que vendría a coincidir con los años de los grandes congresos auspiciados por las Naciones Unidas y otros organismos

preocupados por el medio ambiente—, viene a potenciar el papel de la educación como recurso para la concienciación ciudadana.

Comienzan a reivindicar su papel las ciencias sociales. Se incorporan al debate medioambiental aspectos sociales como el consumo como estilo de vida o los problemas derivados de la situación política del momento (la llamada “Guerra Fría”).

Esta etapa, que se sitúa entre los años 1972 y 1992, atiende principalmente a la búsqueda del bienestar como valor central.

Viendo que la información y la concienciación no resuelven por ellas mismas los graves problemas ambientales que nos afectan y la cada vez menor convergencia entre desarrollo y medio ambiente, se empieza a hablar de un nuevo modelo en la relación persona-medio ambiente.

Es cuando se populariza el concepto de “desarrollo sostenible”, haciendo hincapié en el valor ético como el elemento central en la búsqueda de soluciones a los problemas ambientales que nos afectan. Es necesario un cambio de valores en las personas en relación con el medio.

El propio concepto de educación ambiental ha sufrido una evolución desde sus comienzos a la actualidad. Así con relación al contexto, que comenzó siendo el ambiente, hoy su marco de acción es la sociedad. Si atendemos a sus contenidos, han pasado de estar centrados en el conocimiento de la naturaleza, a evolucionar hacia la sostenibilidad. En cuanto a los destinatarios, que en un principio eran los niños y niñas y muy centrado en el marco escolar, hoy es la población en general hacia donde se orienta su acción.

Pero hay algo más, y es el cambio conceptual que supone el hecho de que en un principio se asumía que el conocimiento estaba en manos de unos técnicos que enseñaban a los demás cómo debían hacer las cosas. Hoy, afortunadamente, hemos evolucionado hacia el concepto de “aprender”, y es ahí donde debemos centrar nuestros esfuerzos, en facilitar el escenario de aprendizaje adecuado para que las personas vayan construyendo su propio marco conceptual con relación al medio ambiente.

En cualquier caso, no podemos olvidar que la educación no es la solución a los problemas ambientales; es sólo un instrumento —ciertamente potente—, que será tanto más efectivo en cuanto vaya acompañado de otros instrumentos como pueden ser la legislación o la gestión ambiental.

¿ES SUFICIENTE CON HABLAR DE EDUCACIÓN AMBIENTAL?

En 1990 la asamblea de la UICN (Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza y los Recursos Naturales) revisa los principios básicos de lo que debe ser la Estrategia Mundial para la Conservación de la Naturaleza hasta final del siglo XX. El concepto central de la estrategia es el de “desarrollo sostenible”.

Veinte años después de la Conferencia de Estocolmo, del 3 al 14 de junio de 1992, tiene lugar en Río de Janeiro la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo (UNCED). A ella asisten 178 países, con la presencia de 118 jefes de estado y más de 18000 participantes oficiales, aunque las organizaciones no gubernamentales (ONG), no de acuerdo con los planteamientos de la conferencia, organizan su propio foro que fue visitado por más de medio millón de personas.



Así y todo, de la Cumbre de la Tierra surgieron cinco importantes documentos relativos a la sostenibilidad de los bosques, el cambio climático, la diversidad biológica, la llamada Declaración de Río y sobre todo, la Agenda 21.

La Agenda 21 es un manifiesto global para el desarrollo sostenible, que abarca tanto temas económicos, sociales y culturales, como aquellos relativos a la protección del medio ambiente. Aborda los problemas de hoy y describe las bases de actuación para cada caso, fijando los objetivos de desarrollo sostenible al horizonte del siglo XXI.

En la Conferencia de Río se indica que los seres humanos constituyen el centro de las preocupaciones relacionadas con el desarrollo sostenible. Se reconoce el derecho de todos los Estados a aprovechar sus propios recursos, pero vigilando para que esto no afecte al medio ambiente. Se reconoce el papel de los grupos indígenas y minoritarios en el desarrollo. Se reafirma la necesidad de la participación de toda la ciudadanía como la mejor manera de tratar las cuestiones ambientales. Se promulga definitivamente que la paz, el desarrollo y la protección del medio ambiente son interdependientes y no se pueden separar.

A partir de estas reflexiones, se trata de generar un nuevo marco de relación entre las personas y su entorno, lo cual nos lleva a poder decir

sin ningún rubor que la educación ambiental se constituye como una estrategia para el cambio y la transformación social.

La participación ciudadana aparece como uno de los ejes en las estrategias hacia la sostenibilidad en todos los ámbitos y en cualquier circunstancia, porque los grandes problemas ambientales son el resultado de muchos factores que actúan juntos, por tanto, no cabe inhibirse si nos encontramos “débiles” para abordarlos. Siempre podremos actuar sobre alguno de esos factores.

Se trata de fomentar en nuestro alumnado y, en general, en todos los destinatarios de nuestras acciones, la participación en la planificación y la gestión ambiental comunitaria, atendiendo previamente a los aspectos informativos, de sensibilización y de capacitación, necesarios para llevar a buen término aquella.

En Río, paralelamente a la Cumbre de la Tierra, hubo otra Cumbre Alternativa, donde participaron más de 2400 representantes de ONGs y movimientos alternativos. Allí se elaboró el *Tratado sobre educación ambiental para sociedades sustentables y responsabilidad civil*, y en él se indica lo siguiente:

Consideramos que la educación ambiental para una sociedad sustentable y equitativa es un proceso de aprendizaje permanente, basado en el respeto para todas las formas de vida. Una educación de este tipo afirma valores y acciones que contribuyen con la transformación humana y social y con la preservación ecológica.

Se coincide de nuevo en los tres pilares básicos en cualquier proceso de educación ambiental:

1. Fomento de la participación ciudadana.
2. Implicación en la gestión ambiental comunitaria.
3. Contribución a una auténtica formación en valores.

La educación ambiental, entendida desde esta perspectiva, debe atender a una serie de principios de acción. El propio Tratado al que nos estamos refiriendo, indica con relación a ello lo siguiente:

La educación es un derecho de todos –todos somos educandos y educadores, que debe tener como base el pensamiento crítico e innovador.

Debe estimular la solidaridad, la igualdad y el respeto a los derechos humanos, valiéndose de estrategias democráticas e interacción entre las culturas y tener presente que la educación ambiental no es neutra, sino ideológica. Es un acto político, basado en valores para la transformación social.

La educación ambiental debe ser planificada para capacitar a las personas en la resolución de conflictos de manera justa y promover la cooperación y el diálogo entre individuos e instituciones, con la finalidad de crear nuevos modos de vida, fundados en la comprensión de las necesidades básicas de todos, sin distinciones étnicas, físicas, de género, clase o religión.

La educación ambiental debe integrar conocimientos, aptitudes, valores, actitudes y acciones y ayudar a desarrollar una conciencia ética sobre todas las formas de vida que comparten este planeta.



La educación ambiental, que surgió como una necesidad cuando hombres y mujeres comprenden que su relación con la biosfera está poniendo en juego la propia conservación de su entorno, ha de dar el paso definitivo a una educación para la sostenibilidad.

En diciembre de 2002, la Asamblea general de las Naciones Unidas declaraba el periodo 2005-2014 como la Década por una Educación para la Sostenibilidad. En ella se pretende impulsar una educación solidaria que atienda el concepto de desarrollo en su globalidad. En este sentido la UNESCO nos indica que:

[...] el Decenio de las Naciones Unidas para la educación con miras al desarrollo sostenible, pretende promover la educación como fundamento de una sociedad más viable para la humanidad e integrar el desarrollo sostenible en el sistema de enseñanza escolar a todos los niveles.

¿NECESITA UNA METODOLOGÍA PROPIA LA EDUCACIÓN AMBIENTAL?

Para abordar la educación ambiental hablaríamos de una educación a partir del conflicto, ya que la atención a los problemas ambientales que afectan a nuestro entorno, —o pueden hacerlo en un futuro—, va a constituir el punto de partida de nuestro trabajo. En esta línea conviene recordar la necesidad de ampliar el concepto de medio ambiente, identificándolo no sólo con los aspectos naturales, sino también con el medio social, económico y cultural. Las metodologías globalizadoras permitirán la relación y la interdependencia en los enfoques.

Las características de interdisciplinariedad que requieren en el marco escolar formal temas como los relativos al medio ambiente, llevó a proponer su carácter de transversalidad. No siempre se supo comprender bien este concepto, con lo que muchas veces quedó en manos de un determinado “especialista” o asociado a un área concreta del currículo. Hoy sabemos que la transversalidad no se puede abordar de una manera compartimentada, como si educar en la salud, en la paz o en el respeto al medio ambiente, fueran realidades diferentes. Es necesario globalizar las propuestas, diseñando objetivos válidos para cualquiera de los ámbitos educativos; por tanto, y según este principio, la transversalidad sólo será realmente efectiva en un centro si es asumida por un grupo significativo del profesorado.

El fomento de la participación activa en la prevención y resolución —o al menos mejora— de los problemas ambientales, en un proceso permanente y continuo de compromiso social con el entorno y constituirá uno de los pilares fundamentales en nuestra actuación.

Hay que buscar siempre el enfoque socio-afectivo de las propuestas. Hemos de tratar de conseguir que nuestras propuestas propicien la creación en las aulas de esa atmósfera educativa que debe envolver a la totalidad de los aspectos curriculares y a la propia vida en el centro.

Trabajar por una auténtica educación en valores es un tema que siempre se ha visto difícil de abordar. De ahí la propuesta de utilizar los ámbitos educativos que nos proponen las transversales para conseguirlo. Hay que trabajar en valores desde la educación ambiental, desde la

salud, desde la paz..., porque la salud, la paz o el medio ambiente, son ámbitos más próximos a nosotros, y nos permiten abordar esa educación en valores con más seguridad.

¿CÓMO ABORDAR EL ESTUDIO DE UN PROBLEMA AMBIENTAL?

I. Enfoque del problema

Diseñamos y realizamos actividades de aproximación a la problemática ambiental que vamos a abordar.

Desarrollamos actividades de sensibilización.

II. Análisis de la gestión ambiental

Buscamos conocer cuál es la gestión ambiental que se realiza.

Decidimos qué elementos y procesos vamos a analizar.

Diseñamos los instrumentos de recogida de la información.

Analizamos la realidad mediante observaciones, medidas, entrevistas y encuestas.

Ordenamos los resultados y extraemos conclusiones.

III. Definición de propuestas de mejora

Tratamos de responder a la pregunta de qué podemos mejorar y cómo hacerlo.

Nos informamos de soluciones y alternativas posibles.

Contrastamos las propuestas realizadas por los diferentes sectores de la comunidad educativa.

IV. Plan de acción

Damos a conocer las propuestas y estudiamos su viabilidad.

Acordamos las medidas que vamos a realizar y organizamos el proceso.

Implementamos las acciones propuestas.

V. Seguimiento y evaluación

Diseñamos los instrumentos para el seguimiento de las actuaciones.

Hacemos una revisión continua del proceso y una puesta en común de los resultados alcanzados.



UNAS PROPUESTAS PARA LA REFLEXIÓN

En 1997 se celebra en Tesalónica la “Conferencia Internacional Medio Ambiente y Sociedad”, auspiciada por la UNESCO, donde se plantean los nuevos retos de la educación para un futuro sostenible. En el documento elaborado sobre Educación y Sensibilización para la Sostenibilidad, se reconoce *que una educación y una sensibilización apropiadas del público, constituyen uno de los pilares de acción en favor de la sostenibilidad, junto con la legislación, la economía y la tecnología*, al tiempo que se pone de manifiesto la necesidad de coordinar esfuerzos y de diseñar objetivos alcanzables.

