UNA PROPUESTA EDUCATIVA EN LA REVOLUCIÓN MUNDIAL

Margarita Bartolomé Pina

documentos i.e.p.s.

monografías
nº 14

UNA PROPUESTA EDUCATIVA EN LA REVOLUCIÓN MUNDIAL

Margarita Bartolomé Pina
Catedrática de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Barcelona. Colaboradora del IEPS

Depósito Legal: M-4375-1993
IEPS- Madrid

El texto que aqui presentamos constituye la introducción al proceso formativo que desarrolla el MASTER "Educación Secundaria Obligatoria" ofrecido por el IEPS (Centro de Estudios Pedagógicos Somosaguas) y la Universidad Carlos III.

Los profesores participantes a ese Master proceden de las especialidades de Matemáticas, Ciencias de la Naturaleza (Física, Química, Biología y Geología), Lengua Castellana y Literatura, y Ciencias Sociales (Geografía e Historia).

En los módulos, tanto comunes como específicos, se ha pretendido articular una propuesta educativa basada en el enfoque de "educar para la responsabilidad social" y en una dinámica metodológica que facilite la reflexión y la acción conjuntamente.

Estas páginas quieren ser una justificación de dicha propuesta, al tiempo que brindan la posibilidad de desarrollarla en y desde la realidad social, abierta a un humanismo que se compromete críticamente con los problemas y los valores de nuestro tiempo.

Espero que la práctica reflexiva de los profesores y sus propias aportaciones desde la realidad que viven, produzcan muy próximamente nuevos materiales que superen esta breve introducción.

La autora

Índice

pág.

1. ¿Por qué plantear una propuesta educativa en un programa de formación del profesorado?

Esta pregunta nos viene exigida por varias razones:

Primero, porque no resulta *obvio*, para gran parte del profesorado de E.Secundaria, que la función educadora sea inherente a su rol profesional. Mª Lluisa Fabra, en un pequeña obra (1992), fruto de sus diálogos con profesores de E. Secundaria, recoge de forma gráfica esta situación: "*...el núcleo del problema radica en las diferentes formas que tienen de entender su rol. Para la mayoría está claro que su función es instruir y que lo que han de hacer es dar información y controlar, de la manera más objetiva posible, lo que los alumnos han asimilado. La mayoría de los docentes se conciben mucho más como especialistas que como educadores y evitan situaciones en las que no están plenamente seguros*". Otros, en cambio, "*aceptan su rol de educadores y se preocupan por cuestiones como 'educar para la democracia' pero dicen que se sienten desasistidos por la falta de soporte de la Administración en este sentido.*" (pp 70-71). Desde una postura contraria, estos últimos evidencian sin embargo la necesidad de reflexionar sobre el tema.

Nos encontramos ante un estado de *insatisfacción generalizada* en el profesorado. Producida en parte, por un deterioro progresivo de status social, a causa de "*la escasa consideración que la sociedad otorga al profesorado ...para algunos, las huelgas y los comportamientos de las centrales sindicales han sido el 'golpe de gracia' que ha determinado que los padres, los alumnos, los medios de comunicación social y la misma Administración acabaran de perderles el respeto.*" (Ibidem p.64). Desde este contexto, es fácil que ante planteamientos que pueden suponer una *innovación* - y por lo mismo un esfuerzo creativo que nos desestructura de alguna forma- los profesores nos preguntemos si vale la pena hacerlo y *qué sentido tiene*.

Existe, sobre todo en el grupo de profesores que ha trabajado en enfoques educativos transformadores desde la Didáctica, una inquietud ante planteamientos que pudieran significar volver a establecer una dicotomía en la formación de profesores: teoría pedagógica de una parte y didáctica en una especialidad, por otra.

Dediquemos pues,un espacio de reflexión, siquiera sea breve, intentando contestar a la pregunta inicial. Anotamos aquí algunas de las respuestas.

La experiencia de la escuela comprensiva europea nos lo sugiere.