La realidad que nos encontramos en el mundo educativo nos muestra que son diversas las situaciones de partida –personales, de formación inicial y permanente, de contexto social, cultural y económico de las personas y de los lugares de trabajo–, por tanto, hemos de aceptar igualmente que son múltiples las estrategias que han de proponerse para conseguir el objetivo, tantas veces citado, de no tratar la educación ambiental como una serie de actividades aisladas del resto del quehacer diario, ni como unas propuestas agrupadas alrededor de una disciplina tradicional –generalmente las Ciencias Naturales–, ni mucho menos creando una nueva disciplina. Nuestro objetivo será el de configurar un marco educativo donde la educación por la sostenibilidad esté presente en todo momento y lugar.

Hace un tiempo, se pasó una encuesta al profesorado que participaba en cursos de formación para analizar el estado de la educación ambiental en su centro. Allí se detectaron las siguientes situaciones de partida:

- A. Centros que querían abordar la educación ambiental desde el punto de vista curricular. En unos casos contando con la ayuda mayoritaria del Claustro, en otros, con sólo unas pocas personas interesadas.
- B. Centros que deseaban trabajar una problemática ambiental determinada que se daba generalmente en el entorno del centro, pero sin plantearse ningún tipo de relación curricular manifiesta. Normalmente se trataba de actuaciones circunscritas a un tiempo corto y a un espacio concreto.

C. Finalmente aparecían un tercer tipo de centros, cuyo objetivo era fomentar la concienciación y la participación en la resolución de problemáticas ambientales de tipo más general.

Es evidente, que cada caso requiere una estrategia diferente:

- Si el claustro, a partir de un análisis del contexto, decide mayoritariamente que la educación ambiental ha de implicarse de manera significativa y permanente en todas las acciones del centro, es necesario promover una reflexión para su desarrollo desde el Proyecto Educativo de Centro.
- Si existe un cierto compromiso conjunto entre el profesorado a la hora de elaborar propuestas para abordar la educación ambiental, se pueden ir realizando proyectos medioambientales, con el objetivo a medio plazo de ir organizando de una manera globalizada, alrededor de cada proyecto, los diversos contenidos curriculares.
- Aquellos centros que no se plantean integrar la educación ambiental en su currículo, pero en cambio, de manera ocasional, abordan determinadas problemáticas medioambientales, coincidiendo por ejemplo con celebraciones como el día del árbol, el día del medio ambiente o el día de la paz, pueden trabajar en la realización de campañas medioambientales, porque ello permite una mejor aproximación a la visión sistémica que propone la educación ambiental.



En todo caso, las estrategias deben estar centradas en un primer momento en el propio ámbito escolar, proponiendo no sólo acciones de mejora ambiental del centro, sino fomentando actuaciones en favor de la sostenibilidad.

Si recordamos los tres aspectos que debemos atender (gestión, educación y participación), podemos concretar nuestra acción en:

1. Diseñar un modelo de gestión ambiental para nuestro centro.
2. Promover la realización de proyectos educativos en temas de desarrollo sostenible.
3. Propiciar la participación y el cambio en las relaciones interpersonales en los centros escolares.

En cualquier caso, necesitamos temporalizar su aplicación, pasando sucesivamente por:

- Fase de información-formación, con acciones dirigidas a profesorado, alumnado e incluso a las familias.
- Fase de sensibilización, necesaria para despertar el interés colectivo por el proyecto.
- Fase de investigación ambiental, donde se irán abordando los diferentes problemas ambientales planteados en el centro.
- Fase de actuación, una vez elaborado un plan de acción diseñado para llevar a cabo las propuestas de mejora consensuadas.
- Fase de seguimiento y evaluación, para comprobar el nivel de consecución de los objetivos y valorar el proceso seguido.

Este proceso puede estar centrado también en problemáticas propias de ámbitos físicos externos al centro escolar, o en aspectos sociales que afectan a nuestro entorno.

Cuando uno de estos ámbitos de estudio es compartido por varios centros escolares, nuestro proyecto de centro se convertirá en proyecto de zona. En este caso se debe establecer una coordinación entre ellos que facilite el intercambio de materiales e información entre todos los centros participantes.

Es conveniente conseguir la colaboración de entidades o instituciones que nos aporten los recursos necesarios, ya que este tipo de proyectos requieren de algunos desplazamientos, visitas y trabajo de campo.

Alcanzada nuestra primera meta, debemos trabajar en nuestros centros escolares en un segundo objetivo, centrado esta vez en la comunidad local. Partiendo de las experiencias acumuladas por los diversos estamentos de la comunidad educativa (alumnado, profesorado, familias, personal no docente, etc.), trataremos de integrar al resto de colectivos locales.

Con ello pretendemos hacer partícipes a todos los sectores sociales del concepto de sostenibilidad y de los valores que implica, impulsando desde los centros escolares el proceso democrático de toma de decisiones conjuntas en la comunidad.

Por último, cabe señalar que un proyecto de “educación para la sostenibilidad” debería iniciarse a través de la formación del profesorado, utilizando posteriormente los centros educativos como punto focal para involucrar a toda la comunidad local.

¿Una utopía? No, una realidad: *Por una ciudad sostenible. Almassora 1997-1999*. Se trata de un proyecto europeo de educación para la sostenibilidad, que se desarrolló en doce ciudades europeas al mismo tiempo, con la idea de fomentar la visión comunitaria, aludiendo a la necesidad de que las personas expresen su opinión para formar una visión compartida de un futuro sostenible deseado para esa comunidad.

En este proyecto, el núcleo inicial lo constituían un centro de Primaria y otro de Secundaria, que siguiendo unas fases de actuación –trabajo interno del grupo dinamizador; difusión de la experiencia al resto de la sociedad; organización de una conferencia local; y actuación sobre las problemáticas: la acción local– consiguieron poner en marcha un proceso de Agenda 21. Sirva este ejemplo para constatar la capacidad transformadora que tiene la educación y el papel de la educación ambiental –como una dimensión de aquella–, para contribuir al desarrollo de una auténtica “educación para la ciudadanía”.



Para alcanzar esa educación solidaria, es necesario crear ámbitos de participación que gestionen los problemas ambientales de su entorno y establecer alianzas entre ellos que permitan una mayor eficacia en sus acciones. No debemos olvidar que si estamos haciendo hincapié en la necesidad de abordar los problemas ambientales desde una visión sistémica, de igual modo, la búsqueda y tratamiento de las posibles soluciones a ellos deberá ser también global.

Sostenibilidad significa construir las condiciones de un mundo materialmente suficiente, socialmente equitativo y ecológicamente perdurable. Una de las áreas en que está dividida la Agenda 21 de la que hablábamos anteriormente es la dedicada a las iniciativas de las autoridades locales. En ella se dice lo siguiente:

Las autoridades locales, como nivel de gobierno más próximo a los ciudadanos, son determinantes para conseguir mediante la educación y la movilización pública los objetivos del Programa 21.

Y continúa diciendo ...

Cada autoridad local deberá iniciar un diálogo con sus ciudadanos, organizaciones locales y empresas privadas para elaborar su Programa 21 Local.

En este proceso adquiere un papel fundamental el “Foro de Participación Ciudadana”, que constituirá el órgano representativo de la comunidad local. Deberá ser independiente y autónomo y nacer con un objetivo claro, el de facilitar la participación de los ciudadanos y ciudadanas de cada municipio en el diseño de su propio futuro, promoviendo un comportamiento activo hacia el medio que les rodea y fomentando actitudes de respeto y crítica responsable.

¿Pueden los centros escolares mantenerse al margen de este proceso?

Por supuesto que no. A todos nos afectan los problemas ambientales y todos debemos preocuparnos por colaborar en la búsqueda de soluciones. Por eso, junto a estrategias muy importantes como son la información, la sensibilización y la capacitación para actuar en la resolución de los conflictos, es necesario caminar hacia una responsabilidad compartida.

Estas líneas son una invitación a todos los centros escolares ubicados en ciudades donde ya se ha iniciado dicho proceso a que se integren en su “Foro Ciudadano”, entendiendo éste como un espacio de debate, no de técnicos sino de ciudadanos y ciudadanas que quieren aportar su visión de futuro y contribuir a definir criterios de sostenibilidad para su ciudad.

Es preciso trabajar en nuestros centros escolares en la línea de generar propuestas que contribuyan a facilitar un cambio en nuestras concepciones, hábitos y actitudes con relación al medio ambiente y donde, a través del fomento de acciones de participación social, nos permitan avanzar hacia una sociedad sostenible.

BIBLIOGRAFÍA SOBRE EDUCACIÓN AMBIENTAL PARA PRIMARIA

Materiales que contienen documentación para el profesor y para el alumno:

- ALONSO MILLÁN, JESÚS et al. (2003). *El Agua en tu Comunidad: Educación Primaria*. Canal de Isabel II.
- ANIMACIÓN Y PROMOCIÓN DEL MEDIO (2003). *Actuamos con el Agua*. Caja de Ahorros del Mediterráneo. CAM.
- ARANA NAVARIDES, LUISA et al. (1996). *Biodiversidad Educación Primaria = Bioaniztsuna-Leben Hezkuntza* / Col. Materiales de Educación Ambiental. Gobierno Vasco, Departamento de Medio Ambiente y Ordenación del Territorio, Departamento de Educación, Universidades e Investigación.
- ARQUÉ, MAITE et al. (1996). *Comercio Justo, Una Opción de Consumo, Una Acción de Justicia*. Ediciones Octaedro; Intermón.
- ASUNCIÓN HIGUERAS, M^a DEL MAR (1996). *El Planeta Azul Marino y Verde: Educación Ambiental Destinada Al Primer Ciclo De Primaria*. WWF/ADENA.
- BARRIOS VALDIVIA, MERIDA (2000). *El buerto Escolar Municipal*. Ayuntamiento de las Palmas de Gran Canaria. Servicio de Medio Ambiente.
- CASADO MARTÍNEZ, JOSÉ ABEL et al. (1996). *Actividades Económicas y Medio Ambiente. Educación Primaria = Ekonomi Jarduerak Eta Ingurugiroa-Leben Hezkuntza*/Col. Materiales de Educación Ambiental. Gobierno Vasco, Departamento de Medio Ambiente y Ordenación del Territorio, Departamento de Educación, Universidades e Investigación.
- CENTRO DE EDUCACIÓN E INVESTIGACIÓN DIDÁCTICO-AMBIENTAL (1996). *Contaminación. Educación Primaria = Kutsadura-Leben Hezkuntza*/Col. Materiales De Educación Ambiental. Gobierno Vasco, Departamento de Medio Ambiente y Ordenación del Territorio, Departamento de Educación, Universidades e Investigación.
- CENTRO DE EDUCACIÓN E INVESTIGACIÓN DIDÁCTICO-AMBIENTAL (1998). *Huerto Escolar: Educación Primaria, Eso = Eskola Baratzea: 1*



- Eben Hezkuntza, Dbh/Materiales de Educación Ambiental. Gobierno Vasco, Departamento de Medio Ambiente y Ordenación del Territorio, Departamento de Educación, Universidades e Investigación.*
- CENTRO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA HUERTO ALEGRE (1998). *Conocer Nuestro Barrio. Cuaderno Didáctico para Educadores.* Ayuntamiento de Granada.
 - CUELLO GIJÓN, AGUSTÍN; NAVARRETE, ANTONIO (1992). *El Agua en la Ciudad. Primaria/Col. Materiales Didácticos de Educación Ambiental.* Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia.
 - GARCÍA-MONCO CARRA, ANA MARÍA; RUBIO NOHEDA, MERCEDES (2001). *Hagamos Ambiental Nuestro Patio: Cuaderno de Actividades en Torno al Patio Escolar: Primeros Pasos Hacia Una Ecoauditoría Escolar.* Ayuntamiento de Segovia; MEC, Dirección Provincial de Segovia.
 - JUANBELTZ MARTÍNEZ, JOSÉ IGNACIO; RIANCHO ANDRÉS, RUBÉN (2003). *Una Comarca en Movimiento: El Transporte Urbano en la Comarca de Pamplona: Educación Primaria.* Mancomunidad de la Comarca de Pamplona.
 - MANCOMUNIDAD DE LA COMARCA DE PAMPLONA (1990). *Sugerencias Didácticas para Explorar el Mundo de los Residuos.* Mancomunidad de la Comarca de Pamplona.
 - OLVERA LÓPEZ, FRANCISCO (1993). *El Río, Flujo De Vida. Educación Primaria/Col. Materiales Didácticos de Educación Ambiental.* Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia.
 - OÑATE SEVILLANO, MIRIAM et al. (2003). *Los Incendios Forestales: 3er Ciclo de Educación Primaria.* Gobierno de Aragón, Departamento de Medio Ambiente.
 - RUIPÉREZ, MARÍA (2004). *Acercándonos al Río: Guía Didáctica, Educación Primaria.* WWF/ADENA; Ministerio de Medio Ambiente, Confederación Hidrográfica del Tajo.
 - SEGURA CASTRO, FRANCISCO (1997). *Todos a Reciclar.* Comunidad de Madrid, Consejería de Medio Ambiente y Desarrollo Regional.
 - WWF/ADENA (1996). *Un Mar de Bosques.* WWF/ADENA.

Juegos

- ALBASINI, MARIAM et al. (1998). *Alipasnía: Ideas y Propuestas Para Trabajar la Educación Ambiental con Chavales y Chavalas*. Ayuntamiento de Zaragoza, Servicio de Medio Ambiente.

Material para el profesorado

- ABDOLA TRABANE, MERCEDES (2003). *Biodiversidad. Maleta del Profesor*. Cabildo de Tenerife. Área de Medio Ambiente y Paisaje.
- FERNÁNDEZ OSTOLAZA, MARÍA ASUNCIÓN (1996). *Eco-Auditoria Escolar = Eskola Ekoauditoria*. Gobierno Vasco, Servicio Central de Publicaciones.
- FRANQUESA Y CODICAC, TERESA et al. (1996). *Hábitat: Guía de Actividades para la Educación Ambiental*. Ministerio de Medio Ambiente.
- G. CAMHY, DANIELA (2001). *Ecodiálogo: Educación Medioambiental a Través del Diálogo Filosófico*. Grupo IREF.
- GÓMEZ GARCÍA, JOSÉ; MANSERGAS LÓPEZ, JAVIER (2003). *Taller de Medio Ambiente/Col. Materiales para Educadores nº 65*. Editorial CCS.
- JUANBELTZ MARTÍNEZ, JOSÉ IGNACIO et al. (2002). *Materiales Didácticos para la Educación Ambiental/Col. Didáctica Escolar. Praxis*.
- VÁZQUEZ RUIZ, RICARDO (2001). *Sendas: Material de Apoyo para el Profesorado*. Comunidad de Madrid, Dirección General de Ordenación Académica.
- VV.AA.. (2003). *Diagnóstico de la Integración de la Educación Ambiental en Educación Primaria y Secundaria Obligatoria en la Capv = Ingurumen-Hezkuntzaren Integrazioa Eaeko Derrigorrezko Lehen Eta Bigarren Hezkuntzan: Diagnostikoa/Col. Educación Ambiental*. Gobierno vasco, Servicio Central de Publicaciones.
- WEISSMANN, HILDA; LLABRES BERNAT, ANTONIA (2004). *Guía para Hacer La Agenda 21 Escolar/Col. Naturaleza y Parques. Serie Educación Ambiental*. Organismo Autónomo Parques Nacionales.



Material para el alumnado

- ABDOLA TRABANE, MERCEDES (2003). *Biodiversidad. Maleta de los alumnos/as*. Cabildo de Tenerife. Área de Medio Ambiente y Paisaje.
- GRADO SANZ, PEDRO DE; OLMOS LERIA, MAR (2004). *Proyecto Didáctico de Educación Ambiental: El Agua*. Ayuntamiento de Logroño, Concejalía de Medio Ambiente.
- Colección “Cuadernos de Educación Ambiental”. Gobierno de Navarra y Caja de Ahorros de Navarra:
 - ARROYO CRESPO, TOMÁS (1999). *Espacios Protegidos de Navarra. 3º Ciclo de Primaria y 1º y 2º Ciclo de Secundaria*.
 - ARROYO CRESPO, TOMÁS (1999). *Los bosques de Navarra. 2º y 3º Ciclo de Primaria y 1º Ciclo de Secundaria*.
 - GARCÍA FERNÁNDEZ VELILLA, SANTIAGO (1999). *Humedales de Navarra. 2º y 3º Ciclo de Primaria y 1º Ciclo de Secundaria*.
 - GARCÍA FERNÁNDEZ VELILLA, SANTIAGO (1999). *Las Especies Protegidas de Navarra. 3º Ciclo de Primaria y 2º y 3º Ciclo de Secundaria*.
 - LECUMBERRI BELOQUI, GUADALUPE; ARBUNIES ERCE, JAVIER (1999). *Ríos de Navarra. 2º y 3º Ciclo de Primaria y 1º Ciclo de Secundaria*.
 - LECUMBERRI BELOQUI, GUADALUPE; ARBUNIES ERCE, JAVIER (1999). *Foces de Navarra. 3º Ciclo de Primaria y 1º y 2ª Ciclo de Secundaria*.
- EARTH WORK GROUPS (1991). *50 Cosas Sencillas que los Niños pueden Hacer para Salvar la Tierra*. Emece.

Clásicos de siempre

- ASOCIACIÓN PRO DERECHOS HUMANOS (1995). *La Alternativa del Juego I y II. Juegos y Dinámicas de Educación para la Paz*. Los Libros de la Catarata.
- BENAYAS DEL ÁLAMO, JAVIER et al. (1994). *Viviendo el Paisaje: Guía Didáctica para Interpretar y Actuar Sobre El Paisaje*. Fundación para la Investigación y el Desarrollo Ambiental FIDA y Fundación Natwest.

- CALVO, SUSANA; CORRALIZA, JOSE ANTONIO (1994). *Educación Ambiental: Conceptos y propuestas*. CCS.
- CENTRO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA HUERTO ALEGRE (1994). *Fichero de Actividades de Educación Ambiental*. Junta de Andalucía, Consejería de Medio Ambiente y Consejería de Educación y Ciencia.
- COMISIÓN MUNDIAL DEL MEDIO AMBIENTE Y DEL DESARROLLO (1998). *Nuestro Futuro Común*. Madrid: Alianza.
- CORNEL, J.B. (1982). *Vivir la Naturaleza con los Niños*. Ediciones 29.
- GIORDAN, ANDRE; SOUCHON, CHRISTIAN (1995). *La Educación Ambiental: Guía Práctica*/Col. Investigación y Enseñanza. Diada Editora.
- NOVO VILLAVERDE, MARÍA (1995). *La Educación Ambiental. Bases éticas, conceptuales y metodológicas*. Madrid: Universitas.
- Colección “Educación ambiental” Programa internacional de educación ambiental (PIEA) dirigidos a Primaria:
 - ATREVA, B.D. et al. (1995). *Educación Ambiental: Programa de Formación Continua Para Maestros e Inspectores de Enseñanza Primaria*. Los Libros de la Catarata.
 - CADUTO, M. (1992). *Guía para la enseñanza de valores ambientales*. Libros de la Catarata.
 - GLASGOW, JOYCE et al. (1995). *Programa de Introducción a la Educación Ambiental para Maestros e Inspectores de Enseñanza Primaria*. Los Libros de la Catarata.
 - HUNGERFORD, HAROLD R. et al. (1996). *Programa de Introducción de la Educación Ambiental en la Formación de Profesores de Enseñanza Primaria*. Los Libros de la Catarata. 1996
 - LAHIRY, D. (1996). *Plan de Estudios para la Formación de Futuros Profesores en Educación Ambiental*. Los Libros de la Catarata.
 - TANGUIANE, S.; PEREVEDENTSEV, V. (1997). *Actividades de Educación Ambiental para la Enseñanza Primaria: Sugerencias para Construir y Utilizar Equipamientos de Bajo Coste*. Los Libros de la Catarata.



Páginas web con materiales o juegos

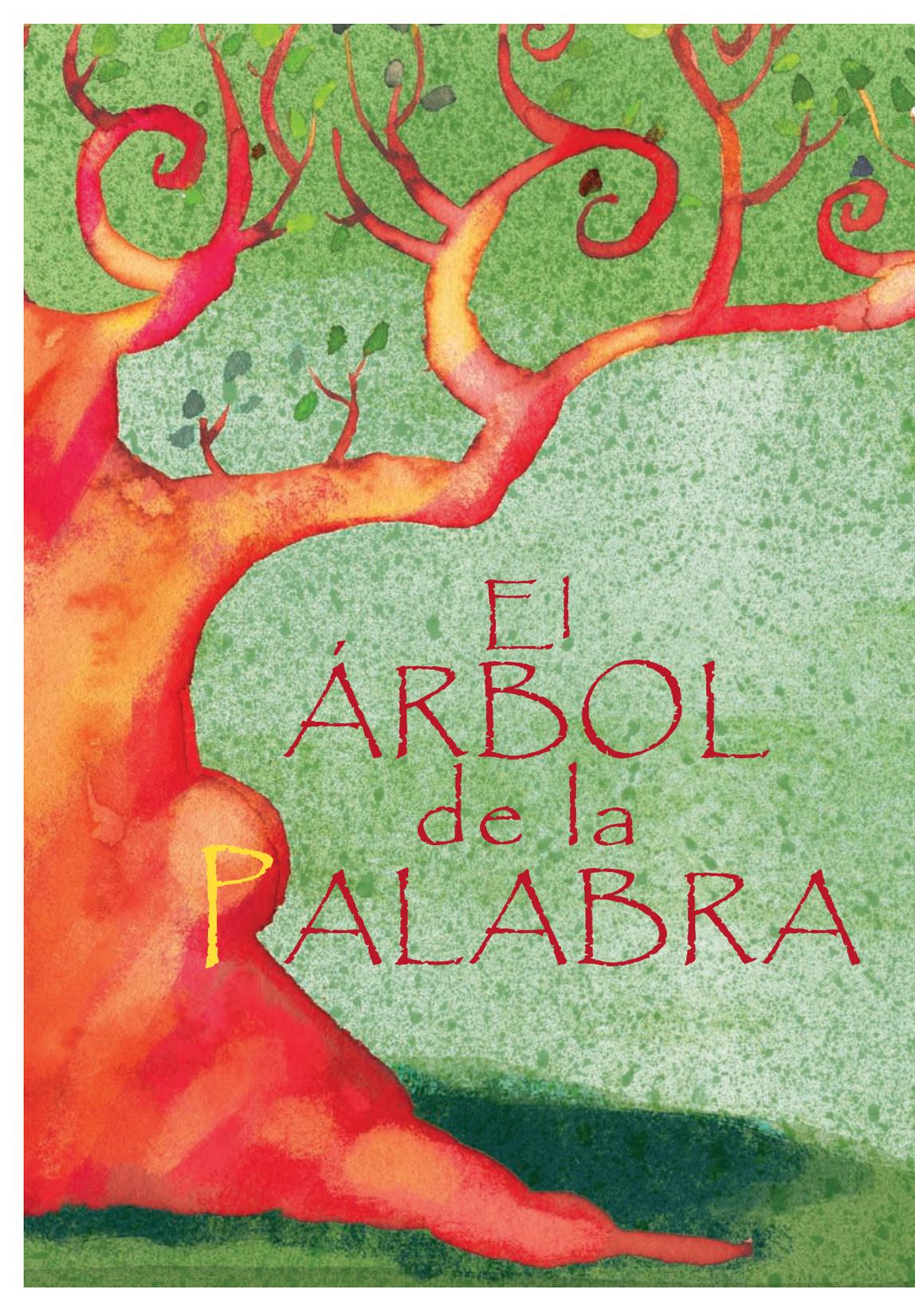
- <http://www.mma.es/ceneam>
- <http://www.oei.es/decada>
- <http://www.juntadeandalucia.es/medioambiente>
- <http://portal.aragob.es>
- <http://www.ayto-zaragoza.es/medioambiente>
- <http://xtec.es>
- <http://www.alava.net/urbanismo/elaguaenalava/webdelagua/menu.htm>
- <http://www.educalia.org>
- <http://reciclapapel.org>
- <http://reciclavidrio.com>
- <http://berde-berdea.net>
- <http://www.epa.gov/airnow/aqikids/spanish/index.html>
- <http://www.epa.gov/kids>
- <http://ema-amb.com/es/recursos/jocs/index.html>
- <http://www.rolac.unep.mx/ninos.htm>
- <http://www.bcn.es/medioambiente/verdia/cat/welcome.htm>
- <http://www.aguasdesevilla.com/infantil/infant/index.html>