La Reforma del sistema educativo que se viene configurando desde hace unos años en España, presenta entre sus innovaciones, la creación de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (E.S.O) como una etapa educativa con *entidad propia.*

El modelo escogido por el ministerio para esa etapa ha sido el de la *educación comprensiva*, de amplia tradición en Europa y EE. UU. Iniciado en los años 50, llega a nosotros después de haber sido sometido a intenso debate y valoración crítica por parte de los expertos y de la opinión pública a nivel internacional. Ahora bien, uno de los puntos problemáticos ha resultado ser el tema de la formación de profesores. "*La reforma comprensiva de un sistema exige reconsiderar la selección del personal docente, la formación inicial y el desarrollo profesional ulterior. Cuanto más se avanza en la escuela comprensiva, más se percibe la necesidad de que los profesores posean conocimientos y técnicas que su mera condición de especialistas en una materia no les proporciona.*" (Ferrandis, 1988, p.55).

"*La crisis del modelo comprensivo no afecta a sus principios* -prosigue este autor- *cuya aceptación está fuera de toda duda. Independientemente de la forma concreta de su puesta en práctica, la escuela común, la eliminación del selectivismo, la supresión de vías educativas de segunda categoría y dificilmente reversibles y la aspiración de un curriculum polivalente constituyen rasgos esenciales de todos los sistemas educativos modernos.*" (Ibidem. p.65). Pero ¿Qué significan los principios e incluso su cristalización legislativa, si no se expresan en *formas nuevas* de abordar su tarea los profesionales de la enseñanza?.

Incluir, por tanto una formación educativa más amplia que permita una comprensión más profunda de los principios del modelo y, por lo mismo, una aplicación más realista, constituye uno de los elementos claves para el éxito de su implantación en nuestro país.

La Reforma introduce cambios sustanciales en las funciones del profesorado que deben ser incluidas en su formación

Estas funciones han ido emergiendo no solo como consecuencia del modelo escogido para esta etapa educativa sino de las reflexiones que, a nivel mundial, se han llevado a cabo sobre el rol profesional de los profesores.

En las conclusiones del Congreso Nacional de Formación del Profesorado: "Modelos formativos del futuro profesor de Enseñanza Secundaria" (Burgos, 1991) se llega a afirmar: "*La formación del futuro profesor de E.Secundaria debe llevarse a cabo por*

equipos multidisciplinares de formación, estables, que comparten unos criterios básicos claros respecto al modo de interpretar la educación y los procesos de enseñanza aprendizaje. Esta formación debe integrarse con la innovación, la investigación educativa y la formación permanente." (p.10)

El profesorado ha de articular la función docente con la *educativa*, que no puede relegarse simplemente a la función tutorial. ¿Desde qué enfoque se plantea, por ejemplo, el proyecto educativo y el curricular de un centro?. ¿Qué concepción educativa está presente en la construcción del aula como medio de aprendizaje?. ¿Qué valores estamos privilegiando a través de la metodología que utilizamos, de los recursos y de las relaciones que favorecemos dentro y fuera del aula?.¿Qué expresa nuestro "discurso", en situaciones formales y no formales?. La propuesta educativa impregna también el modo como "nos" entendemos y participamos en la *gestión* del centro y en la sociedad en general. Finalmente, el rol del profesor autorreflexivo que incorpora *funciones de investigación activa* de sus propios procesos de enseñanza-aprendizaje a su tarea habitual, se ha ido introduciendo poco a poco en nuestros presupuestos. (Bien es verdad que de un modo más teórico que práctico). Pero esta misma actividad nos devuelve la pregunta: ¿Desde qué opciones educativas valoramos nuestro quehacer?.

En una era de cambios, necesitamos buscar respuestas educativas válidas.

"*En los albores de la era nuclear, Albert Einstein dijo: 'Cambió todo menos nuestro modo de pensar'. En los noventa también hace falta un cambio fundamental en el pensamiento para entender la posibilidades, las promesas y los peligros de la nueva era.*" (Wright y Mac Manus , 1992. p.278)

Posiblemente es éste un *motivo básico* y que interpela nuestra responsabilidad no solo como profesionales de la educación sino pura y simplemente como *seres humanos* que colaboran, de una forma u otra, a la orientación del cambio que se está produciendo. Para algunos estudiosos de la formación de profesores, el fracaso de los cursos de formación permanente se debe, en gran medida, a que en ellos se proponen con frecuencia enfoques o demasiado vagos o demasiado técnicos, sin facilitar *procesos de reflexión* que ayuden al profesorado a enfrentarse con sus propias inquietudes, con su *comprensión de los problemas sociales* en los que está inmerso y de autocomprenderse, descubriendo cómo le afectan a él o ella como personas. Solo entonces podrán entender cómo afectan de hecho a sus alumnos/as y qué podrían hacer para orientar el cambio en positivo, *actuando y comprometiéndose* en la realidad

cercana. Es este "*pensar mundialmente, actuar localmente*" al que con tanta frecuencia se refiere el último Informe al Club de Roma y que recogen similarmente otros autores.

Los planteamientos sociológicos a nivel mundial han pasado del "*nuevo orden mundial*" a "*un futuro imperfecto*" cuando quieren referirse a esta época de transición y cambios inseguros. Y es que la variabilidad de los mismos en cuanto a su fuerza y orientación no permiten una posición cómoda interpretativa, como luego comentaremos.

En nuestra sociedad estamos asistiendo a *profundas transformaciones* que inciden de manera importante en el ámbito educativo: la integración de España en una Europa a la búsqueda de su identidad cultural; los problemas demográficos y las migraciones en masa de unos paises a otros, acompañados de brotes de xenofobia y racismo; la realidad económica de una sociedad dual, expresada mundialmente en la dicotomía Norte-Sur, que plantea graves cuestionamientos a la igualdad de oportunidades, a la justicia e incluso a la supervivencia de algunos pueblos; el avance de las nuevas tecnologías y de la ciencia, que ha de enfrentarse, sin embargo, a problemas como el sida, la pervivencia de la droga o los problemas ecológicos; la reconceptualización del ocio y del trabajo; las nuevas posibilidades de inserción social y laboral de la mujer y los esfuerzos por conseguir la no discriminación de género; brotes nuevos de violencia en sociedades que parecían haber entrado en procesos de democratización; el auge de los nacionalismos; el fundamentalismo religioso en un mundo cada vez más secularizado; el desmoronamiento del viejo sistema de valores y, al tiempo, la necesidad "*de un nuevo enfoque en el que se invoquen deliberadamente valores para proporcionar un sentido en la vida del individuo y de la sociedad*" (King y Schneider, 1991, pp 223 y 227). Aunque solo hemos apuntado algunos de los rasgos que se expresan en nuestra sociedad, se vislumbra a través de ellos su magnitud y alcance, afectando de múltiples formas a la educación.

Se hace, pues, preciso llegar a una *comprensión profunda* de las necesidades educativas que subyacen a la problemática escolar cotidiana. Solo desde ahí podremos ir ensayando, poco a poco, nuevas respuestas educativas, que nos permitan y faciliten seguir viviendo en esta encrucijada de cambios. "*Si la educación ha sido tradicionalmente considerada como función de la enseñanza, hoy, y aún más en el futuro, educación significa el proceso permanente de aprendizaje por parte de todo ser humano en sociedad. Aprender el cambio se ha convertido en uno de los objetivos prioritarios de la educación. Es en esta relación activa con su entorno humano, natural y físico, y solo en esta relación, donde se desarrollarán y alcanzarán su pleno nivel de*

desarrollo la libertad, independencia, personalidad y creatividad de la persona." (King y Schneider, 1991, pp.201-202).

Nuestros alumnos/as lo necesitan.

Hace unos meses, un profesora de Instituto me comentaba impresionada su desconcierto al enterarse de que uno de los causantes de la muerte de un muchacho, por una guerra entre "tribus urbanas", era alumno suyo. "*Nunca me lo hubiera imaginado*"- decía- "*En la clase yo lo tenía por buen chico*". Con frecuencia suelen darse comentarios similares al conocerse el suicidio de un o una adolescente, la adicción a las drogas de un grupo o un embarazo no deseado. Nos resulta difícil entender lo que atraviesa sus vidas, esos acontecimientos brutales que parecen distorsionarlo todo. Pero nos es más difícil entender sus reacciones, su pensamiento y sus propias necesidades.