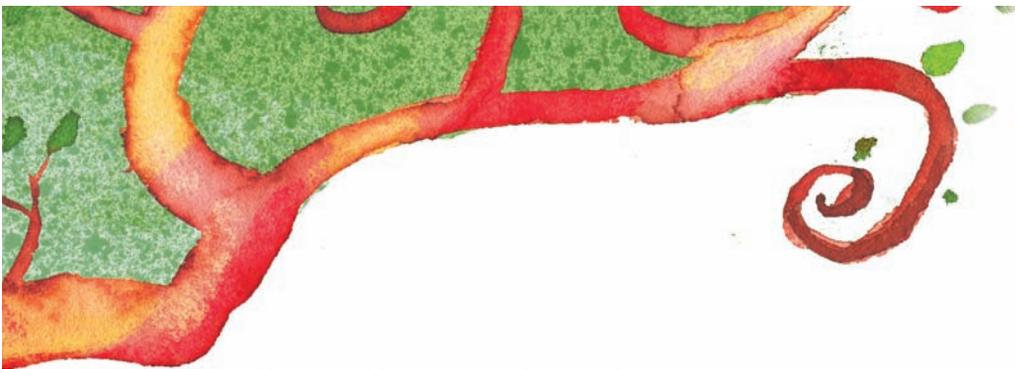
¡QUE VIVA LA PAZ!

Por preguntar que no quede





El
ÁRBOL
de la
PALABRA



EDUCAR PARA LA PAZ

Paco Cascón Soriano

INTRODUCCIÓN

Siglo XXI. Una cifra especial que ha querido recoger muchos de los deseos y anhelos que la humanidad tiene, con la excusa del comienzo del nuevo milenio. Uno de los más importantes, el anhelo de Paz. La ONU recogió ese anhelo haciendo del año 2.000, el “Año internacional de la Cultura de Paz” y ésta primera década del siglo, la “década de la paz y la no violencia”.



Sin embargo, hay una gran contradicción entre esos deseos de paz y la realidad mundial en la que vivimos. La *violencia directa* internacional sigue presente, a través de numerosas guerras (entre 40 y 50 en la actualidad) en distintas partes del mundo, y la proporción de víctimas civiles en esas guerras no ha hecho sino aumentar, siendo en la actualidad ya del 90%. Ni un sólo día de “no-guerra” ha vivido la humanidad. La violencia directa en ámbitos más cercanos también continúa: los episodios de maltrato a la mujer, violencia juvenil, racismo y xenofobia, etc., están presentes continuamente en los medios de comunicación. Quizás no tanto porque hayan aumentado, sino porque, y esto es muy positivo, somos más sensibles a ellos y el rechazo es mayor.

La *violencia estructural* tampoco parece acabar y podemos leer en el mismo día y el mismo periódico noticias tan contradictorias como: “el Fondo Monetario Internacional certifica el buen momento económico mundial y augura un crecimiento del 4,25% este año” (El País, 13 de abril de 2000, portada y página 63) y “La FAO advierte de una inminen-

Educar para la paz

te crisis de alimentos en 35 países. La situación de hambre en África puede llegar a ser desesperada” (El País, 13 de abril de 2000, página 6).

Para que los anhelos de paz de la población se conviertan en una realidad, es necesario que todos y todas nos comprometamos a hacer realidad esa Cultura de Paz. En ese compromiso tenemos un papel muy especial quienes formamos parte del proceso de socialización. Fundamentalmente: responsables de los medios de comunicación, padres y madres, y, evidentemente, educadores y educadoras. Pero, ¿qué entendemos por paz?

LA PAZ

La palabra paz es probablemente una de las que consiguen un mayor consenso social. Es raro que, si hacemos una encuesta por la calle, alguien se manifieste en contra de la paz. Sin embargo, al poco tiempo de estar preguntando, podremos darnos cuenta de que no todo el mundo se está refiriendo a lo mismo cuando menciona la palabra paz. No parece que sea muy parecida la paz a la que se refería Gandhi, de la Paz a la que se refiere la OTAN, por poner dos ejemplos conocidos.

Cuando hablamos de Educar para la paz, nos vemos obligados, en primer lugar, a concretar de qué estamos hablando y a qué forma de entender la paz nos referimos. Podemos decir que hay tantas formas de entender la paz como tradiciones y culturas. No obstante, vamos a referirnos a tres tradiciones que nos permitirán hacer un repaso a las formas más habituales de entender la paz, ahora y en el pasado. Las dos primeras tienen que ver con lo que vamos a llamar *paz Negativa*, mientras la tercera tendrá que ver con el concepto de *paz Positiva*. No se trata de un planteamiento valorativo, de positivo y negativo, sino de que las dos primeras se van a definir por la negación o ausencia de algo, mientras la tercera se define, fundamentalmente, por la presencia de algo.

- A) *Pax romana*: se define por la NO-guerra, la ausencia de conflictos bélicos. Su forma de entender la paz nos recuerda al planteamiento que en la actualidad comparten muchos gobiernos. Está vinculada, por

un lado, con el mantenimiento del orden social interno en base a una supuesta legalidad no siempre legítima y, por otro lado, a un orden externo, con la expansión de las fronteras tanto en lo territorial como en lo económico. Es una paz vinculada al estado y al ejercicio que por su parte hace del poder bélico (no hay más que ver cómo la han desempeñado los diferentes imperios). Es la que dio origen a frases como “si quieres la paz prepárate para la guerra”. La paz se impone o “defiende” contra aquellos que no aceptan ese orden del imperio, a través de las armas y la guerra. Resulta fundamental la creación de la cultura del enemigo que permita tener “excusas” para poner en marcha esa violencia.

Este tipo de paz ha llevado a la carrera de armamentos de las últimas décadas y a que en la historia de la humanidad siempre hayan existido conflictos bélicos en alguna zona del mundo.

B) *Eirene* (paz griega): también se define en negativo, se trata del NO-conflicto. Es una paz asociada a la armonía personal y el estar bien consigo mismo/a. Tiene una dimensión fundamentalmente espiritual y vinculada a la tranquilidad. Es una forma de entender la paz muy extendida entre la población en general y también entre educadores y educadoras. Frases como “dejadme en paz”, “tengamos la fiesta en paz”, “vivamos en paz”... lo reflejan muy bien.



Imaginamos la paz como algo estático, un sitio tranquilo e idílico al que se llega. Una especie de paraíso lleno de palomas blancas con ramas de olivo en el pico.

C) *Shalom* (paz judía) o *Shanti* (paz hindú): la paz se define, NO por la ausencia de guerras o conflictos, sino por la presencia de justicia. Tiene una dimensión global, es el “bienestar” tanto en el sentido espiritual como en el material. No es algo estático, ni un sitio al que llegamos. Se trata de un proceso. En palabras de Gandhi: “no hay un camino para llegar a la paz, la paz es el camino”.

Educar para la paz

Se trata por tanto de un proceso activo de construcción de la justicia a través de la resolución de conflictos de una manera no violenta para lograr una armonía del ser humano consigo mismo, con los demás y con el medio en el que vive.

Si seguimos creyendo que la paz es tranquilidad, educar para la paz desde una perspectiva positiva y conflictual sería “educar para no estar en paz”.

Las visiones de la paz negativa son muy restrictivas y llenas de una intencionalidad ideológica que nos llevan a posturas conformistas y sumisas, mantenedoras del “statu quo”, que no intentan transformar la realidad en la que vivimos para mejorarla.

VIOLENCIA DIRECTA, CULTURAL Y ESTRUCTURAL

Desde la perspectiva de la paz positiva se diferencia entre violencia directa, cultural y estructural, así como entre violencia y agresividad. Siempre ha habido dos grandes corrientes: la que considera que la violencia es innata al ser humano y la que considera que es algo aprendido.

Desde la educación para la paz, al diferenciar entre agresividad y violencia, se considera que la primera es innata, mientras la segunda es aprendida. Definimos agresividad como aquella fuerza vital que nos hace ser personas y no marionetas. Se trata de aquella fuerza que nos permite afirmarnos y que podríamos vincular a la asertividad, la fuerza vital o el instinto de supervivencia. Esta fuerza vital es canalizada y educada por los diferentes medios de socialización: medios de comunicación, familia, escuela, entorno social, etc.

No obstante, la agresividad puede canalizarse como fuerza destructiva. Es lo que definimos como *violencia*. Se trata de aquella fuerza empleada para destruir a un ser humano en algo que le es fundamental para serlo. Podemos diferenciar tres tipos de violencia: la *directa*, la *cultural* y la *estructural*.

La violencia directa es la que todo el mundo ve y considera como tal. Se trata de la violencia sanguinaria, los actos de violencia. Es fácilmente reconocible y públicamente denostada. Aun causando miles de muer-

tes, no es la más destructiva. Pensemos en el mayor asesino de la historia, aquella persona que con sus propias manos o un arma haya matado a más gente. ¿De cuántas víctimas estamos hablando? ¿De 100, 500? Por macabra que sea, no es la que más víctimas causa.