De las tres dimensiones antropológicas que, en opinión de García Roca (1991 pp. 519-529), debería contemplar integradamente la Reforma Educativa: La salud, la educabilidad y las *oportunidades vitales* me interesa resaltar esta última. Adaptando sus palabras a la etapa en la que nos situamos diríamos que "*no se trata de invertir solo en el/la adolescente sino de crear oportunidades de vida, diseminar proyectos alternativos en su camino, configurar un ambiente adecuado, proporcionarles guiones adecuados... El sistema educativo es cada vez más consciente de su articulación con las situaciones sociales. El fracaso escolar es inseparable de las circunstancias personales y familiares que componen el mundo vital del /la adolescente.El marco escolar muestra de este modo su propia necesidad ya que necesita transcenderse para ser coherente consigo mismo... Las necesidades educativas especiales establecen la centralidad de las necesidades del alumno frente a las necesidades económicas, políticas o sociales. Su interés se centra en un itinerario educativo que caminará en direcciones múltiples atendiendo a los intereses, a la capacidad y a las oportunidades de cada alumno en el interior de su biografía histórica y personal.*"

Pero, señalábamos antes, no es fácil percibir por dónde discurren las necesidades de cualquier alumno/a. (No solo las de los que hemos catalogado como alumnos "con necesidades educativas especiales"). Y mucho menos, orientar su itinerario educativo. Quizá uno de los factores estribe en que nos falta ese "*talante utópico*" que recomienda Renau (1989). Este autor se pregunta cuáles son los irrenunciables utópicos en la educación, ahora y aquí, los mínimos sin los cuales creemos que es imposible educar. "*Nosotros, que nos lo hemos preguntado, aportamos nuestra respuesta y le damos el valor de una opción buscada , discutida y valorada por el consenso del grupo que lo*

trabajamos. Puede tener, por lo tanto, un sentido de síntoma, de testimonio, de debate abierto o de provocación; pero responde a la realidad tal como la vivimos con responsabilidad." (Renau, 1989, p.12). Si los educadores deseamos acompañar a nuestros alumnos/as en la búsqueda de su personal itinerario educativo, necesitamos construir (y sobre todo integrarla en nuestra vida) *una propuesta educativa* que tenga al menos *un sentido de síntoma, de testimonio, de debate abierto o de provocación...* sin asustarnos de esto último.

2. ¿Cómo elaborar una propuesta educativa en el marco de la formación del profesorado?

Este esfuerzo por participar responsablemente en la elaboración de respuestas educativas válidas exige facilitar una formación distinta al profesorado.

Las reflexiones actuales sobre formación de profesores señalan como aspectos relevantes para una formación adecuada: el vincular la formación personal al desarrollo profesional y técnico; articular esa formación con una reflexión en la acción innovadora (corrientes actuales de investigación-acción y del profesor reflexivo); insertar esa formación, en la medida de lo posible, en el marco institucional donde actúa el profesorado, favoreciendo el trabajo en equipo que de respuesta a las nuevas necesidades educativas y ayudando a desarrollar un nuevo perfil profesional con la incorporación de esas nuevas funciones de los profesores y la reorientación de las tradicionales.

Desde ese enfoque, ¿Qué *elementos* habría que incorporar en la formación de los profesores para facilitar una manera de ser y de situarse en el ámbito profesional capaz de proponer y llevar a cabo innovaciones que afecten sustantivamente su práctica educativa?

---

1 - Brindar recursos y metodologías para un lectura comprensiva de la *realidad social y educativa.*

- Bases para el diagnóstico de la propia práctica: lo que se pretende; lo que se hace; el contexto en el que se realiza;
- Acercamiento a un análisis de la realidad socio-cultural: cambios que se están produciendo, su orientación y fuerza; problemas que generan y que afectan a los grupos humanos.
- Estudiar especialmente la etapa de la adolescencia: cuáles son sus capacidades, intereses, procesos de construcción de la identidad personal, así como sus principales conflictos y problemas; cómo les está afectando el cambio social en su capacidad de autonomía y en su apertura a un proyecto de vida vinculado a valores.
- ¿Cómo se manifiestan estos cambios sociales en la comunidad cercana, en la vida del centro educativo?; necesidades sentidas y

respuestas que se producen. ¿Son suficientes? ¿Qué posibilidades de cambio - en positivo y negativo- generan?.