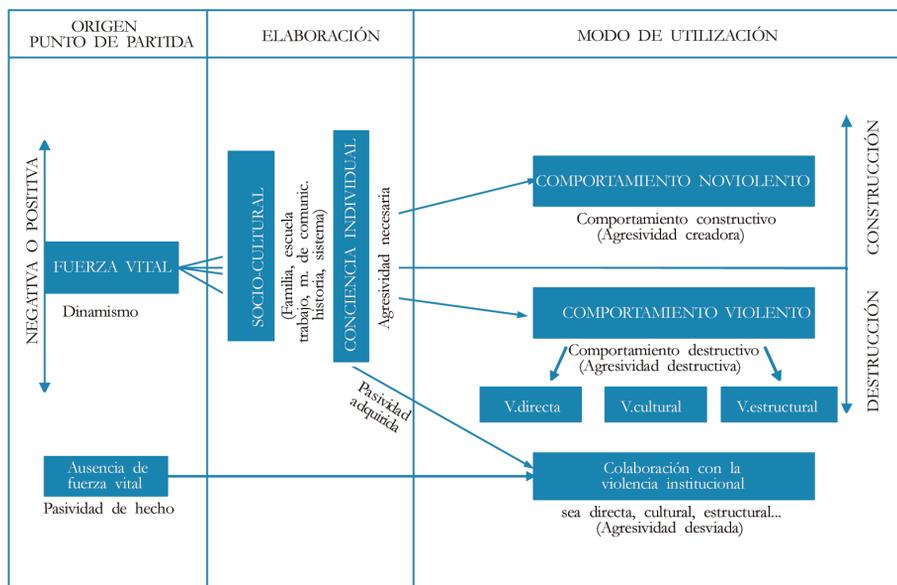
La violencia cultural, según la define Galtung (1998), “tiene que ver con todos aquellos aspectos de la cultura (religión, ideología, lenguaje, arte, ciencias...) que pueden ser utilizados para justificar o legitimizar la violencia directa o estructural”. Se concreta en canciones, chistes, historias, películas, anuncios, costumbres, rituales... y van creando un marco ideológico y conceptual a la violencia directa.

Por otro lado, nos encontramos con la violencia estructural. Es la denominada violencia de “guante blanco”. Se trata de las estructuras violentas: la injusticia social, la opresión... Es una violencia doblemente dañina: primero, porque está más oculta y muchas veces no es reconocida como tal, y segundo, porque está en la raíz y es la causa de la mayor parte de las violencias directas. Es una violencia que mata a millones de personas cada año: de hambre, de enfermedades curables, de miseria... y a aquellas personas a las que no mata las mantiene en una situación de indignidad humana.

La violencia cultural y estructural son la raíz y principal causa de la violencia directa. Y la violencia directa fomenta y hace crecer la violencia cultural y estructural.



Cuadro 1. Agresividad y violencia



© EDUCAR PARA LA PAZ UNA PROPUESTA POSIBLE. Seminario de educación para la paz (APDH), 1990.

Otra forma de canalizar la agresividad es la *no violencia*. Se trata de agresividad, de fuerza, pero constructiva. Empleada para transformar y mejorar las condiciones de vida. Aunque está cercano al concepto positivo de paz, va todavía más lejos, haciendo de la coherencia entre fines y medios, y entre compromiso personal y social sus puntos fundamentales.

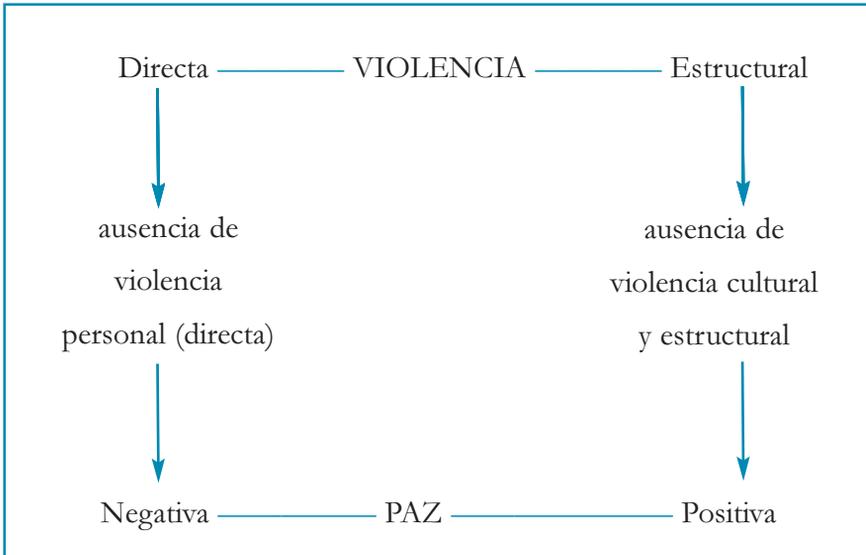
Una última forma de canalizar la agresividad sería su anulación: el *conformismo*, la *sumisión*. Es la que está más extendida aunque, normalmente, creamos que lo es la violencia. Cuando hablamos de acoso escolar, acoso entre iguales, no sólo tiene que ver con un agresor y una víctima, sino con una gran parte de personas que están callando, mirando para otro lado, no haciendo nada para evitarlo y, en gran medida, por lo tanto, siendo cómplices. No es tan raro que en cualquier contexto haya agresores, pero si toda la comunidad responde unida, lo que no habrá es

personas aisladas, débiles... que se puedan convertir en sus víctimas ya que el grupo responderá como tal no permitiéndolo.

La educación para la *paz intimista* parte del enfoque de la paz negativa y su objetivo principal es acabar con la violencia directa, con los actos de violencia. El objetivo educativo será crear un clima de clase agradable en el que todos y todas nos llevemos bien.

La educación para la *paz conflictual* parte del enfoque de la paz positiva y tiene como objetivo principal ayudar a reconocer y enfrentar la violencia cultural y estructural que se da en todos los ámbitos de la vida, incluido el marco escolar.

Cuadro 2. Conexiones entre concepciones de paz y violencia



La educación para la paz conflictual supone afrontar los tres tipos de violencia y poner en marcha en los centros educativos una serie de cambios culturales y estructurales, más allá de afrontar “sólo” los comportamientos o conductas. Sin ellos, las acciones puntuales que podamos realizar no dejan de ser parches que no producirán cambios importantes.

Educar para la paz

1. Cambios culturales: tener una visión positiva y pedagógica del conflicto, darnos cuenta de nuestro papel como educadores y no sólo como transmisores de contenidos, comprender que educar nos compromete no sólo como profesionales sino también como personas, que nuestras actitudes educan y que hay que cuidar y explicitar el currículum oculto.
2. Cambios estructurales. Algunos básicos serían:
 - a. Darle una importancia central a la tutoría y al plan de acción tutorial. Explorar la tutoría compartida, las tutorías entre iguales.
 - b. Crear un espacio para que el alumnado tome la palabra y participe: la asamblea de clase.
 - c. Revisar la distribución del espacio, favoreciendo un uso compartido y que dé opciones a todos y todas. Se debe fomentar que el alumnado haga suyo el espacio, participando en su distribución y decoración: tanto la clase, con una distribución que favorezca el trabajo y aprendizaje cooperativo, como el patio, con una distribución y propuestas que no excluyan a nadie, por edad, sexo...
 - d. Promover las agrupaciones flexibles tratadas de forma heterogénea: refuerzo dentro del propio grupo, aprendizaje cooperativo, adaptación curricular y metodológica, etc.
 - e. Diseñar alternativas eficaces y pedagógicas a la sanción y al castigo.
 - f. Elaborar los horarios de acuerdo a criterios pedagógicos, atendiendo y favoreciendo la puesta en práctica de los puntos anteriores.

NO VIOLENCIA

El concepto de no violencia está muy ligado al de paz positiva, aunque intenta ir todavía más allá. La no violencia plantea una forma de vida, una forma de lucha (confrontación, no sinónimo de violencia) política y un modelo de sociedad. Presenta como un punto fundamental la búsqueda de la coherencia entre los tres modelos, así como entre los medios y los fines para conseguirlos, a través del aprendizaje de la resolución no violenta de los conflictos.

El término no violencia viene del término hindú “*ahimsa*”. La traducción con la palabra “no” delante, ha provocado que tenga una connotación negativa, es decir, que se interprete como la mera negación de la violencia. Desde el principio, los grupos no violentos decidieron usar el término como una única palabra para dotarlo de un contenido positivo y alejarse de las concepciones negativas. La “no-violencia” o la “no violencia” podría quedarse meramente en decir “yo estoy en contra de la violencia” (normalmente la directa, los actos de violencia). Pero la pregunta importante no es contra qué estás sino a favor de qué y, sobre todo, qué haces para lograrlo.

Una persona puede estar en contra de la violencia y sin embargo, NO ser no violenta. Por ejemplo, podemos ver por la calle como un grupo de personas está golpeando a otra por ser diferente (por ejemplo, a un inmigrante). Desde la óptica de la mera negación de la violencia, con facilidad nos quedaríamos a distancia diciendo “yo no intervengo porque no soy violento” y a lo más nos quejaríamos de qué violentos son los que están golpeándolo. El planteamiento no violento implica actividad, compromiso transformador por hacer valer la justicia. Alguien que se queda con los brazos cruzados ante las injusticias puede no ser violento, pero desde luego, no es no violento. En este sentido, la no violencia está tan lejos de la indiferencia y de la pasividad que de lo que anteriormente hemos denominado violencia directa.

La no violencia implica trabajar tanto individual como colectivamente por descubrir formas de cambio social no militares y sin violencia: resolución de conflictos, defensa popular no violenta, acciones de confrontación no violenta, manejo de la agresividad constructiva, etc.

EDUCACIÓN PARA LA PAZ

La educación no es neutral. Forma parte del proceso de socialización que conforma un tipo de persona y de sociedad. La educación para la paz nos lleva a hacer una reflexión profunda de en qué tipo de persona y sociedad creemos y, por tanto, qué estamos ayudando a formar. A partir de ahí, intentaremos ser coherentes con ello.



Las posiciones conservadoras van a convertir la educación en un mero transmisor de información, preparando a las personas para seguir manteniendo las cosas tal y como están. Frente a ello, la educación para la paz, a través del conflicto, se va a plantear la educación como una herramienta transformadora. A través de ella se va a ayudar a analizar que vivimos en un mundo injusto, desigual y diverso, dando herramientas para analizarlo y transformarlo. Se trata de una educación para el cambio hacia unas mayores cotas de justicia, solidaridad y libertad.

La educación para la paz positiva, lo que a partir de ahora llamaremos educación para la paz conflictual, se va a caracterizar por los siguientes rasgos:

- a. *Presupone tomar partido en el proceso de socialización por “valores que alienten el compromiso por el cambio social y personal”.*
- b. *Cuestiona el propio acto educativo, alejándose de la concepción tradicional, bancaria según la expresión de Paulo Freire, de la enseñanza como algo meramente transmisivo en que el alumno/a es un mero recipiente sobre el que trabaja el maestro-verdad. Es decir, entiende el acto educativo como un “proceso activo-creativo” en el que los alumnos/as son agentes vivos de transformación.*
- c. *Pone el énfasis tanto en la violencia directa como en la cultural y estructural, facilitando la aparición de estructuras “poco autoritarias”, no elitistas, que alienten la capacidad crítica, la desobediencia, el autodesarrollo y la armonía personal de los participantes. Comenzando por el entorno más próximo a la alumna/o, se irá extendiendo poco a poco hacia ámbitos más amplios.*
- d. *“Lucha contra la violencia simbólica”, estructural, presente en el marco escolar.*
- e. *Intenta que coincidan fines y medios. Se trata de “llegar a contenidos distintos a través de medios distintos”, haciendo del conflicto y del aprendizaje de su resolución no violenta el punto central de actuación.*
- f) *Combina ciertos conocimientos sustantivos con la creación de una nueva sensibilidad, de un “sentimiento empático” que favorezca la comprensión y aceptación del “otro/a”.*

Presta tanta atención al currículum explícito como al *currículum oculto*, es decir, a la forma de organizar la vida en la escuela y a la actitud del educador/a. Éste ha de ser coherente con los contenidos manifiestos. Los valores que propugnamos han de vivirse con el ejemplo.

Educar para la paz va a suponer *aprender a pensar y a actuar de otra manera*, más allá de los discursos morales de “no os peleéis, sed buenos” o “la guerra es mala”.

¿QUÉ IMPLICA EDUCAR PARA LA PAZ?: COMPONENTES

Desde el planteamiento conflictivo no violento, educar para la paz va a suponer introducir cambios en cuatro aspectos y sobre todo, va a buscar la coherencia entre los mismos. Estos cuatro aspectos serán: los contenidos temáticos, la actitud del educador/a, la metodología y la forma de organizar el espacio educativo. A continuación vamos a ir analizando y dando algunas ideas de aspectos a trabajar en cada uno de estos apartados.

1. CONTENIDOS COGNITIVOS



La educación para la paz, desde el concepto amplio de paz positiva, profundiza en diversos contenidos. Vamos a plantear algunas de los temas que se pueden ir trabajando, agrupándolos en grandes bloques.

A. Comprensión internacional

Desde sus orígenes, la educación para la paz ha dado una especial importancia a la idea de que todos y todas vivimos en un solo mundo: injusto, desigual, diverso, pero el mismo. Ver más allá de nosotros mismos, superar el etnocentrismo y comprender que no somos los únicos/as ni los mejores. A partir de ahí, dotar al alumnado de las herramientas para poder conocerlo, analizarlo y comprenderlo.

B. Interculturalidad

Vivimos en una sociedad cada vez más multicultural, pero muy poco intercultural. La multiculturalidad es la mera constatación de que vivi-

Educar para la paz

mos, en el mismo lugar, gentes de muchas culturas diferentes. La interculturalidad conlleva el acercamiento, reconocimiento, valoración y aprendizaje las unas de las otras. Pero además de hacer visibles y valorar culturas olvidadas, marginadas o menospreciadas queda también por descubrir que “no hay dos personas más distintas que dos personas iguales”, o lo que es lo mismo, que tanto dentro de nuestra supuesta *misma* cultura como de otras hay personas con diferencias y afinidades.

C. Derechos humanos

La Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 es un punto de arranque para este trabajo. A pesar de su carácter occidental, desde el punto de vista de la educación para la paz es una base mínima a partir de la cual se pueden contemplar otros derechos: los medio ambientales, los de las minorías, los económicos y sociales...

El trabajo educativo en este campo conlleva primero reconocer cuáles son nuestros derechos y los de quienes nos rodean. En un segundo momento, ser capaces de reconocer dónde, cómo y por qué se violan. Pero no hay educación para la paz sin un compromiso transformador, sin dotarnos de las herramientas para hacer valer aquello en que creemos. Por lo tanto, en la educación en derechos humanos será fundamental conocer y poner en práctica esas herramientas: en el aula, en el patio, en las relaciones de género... si no estaríamos haciendo sólo educación *sobre* los derechos humanos y no *para*.

D. Desarrollo

Los temas de desarrollo entraron a formar parte de la agenda de la educación para la paz a partir de las propuestas de la Investigación para la paz, en los años 60. En la actualidad es un componente que trabajan específicamente las principales ONG's de desarrollo que han ido elaborando diversos materiales y unidades didácticas.

La educación para el desarrollo, como el propio concepto de desarrollo, tiene diferentes enfoques y énfasis. Por un lado, podemos encontrarnos con el enfoque más restrictivo, centrado en trabajar los aspectos

económicos del mal llamado Tercer Mundo: hambre, pobreza, desastres, guerras, etc. Suele estar vinculado a un enfoque de desarrollo muy occidental y paternalista, cuya propuesta acaba siendo imponer ese modelo y ayudar de una forma bastante caritativa y tranquilizadora de conciencias. El enfoque más amplio, con el que se identifica la educación para la paz conflictual, plantea una revisión del propio concepto de desarrollo, entrando en una visión más global que la económica, en la que cobran especial importancia los temas estructurales, tanto sociales, como políticos, ecológicos... Desde esta perspectiva es importante trabajar y analizar las causas del subdesarrollo, tanto lejano como el que tenemos a nuestro alrededor (barrios marginales...): desequilibrios socioeconómicos, injusticia social, alienación y opresión...; así como la responsabilidad en ellas de nuestra forma de vivir consumista y, por tanto, la necesidad de un cambio en nuestras actitudes y comportamientos. Como en todos los campos de la educación para la paz, será muy importante la metodología socioafectiva y empática. No se trata de conocer y apoyar unas causas, sino de comprometernos y darnos cuenta que formamos parte de ellas. Tampoco se trata de entrar en un proceso de culpabilizaciones, sino de responsabilidades y solidaridad.



E. Desaprender la guerra. Educar para el desarme

Como dice Anna Bastida (1994), “el siglo XX se ha caracterizado por la continua presencia de la guerra y por la tremenda intensidad de la misma. Y, las esperanzas de paz que ingenuamente se dieron al fin de la Guerra Fría no se han concretado”. No sólo no se ha acabado la guerra, sino que hemos vuelto a vivir recientemente, incluso en suelo europeo, guerras en las que la población civil ha sido su principal víctima, usando para ello armas y técnicas que pensábamos ya abolidas. Por un lado seguimos encontrándonos con guerras clásicas, es decir, las guerras entre estados. Por otro lado y mayoritariamente, nos encontramos con las guerras intraestatales, llamadas eufemísticamente guerras de “baja intensidad”, en las que el 90% de las víctimas son civiles y se combate mayoritariamente con armas ligeras. A pesar de esta presencia permanente de la guerra, en los textos educativos es presentada habitualmen-

Educar para la paz

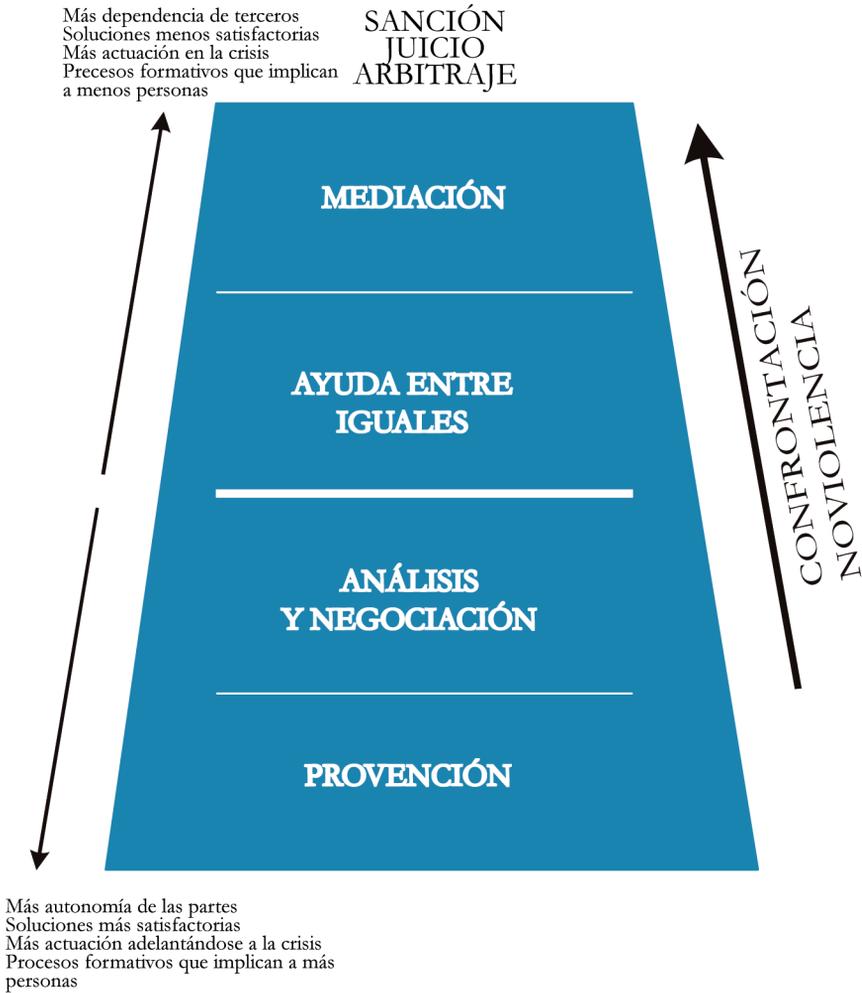
te como algo normal, inevitable, casi modélica, sin mostrarnos sus verdaderas consecuencias, y contada siempre desde un único punto de vista, el de los vencedores. Desde la educación para la paz, el tema de desaprender la guerra es fundamental y eso conlleva saber analizar sus causas (económicas, políticas...) a menudo escondidas porque no serían bien vistas por la opinión pública y la deslegitimarían todavía más de lo que se deslegitima por sí misma. Conlleva conocer las consecuencias de las guerras. Últimamente se nos presentan muchas guerras por televisión, como si fueran juegos de ordenador en los que no hay víctimas ni destrucción. Desaprender la guerra también conlleva estudiar todo lo relacionado con la fabricación y comercio de armas: la relación que hay entre ese complejo militar industrial y muchas guerras, y cómo ese gasto incide en la insatisfacción de las necesidades sociales. Por último, conlleva aprender alternativas no violentas de defensa y otras formas de resolver los conflictos que rompan esa idea de la inevitabilidad de la guerra.

F. Educar en y para el conflicto

Se trata del tema central de la educación para la paz y que convendría desarrollar más. Algunos temas a tratar serían:

- a) Reconocer el conflicto como algo connatural al ser humano y positivo en cuanto que puede ser una oportunidad para cambiar y para aprender.
- b) Desvincular el conflicto con las formas violentas de enfrentarlo. Aprender las distintas actitudes que se pueden adoptar frente a los conflictos.
- c) Conocer los distintos tipos de conflictos y aprender a reconocerlos sin esperar que lleguen a su fase violenta.
- d) Reconocer el conflicto como proceso y aprender a analizar sus causas, sus participantes y su desarrollo. Ejercitarse en el análisis de los conflictos, poniéndolo en práctica en los casos que se dan cotidianamente en el marco educativo.

Cuadro 3. Herramientas para abordar conflictos



Educar para la paz

- e) Aprender a intervenir de manera no violenta, a través del diálogo, la provención, la negociación, la ayuda entre iguales, la mediación y la acción no violenta. Ponerlo en práctica primero a través de juegos de roles (títeres y marionetas con los y las más pequeñas) y de simulación de situaciones hipotéticas y luego afrontando los conflictos del propio centro educativo.
- f) Aprender a desarrollar la creatividad en la búsqueda de soluciones “gano-ganas” en los conflictos.

G. Educar para la desobediencia

La educación para la paz y la no violencia plantean el tema de la desobediencia civil ante la injusticia como un punto central. Tradicionalmente, también en el ámbito educativo, se ha considerado la obediencia como una virtud. Sin embargo, en palabras de Lorenzo Milani (1965), “la obediencia no es una virtud sino la más sutil de las tentaciones”. Ante situaciones injustas y de opresión, órdenes arbitrarias, etc. obedecer nos lleva a la sumisión, al conformismo y a hacernos cómplices de esa situación. Pensemos en el tema del maltrato a mujeres. El silencio de la familia, de los vecinos... mantiene esta situación y, por lo tanto, es cómplice. Igual pasa en los casos de acoso entre iguales en las escuelas. Normalmente, ese silencio se da precisamente por miedo, por costumbre, por no hacerse notar, por no arriesgarse... y en definitiva por no haber trabajado la importancia de la asertividad y de ser fieles, incluso individualmente, a los dictados de la propia conciencia.