2 - Facilitar la *reflexión crítica* de esta aproximación a la realidad. ¿Desde qué *horizonte de sentido* nos situamos?

. La *búsqueda de significados* que orienten una acción común. ¿Qué nuevas sensibilidades se descubren en nuestra sociedad actual? ¿Qué valores están emergiendo? ¿Qué comportamientos y rasgos humanos podrían favorecer?.

. La *revisión de nuestro proyecto educativo* desde el análisis anterior: ¿Qué contradicciones descubrimos entre nuestras creencias de valor y nuestros valores puestos en acción, en la vida cotidiana y en la práctica educativa?.

3 -Conocer *las posibilidades y límites* de los programas educativos que, a nivel mundial intentan, desde una visión comprensiva de la realidad actual, ofrecer respuestas a las necesidades urgentes de nuestro momento.

. Hacia qué valores se orientan.
. Qué humanismo promueven.
. Qué modelo curricular proponen.
. Cuál es su efectividad y potencialidad de cambio.
. Qué aplicabilidad les vemos en nuestro contexto.

4 - En el marco *institucional y legislativo* en el que nos movemos, analizar qué elementos se han incorporado y cuáles necesitan potenciarse: estudio crítico del *modelo de educación comprensiva.*

5 - Presentar una *propuesta educativa* que facilite la búsqueda de sentido y aumente al tiempo la responsabilidad social.

6 -Estudiar *sus claves* y ver cómo afectan al enfoque de las diversas áreas de especialidad así como a las funciones que debe realizar el profesorado: en el desempeño de la función tutorial; en la elaboración y desarrollo del curriculum y organización de un ambiente de aprendizaje; en la gestión participativa dentro de la instituciones escolares y sociales; en la tarea permanente de formación y desarrollo profesional, vinculada a la mejora de su propia práctica y a la investigación educativa.

7 - Ensayar algunas *estrategias de acción* que faciliten el aterrizaje de los enfoques en el trabajo cotidiano dentro y fuera del aula.

8 - Favorecer el desarrollo de *procesos de toma de decisiones* en la elaboración de la propia propuesta educativa, a partir de trabajos prácticos de reflexión -acción, que se irán llevando a cabo en la propia institución escolar. Analizar especialmente las principales resistencias al cambio, así como los elementos que pueden facilitarlo.

Ofrecemos ahora algunas pistas de reflexión para abordar los aspectos del proceso anteriormente señalado, que constituyen el marco de la propuesta y no están tratados en otros módulos del Master.

3.Acercamiento a un análisis de la realidad.

Un telediario cualquiera.

Sábado, 14 de Noviembre.Edición de la noche. Primera Cadena. Destaco algunas noticias:

- Unos encapuchados irrumpen en una discoteca abandonada de Aravaca (Madrid) y disparan a bocajarro sobre un grupo de dominicanos que se refugiaban allí. En opinión de uno de los afectados, solo murió una muchacha, Lucrecia, porque se apagó la vela que iluminaba la habitación. Los dominicanos -un grupo numeroso en esa población , pues muchas mujeres dominicanas se dedican al servicio doméstico en ella- suelen reunirse en la plaza del pueblo y se quejan de agresiones más o menos habituales. "Cuando los españoles, después de la guerra fueron a nuestro país -dice uno- les concedimos la doble nacionalidad y los acogimos. Ahora tienen tierras y grandes capitales allí. Y a nosotros, ¿Qué?".

- Mueren cinco miembros de una familia, de procedencia andaluza, en un pueblo de Valencia, a consecuencia de un fuego. Se ocasionó probablemente por una hoguera encendida a la puerta de la vivienda. Esta solo contaba con una ventana protegida con hierros, y la puerta, careciendo de agua corriente y luz eléctrica.