Hay que enseñar a nuestros niños y niñas que todos y todas somos responsables de lo que hacemos y de lo que no hacemos, que la obediencia no es un eximente. Educar para la paz y para el conflicto va a significar, por tanto, educar para la desobediencia, que en definitiva es educar para la responsabilidad crítica.

H. Comercio justo y consumo responsable

Los temas relacionados con el consumo se vienen trabajando desde hace años en la educación para la paz. Se comenzó con la idea de la edu-

cación consumerista (que no consumista) y los talleres de educación del consumidor. La idea era enseñar a chicos y chicas temas muy interrelacionados con algunos principios básicos ecologistas: aprender a no desperdiciar, a reutilizar, a reciclar y a conocer y saber defender los derechos que tenemos como consumidores/as: buen estado de los productos, claridad en las condiciones de venta... En un segundo momento, se va más allá intentando formar personas analíticas y críticas capaces de exigir productos de calidad, respetuosos con el medio ambiente, lo que podríamos definir como consumo responsable. En la tercera fase, se introduce también la dimensión de la solidaridad y el desarrollo, pasando a trabajar lo que hemos dado denominado comercio justo. Su surgimiento está muy relacionado con el aumento y presencia de las ONG's de desarrollo y con la creación de las tiendas y las redes de comercio justo, en las que se venden los productos del hemisferio sur desde criterios de justicia y solidaridad: pagándoles a sus productores un precio justo e intentando educar a los y las compradoras sobre lo que están comprando y la realidad de quienes lo producen. Pero, sobre todo, se venden intentando concienciar a los/as compradores la situación de los productores y las claves del injusto reparto económico internacional. Vivimos en un sociedad tremendamente consumista, y ese consumo es una buena oportunidad para educar en la solidaridad, la cooperación y el desarrollo, haciendo tomar conciencia de que como casi todo, el hecho de consumir no es un hecho neutral ni baladí en las relaciones y el tipo de sociedad que estamos creando.



1. Otros temas: ecología, coeducación...

Desde una concepción amplia de la paz son muchos los temas que podemos trabajar. Aunque ya hemos mencionado muchos podríamos hablar todavía de muchos más. Seguramente llamará la atención algunos vacíos como: la educación ambiental, la coeducación... Ni mucho menos es que los consideremos poco importantes, muy al contrario. El motivo de no tratarlos en estas líneas de una forma específica responde a varias razones, además de las restricciones de espacio. Por un lado, a que son temas que, al igual que ahora la educación para el desarrollo, llevan ya

más tiempo siendo tratados de forma rigurosa y específica por los colectivos medio ambientales y de mujeres respectivamente. Estos colectivos han elaborado espléndidos materiales para trabajar estos temas. Por otro lado, a que en todos los temas mencionados anteriormente hemos intentado o debemos intentar introducir las perspectivas tanto ecológicas como de género, que son fundamentales para una verdadera educación para la paz. Feminizar la sociedad, acabar con la discriminación de género, desarrollar una autoridad no violenta y no patriarcal, construir unas relaciones equilibradas, el respeto al medio ambiente, el control de los residuos contaminantes... son temas esenciales. Temas que, por otro lado, son abordados en otros números de la Colección “Cuadernos de Educación en Valores”.

2. ACTITUD DEL EDUCADOR Y EDUCADORA: CURRÍCULUM OCULTO, VALORES, PROFECÍAS AUTO-CUMPLIDORAS...

Educar para la paz nos compromete a los educadores y educadoras, no sólo como tales, sino como personas. Estamos hablando de educar en valores y una de las formas de hacerlo es con nuestra propia actitud. Si el mensaje que transmitimos a nivel de contenidos es incoherente con el que transmitimos con nuestra actitud, no será creíble y perderá todo su valor y fuerza. Si queremos educar en actitudes de diálogo, empatía, escucha, resolución no violenta de conflictos... seremos nosotros/as los primeros que deberemos practicarlos, tanto en el trato con el alumnado como con el resto del profesorado.

Educar para la paz significa educar en valores. Pero no hay educación en valores neutral. Cuando hablamos de neutralidad significa ya un posicionamiento, normalmente por valores neutrales. Pero lo que es aún peor, significa esconder nuestros valores tras una cortina de una supuesta objetividad y neutralidad, que los convierte en una “verdad incuestionable e inmutable”. Desde la educación para la paz se apuesta por unos valores muy claros: justicia, solidaridad, rebeldía... No obstante, por muy “buenos” que nos parezcan esos valores es fácil caer en el adoctrinamiento y la “comedura de coco”. Para evitarlo, proponemos algunas

ideas. Por un lado, no ocultar nuestros valores, por el contrario, explicitarlos y plantear que no son los únicos pero sí aquellos en los que creemos y que argumentaremos. Poner las cosas sobre la mesa, hacer visible lo oculto, permite saber por dónde vamos y poder estar de acuerdo o no. Por otro lado, favorecer, como ya hemos dicho anteriormente, la capacidad crítica de disentir de nuestros valores, pero también justificando y argumentando esa disidencia. Darles herramientas para clarificar y elegir sus propios valores y espacios para cuestionar los nuestros.

Nuestras actitudes, además de transmitir valores, también nos dan una herramienta para equilibrar y dar o quitar posibilidades a los chicos y chicas. El creer en ellos/as, el reconocer sus cualidades y valores, sobre todo los de quienes no tienen los más reconocidos socialmente, o que los tienen más escondidos, puede ser una buena oportunidad para reforzar su autoestima. Se trata de discriminar positivamente y de aprovechar las implicaciones pedagógicas del “efecto Pygmalion”, o lo que también llamamos las profecías autocumplidoras.

Con mucha facilidad caemos en la dinámica del menosprecio, del “piensa mal y acertarás”, de etiquetar a las personas, estereotipando, juzgando y “otorgándoles” un papel del que parece que ya no podrán salir. “La clase de los tontos”, “la clase de los conflictivos”, incluso las sesiones de evaluación. pueden ser un buen momento para ejercer las profecías autocumplidoras en positivo. En algunos centros de secundaria vivimos la experiencia de cómo esas sesiones se convertían en un verdadero ejercicio de menosprecio hacia algunos muchachos y muchachas. Alguien lanzaba la primera piedra, “este chico es un desastre...” y a partir de ahí, como si se hubiera dado la señal de salida, cada cual iba diciendo algo negativo de él. Por suerte no estaba presente, porque de haber oído todo aquello quizás no hubiera vuelto a levantar cabeza. Se decidió proponer un cambio: “nadie diría algo negativo de un alumno/a sin decir algo positivo”. Esto cambió muchas cosas. Se comenzaron a decir menos cosas negativas puesto que ya no eran gratis, para decir las había que decir alguna positiva. Se comenzaron a decir cosas positivas y para ello había que descubrirlas. Al buscar y descubrir cosas positivas se empezaba a ver a esos alumnos/as de una forma distinta, ya no era todo negativo. Pero, lo más importante, ese cambio en la percepción del



alumno/a se traducían sin darnos cuenta, en un cambio de nuestra actitud hacia él o hacia ella, y al mismo tiempo, se producía un cambio en sus respuestas: tanto en actitudes, como en comportamientos e incluso en aprendizaje.

3. METODOLOGÍA: EL ENFOQUE SOCIO-AFECTIVO

Los países nórdicos fueron pioneros en poner en marcha programas de educación para la paz en Europa. Sin embargo, tras algunos años, al evaluar el impacto de estos programas se encontraron algunas respuestas sorprendentes. Cuando se preguntaba al alumnado sobre informes, declaraciones, cifras, etc. relacionadas con la paz, el desarrollo y otros temas similares, las respuestas eran positivas. Sin embargo, ante preguntas del tipo de “qué pensaban de la situación de...”, por ejemplo, Burundi, se obtenían respuestas parecidas a: “qué bien que yo no vivo allí”, “qué bueno que yo estoy aquí y tengo de todo”... Tenían mucha información pero su actitud ante las realidades que habían estudiado no había cambiado. Sabían mucho SOBRE la paz, pero no se habían educado EN y PARA la paz. No se había producido un cambio de actitud en su vida cotidiana.

Al analizar los programas y estos resultados se vio que tenía mucho que ver con que en realidad se seguía educando de la misma manera. Lo único que se había hecho era introducir algunos contenidos nuevos. Estos contenidos habían sido aprendidos, pero no interiorizados como algo que tuviera que ver con la propia vida y la de los que nos rodean.

De esta experiencia se desprendió la importancia de no sólo introducir contenidos, sino de poner un énfasis especial en los otros apartados de la educación: actitud del profesorado, organización escolar y la metodología con la que se impartían estos conocimientos.

Así surgió lo que denominamos la “metodología socioafectiva”. Se trata de un enfoque que conlleva métodos que transmitan, de forma coherente, los mismos valores que están presentes en el mensaje. Que, además, aborde los temas de forma integral, no sólo a nivel cognitivo (aunque también), sino a un nivel emocional y empático que haga vivir

en propia piel el tema que se trabaja, haciéndolo sentir como propio y fomentando las conductas prosociales. Una metodología que fomente la participación del alumnado como protagonistas del proceso educativo, el trabajo en equipo, la iniciativa, la toma de decisiones...

El método socioafectivo constaría de los siguientes pasos:

- a) Crear un *clima* que fomente la construcción de grupo en un ambiente de aceptación, aprecio, confianza e integración.
- b) Partir de la *vivencia de una experiencia*, real o simulada (juego de rol, juego de simulación, lectura vivenciada...) sobre el tema que se quiere trabajar. Es importante que la actividad tenga bastante de sorpresa y espontaneidad, saliéndose de lo “normal”.
- c) *Evaluación*. En este momento se trata sobre todo de hablar en primera persona y sin cuestionar lo vivido por las demás personas del grupo. Preguntas como: ¿qué te ocurrió?, ¿cómo te has sentido?, ¿cómo lo viviste?... podrían dar pie a que cada persona exprese cuál ha sido su experiencia. A partir de ahí podemos ver los procesos e interacciones que la experiencia ha provocado en el grupo y/o con otra gente.
- d) *Investigar y generalizar*. Volvemos al plano más intelectual pero a partir de la motivación de la experiencia. Se trata de contrastar eso que hemos vivido con la realidad que hay a nuestro alrededor. Se trata de recoger información (libros, prensa, etc.) y analizarla, de pasar del ámbito del micro-análisis que se ha dado en el grupo de la clase, al macro-análisis del mundo que nos rodea.
- e) *Compromiso transformador*. Desde la educación para la paz, todo aprendizaje tiene que llevarnos a un compromiso, a una acción transformadora de esa realidad que hemos vivido y estudiado. Sin acción no hay una verdadera educación para la paz.

Pongamos, por ejemplo, el estudio sobre el racismo. Habremos partido de una experiencia que nos haya hecho sentir en propia piel el hecho de ser diferentes (por ejemplo, llevar durante una semana una cinta de tela alrededor del brazo sin decir que se trata de una actividad escolar). Habremos pasado después a comentar cómo nos hemos sentido, qué actitudes se provocaron por parte de la gente que nos veía, cómo nos hicieron sentir y reaccionamos frente a ellas. Posteriormente,



habremos trabajado cómo y en qué medida este tema, la discriminación por ser diferente, se da en nuestro entorno: escuela, barrio, ciudad,... Y finalmente, trabajaremos qué podemos hacer individual y colectivamente para cambiar esa realidad. Qué acciones podemos llevar a cabo, qué compromisos y responsabilidades tenemos y podemos adoptar. Tras llevar a cabo esta experiencia en diversos centros, surgieron propuestas como: pedir al Gobierno que amplíe la Ley de Extranjería, apoyar a las ONG's de acogida a los inmigrantes, boicotear a los bares y discotecas que no dejaban entrar a compañeros y compañeras inmigrantes, etc.