- Nuestros cascos azules han iniciado el duro trabajo, en la antigua Yugoslavia, de supervisar la ruta por donde pasarán los convoyes con ayuda humanitaria. Intereses políticos y militares oponen resistencia a que se utilice la ruta más adecuada a esta etapa invernal, ya que han de pasar por una línea fronteriza.

Las noticias, por supuesto, son más. El agujero de ozono de la atmósfera se ha ampliado peligrosamente. Su crecimiento en 1992 ha sido sin precedentes. Como sabemos esto puede provocar el cáncer de piel, entre otras cosas. Nos han contado las conversaciones entre los Ministros de Asuntos exteriores de España y Dinamarca, sin que ninguno de los dos se apee de sus posturas respecto al tratado de Maastrich; se comenta el Congreso celebrado en Atenas por los líderes de una formación política determinada (en los comentarios se respira el ambiente preelectoral español); vemos la boda de un ciclista entrañablemente popular Miguel Indurain; hay una breve alusión a la muerte del pintor, escultor y poeta Gregorio Prieto. Alguien puede pensar: "Posiblemente, como es Sábado, las *grandes* noticias internacionales brillan por su ausencia". Pero... ¿Es así?

2. ¿Cómo elaborar una propuesta educativa en el marco de la formación del profesorado?

Este esfuerzo por participar responsablemente en la elaboración de respuestas educativas válidas exige facilitar una formación distinta al profesorado.

Las reflexiones actuales sobre formación de profesores señalan como aspectos relevantes para una formación adecuada: el vincular la formación personal al desarrollo profesional y técnico; articular esa formación con una reflexión en la acción innovadora (corrientes actuales de investigación-acción y del profesor reflexivo); insertar esa formación, en la medida de lo posible, en el marco institucional donde actúa el profesorado, favoreciendo el trabajo en equipo que de respuesta a las nuevas necesidades educativas y ayudando a desarrollar un nuevo perfil profesional con la incorporación de esas nuevas funciones de los profesores y la reorientación de las tradicionales.

Desde ese enfoque, ¿Qué *elementos* habría que incorporar en la formación de los profesores para facilitar una manera de ser y de situarse en el ámbito profesional capaz de proponer y llevar a cabo innovaciones que afecten sustantivamente su práctica educativa?

---

1 - Brindar recursos y metodologías para un lectura comprensiva de la *realidad social y educativa.*

- Bases para el diagnóstico de la propia práctica: lo que se pretende; lo que se hace; el contexto en el que se realiza;
- Acercamiento a un análisis de la realidad socio-cultural: cambios que se están produciendo, su orientación y fuerza; problemas que generan y que afectan a los grupos humanos.
- Estudiar especialmente la etapa de la adolescencia: cuáles son sus capacidades, intereses, procesos de construcción de la identidad personal, así como sus principales conflictos y problemas; cómo les está afectando el cambio social en su capacidad de autonomía y en su apertura a un proyecto de vida vinculado a valores.
- ¿Cómo se manifiestan estos cambios sociales en la comunidad cercana, en la vida del centro educativo?; necesidades sentidas y

respuestas que se producen. ¿Son suficientes? ¿Qué posibilidades de cambio - en positivo y negativo- generan?.

2 - Facilitar la *reflexión crítica* de esta aproximación a la realidad. ¿Desde qué *horizonte de sentido* nos situamos?

. La *búsqueda de significados* que orienten una acción común. ¿Qué nuevas sensibilidades se descubren en nuestra sociedad actual? ¿Qué valores están emergiendo? ¿Qué comportamientos y rasgos humanos podrían favorecer?.

. La *revisión de nuestro proyecto educativo* desde el análisis anterior: ¿Qué contradicciones descubrimos entre nuestras creencias de valor y nuestros valores puestos en acción, en la vida cotidiana y en la práctica educativa?.

3 -Conocer *las posibilidades y límites* de los programas educativos que, a nivel mundial intentan, desde una visión comprensiva de la realidad actual, ofrecer respuestas a las necesidades urgentes de nuestro momento.