4. ORGANIZACIÓN: CONSENSO, PARTICIPACIÓN...

Si bien la violencia directa ha desaparecido prácticamente del sistema educativo, su propia estructura es muchas veces en sí misma un modelo de violencia estructural: la disposición de la clase, cómo se toman las decisiones, cómo se enfrentan los conflictos, la jerarquización y verticalidad, la competitividad, etc.

Educar para la paz va a cuestionar esta violencia estructural y en ese sentido, como en otros de los ya comentados, va a ser molesta y generadora de tensiones y conflictos. No se trata tanto de crear conflictos, pero sí de aflorarlos al cuestionar muchas cosas que para muchas personas están ahí porque son así y siempre han sido así.

En coherencia con todo lo planteado anteriormente se trataría de poner en la práctica:

- Estructuras participativas y cooperativas de aprendizaje, a través de lo que hemos denominado método socioafectivo. Trabajo en grupo, a través de métodos participativos y horizontales.
- Disposición del aula que permita las estrategias comentadas en el punto anterior.
- Estructuras de participación, de toma de la palabra y de toma de decisiones consensuadas. A través de las asambleas de clase, de los consejos escolares o de nuevas estructuras que permitan al alumnado tener un cauce de diálogo y participación en el funcionamiento y

organización de las clases y del centro. Esta participación tiene que ser un proceso que en sí mismo ayude a asumir responsabilidades y a participar colectivamente.

- Programas, espacios y estructuras para la resolución de conflictos participativas y no violentas: mesas de diálogo y negociación en los pasillos, comisiones de convivencia (no sólo de nombre, sino realmente espacios para abordar los conflictos como tales, analizándolos y buscando soluciones creativas “gano-ganas”), programas y estructuras de mediación a los que todos y todas puedan recurrir, etc.
- Sistemas de evaluación coherentes con la educación para la paz. Se trata de que también sean un espacio para aprender, para asumir responsabilidades, para dialogar y compartir. La evaluación se hará de una forma continuada y fundamentalmente cualitativa. Abarcará todos los elementos del proceso educativo: alumnado, profesorado, metodologías, organización...
- Revisión de la distribución y uso del patio que permita y favorezca que todo el mundo pueda disfrutar y colaborar. Propuestas y sugerencias –no imposiciones– de juegos, deportes y dinámicas cooperativas. El patio de recreo suele ser un espacio sólo para unos pocos y las actividades que se desarrollan acostumbran a fomentar las peleas y riñas.



Educar para la paz es una tarea posible. Algunos de los temas planteados pueden parecer sólo aptos para Secundaria o Bachillerato, pero casi todo se puede y se debe trabajar ya desde las primeras edades: crear un clima de grupo, de integración y respeto, una cultura de diálogo en los conflictos, una cultura de respeto a la naturaleza, una cultura de respeto a la diversidad, una perspectiva de género, poner en práctica en lo cotidiano los derechos humanos y la participación democrática, etc.

Educar para la paz es una tarea posible e ineludible en esta década de la paz y la no violencia. La reciente ley incluida en el anexo final nos da un nuevo empujón y apoyo a quienes creemos en esa tarea.

RECURSOS BIBLIOGRÁFICOS

- GALTUNG, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: Reconstrucción, reconciliación, resolución*. Bilbao: Bakeaz/Gernika Gogoratz.
- BASTIDA, A. (1994). *Desaprender la guerra*. Barcelona: Icaria.
- MILANI, L. (1965). *Carta a los jueces*.

PÁGINAS WEB

- www.edualter.org

Se trata de un portal que ofrece gran cantidad de recursos y una amplia bibliografía con más de 700 títulos.

ANEXO 1

Ley de fomento de la educación y la cultura de la paz

39418

Jueves 1 diciembre 2005

BOE núm. 287

imperan tanto a escala local, como regional, como, incluso, mundial.

En el marco de la *Década Internacional para la Cultura de Paz (2001-2010)* proclamada por las Naciones Unidas, esta ley, reconociendo el papel absolutamente decisivo que juega la educación como motor de evolución de una sociedad, pretende ser un punto de partida para sustituir la cultura de la violencia que ha definido el siglo XX por una cultura de paz que tiene que caracterizar al nuevo siglo.

La cultura de paz la forman todos los valores, comportamientos, actitudes, prácticas, sentimientos, creencias, que acaban conformando la paz.

Esta cultura de paz se tiene que implantar a través de potenciar la educación para la paz, la no-violencia y los derechos humanos, a través de la promoción de la investigación para la paz, a través de la eliminación de la intolerancia, a través de la promoción del diálogo y de la no-violencia como práctica a generalizar en la gestión y transformación de los conflictos.

Esta ley –amparándose en el punto a.2 del Programa de Acción sobre una Cultura de la Paz, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1999– establece una serie de medidas destinadas al ámbito educativo y de la investigación, con el objeto de establecer la cultura de paz y no-violencia en nuestra sociedad.



19785 LEY 27/2005, de 30 de noviembre, de fomento de la educación y la cultura de la paz.

JUAN CARLOS I
REY DE ESPAÑA

A todos los que la presente vieren y entendieren.

Sabed: Que las Cortes Generales han aprobado y Yo vengo en sancionar la siguiente ley.

EXPOSICIÓN DE MOTIVOS

El siglo XX ha sido un siglo de profundas contradicciones. Ha sido un siglo en el que se han producido avances inimaginables en multitud de ámbitos de la vida. Desde los avances tecnológicos que nos podrían hacer superar muchas enfermedades, reducir la pobreza y eliminar el hambre, hasta los cambios de cultura política que han permitido sustituir formas autoritarias de gobierno por otras formas democráticas.

No obstante, y pese a estos avances, hemos visto cómo el siglo XX se ha convertido en uno de los siglos más sangrientos de la Historia. Dos grandes guerras, la Guerra Fría, estallidos genocidas en países como Bosnia, Rwanda o Kosovo, o grandes crisis económicas que han favorecido el aumento de diferencias entre los que más tienen y los que no tienen nada, son claros indicadores de las grandes contradicciones del siglo que acabamos de dejar atrás.

Se trata, en definitiva, de un siglo en el que ha prevalecido de forma notable una cultura de la violencia que se caracteriza por poner de manifiesto siete inseguridades graves que, muy a menudo, generan frustraciones, y, consecuentemente, violencia a escalas muy diferentes. Estas siete inseguridades fueron puestas de manifiesto por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) en 1998 y son de tipo económico y financiero, de las rentas, cultural, sanitario, personal, ambiental, y político y comunitario. Tales inseguridades se encuentran en la base de las numerosas injusticias y desigualdades que

Artículo 1.

1. España resolverá sus controversias internacionales de conformidad con la Carta de Naciones Unidas y los demás instrumentos internacionales de los que es parte, colaborando en el fortalecimiento de la Paz y la Seguridad Internacional, la Cooperación y los Derechos Humanos.

2. El Gobierno promoverá la paz a través de iniciativas de solidaridad, culturales y de investigación, de educación, de cooperación y de información.

3. Para tales fines el Gobierno, establecerá mecanismos de colaboración con las Comunidades Autónomas, las Entidades Locales, así como con otros entes y organismos del propio Estado. Asimismo, y con el mismo objetivo, establecerá convenios de colaboración con los organismos internacionales, y las entidades y ONGs más significativas en el ámbito de la paz.

Artículo 2.

Corresponde al Gobierno, para la realización de los fines mencionados en materia de cultura de paz:

1. Promover que en todos los niveles del sistema educativo las asignaturas se impartan de acuerdo con los valores propios de una cultura de paz, y la creación de asignaturas especializadas en cuestiones relativas a la educación para la paz y los valores democráticos.

2. Impulsar, desde la óptica de la paz, la incorporación de los valores de no violencia, tolerancia, democracia, solidaridad y justicia en los contenidos de los libros de texto, materiales didácticos y educativos, y los programas audiovisuales destinados al alumnado.

3. Promover la inclusión como contenido curricular de los programas de educación iniciativas de educación para la paz a escala local y nacional.

4. Combinar la enseñanza dentro del sistema educativo con la promoción de la educación para la paz para todos y durante toda la vida, mediante la formación de adultos en los valores mencionados.

5. Colaborar con la Organización de Naciones Unidas, en la promoción de Institutos Universitarios Especializados.

6. Promover un incremento del conocimiento público y de la enseñanza del Derecho Internacional

humanitario y de la legislación sobre Derechos Humanos.

7. Promover la formación especializada de hombres y mujeres en técnicas de resolución de conflictos, negociación y mediación.

8. Promover las tareas de construcción de la paz en áreas de conflicto con la participación de personal especializado.

9. El Gobierno creará los mecanismos de consulta periódica con la sociedad civil y la vinculada y asociada con los movimientos de la Paz para el adecuado cumplimiento de las disposiciones contenidas en la presente Ley.

Artículo 3.

El Gobierno otorgará ayudas para la realización de estudios e investigaciones en materia de paz, y promoverá el reconocimiento de las iniciativas sociales y de los medios de comunicación a favor de la paz.

Artículo 4.

El Gobierno deberá:

1. Promover las acciones y actuaciones necesarias para desarrollar los contenidos de las Convenciones internacionales sobre la eliminación de toda forma de discriminación racial, discriminación contra la mujer y discriminación derivada de la orientación sexual.

2. Promover acciones necesarias para contribuir a la desmovilización y reintegración en la sociedad de menores implicados en conflictos.

Disposición adicional primera.

El Gobierno informará a las Cortes Generales de las actuaciones realizadas en materia de cultura de paz, así como de los recursos destinados a las mismas.

Disposición adicional segunda.

En el marco de la proclamación por la Asamblea General de las Naciones Unidas de la década 2001-2010 «Decenio Internacional de la promoción de una cultura de no violencia y de paz en beneficio de los niños del mundo», el Gobierno buscará el desarrollo de iniciativas concretas en materia de cultura de paz en plena coordinación con las organizaciones de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), y para la infancia (UNICEF).

Disposición transitoria única.

El Estado español formalizará –en el plazo más breve posible– la adhesión a la Agenda de La Haya para la Paz y la Justicia en el Siglo XXI, y se compromete a desarrollar los programas y propuestas que en ella se contienen.

Disposición final única.

La presente Ley entrará en vigor el día siguiente al de su publicación en el «Boletín Oficial del Estado».

Por tanto,

Mando a todos los españoles, particulares y autoridades, que guarden y hagan guardar esta ley.

Madrid, 30 de noviembre de 2005.

JUAN CARLOS R.

El Presidente del Gobierno,
JOSÉ LUIS RODRÍGUEZ ZAPATERO



9 788436 943351

¿Qué es la inmigración? ¿Por qué sentimos hambre?
¿Qué es la discapacidad? ¿Tenemos los mismos derechos,
los niños y las niñas? ¿Cómo podemos ayudar a los bosques?
¿Cómo se construye la paz? Estas son algunas de las
preguntas que los alumnos y alumnas nos hacen diariamente
y a las que hemos intentando responder de forma amena y
divertida. Cada cuaderno contiene además actividades
y propuestas para trabajar cada uno de los temas.
Los cuadernos se acompañan de un libro de textos en
Educación en Valores para el profesorado, que amplía los
contenidos de los cuadernos. Un material para pensar,
sentir y actuar en la construcción de un mundo más justo,
sostenible, equitativo y solidario.