. Hacia qué valores se orientan.
. Qué humanismo promueven.
. Qué modelo curricular proponen.
. Cuál es su efectividad y potencialidad de cambio.
. Qué aplicabilidad les vemos en nuestro contexto.

4 - En el marco *institucional y legislativo* en el que nos movemos, analizar qué elementos se han incorporado y cuáles necesitan potenciarse: estudio crítico del *modelo de educación comprensiva.*

5 - Presentar una *propuesta educativa* que facilite la búsqueda de sentido y aumente al tiempo la responsabilidad social.

6 -Estudiar *sus claves* y ver cómo afectan al enfoque de las diversas áreas de especialidad así como a las funciones que debe realizar el profesorado: en el desempeño de la función tutorial; en la elaboración y desarrollo del curriculum y organización de un ambiente de aprendizaje; en la gestión participativa dentro de la instituciones escolares y sociales; en la tarea permanente de formación y desarrollo profesional, vinculada a la mejora de su propia práctica y a la investigación educativa.

7 - Ensayar algunas *estrategias de acción* que faciliten el aterrizaje de los enfoques en el trabajo cotidiano dentro y fuera del aula.

Una sociedad dual

Informe Semanal ha ampliado las dos primeras noticias. De sus cuatro reportajes habituales tres están dedicados a personas que vivían *por debajo del umbral de la pobreza*. Detrás de este término técnico que ahora utilizamos, podemos ya ir poniendo aspectos tan sangrantes como *vivienda con escasa o nula habitabilidad* (¿Nos imaginamos viviendo en este país europeo sin agua corriente ni luz eléctrica?); precarias condiciones de *empleo* y dificultades para su regularización por los inmigrantes; enfermedades y patologías asociadas a las malas condiciones de vida que sufren quienes se hallan en esta situación. ¿Son muchos?. "*En un comunicado sobre pobreza de la comunidad económica Europea se decía: el número de pobres ha aumentado en la mayoría de los paises de la CEE, hasta alcanzar un total de 45 millones en 1985? Y añadía el experto de la CEE Gerard de Selys: Europa tendrá en 1992 el gran mercado de la pobreza con más de 54 millones de pobres en los doce paises de la comunidad*". (García Nieto, 1989, p.13). Y, avanzando en el estudio, el *Informe sobre el desarrollo humano 1992* (p.86) nos proporciona estas impresionantes tablas y gráfico.

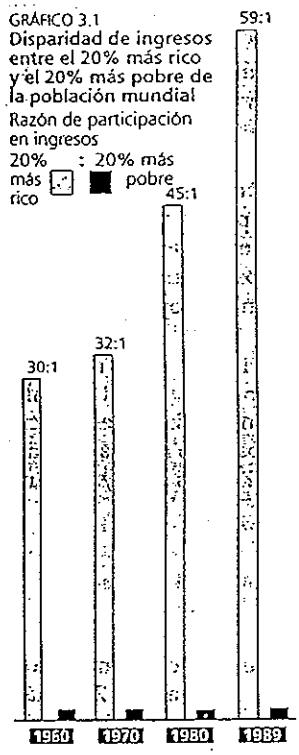


TABLA 3.1
Disparidad de ingresos a nivel internacional, 1960-1989
Porcentaje del ingreso internacional

	Más pobre 20%	Más rico 20%	Más rico a más pobre	Coeficiente Gini
1960	2.3	70.2	de 30 a 1	0.69
1970	2.3	73.9	de 32 a 1	0.71
1980	1.7	76.3	de 45 a 1	0.79
1989	1.4	82.7	de 59 a 1	0.87

TABLA 3.2
Economía mundial, 1989
Porcentaje del total

	Ingresos	Comercio	Inversión interna	Ahorro interno
20% más pobre	1.40	0.95	1.25	0.98
Segundo 20%	1.85	1.35	2.62	2.53
Tercer 20%	2.30	2.53	2.92	2.59
Cuarto 20%	11.75	13.94	12.65	13.39
20% más rico	82.70	81.23	80.56	80.51

Más allá de los datos evidenciamos la distancia entre los que tienen una calidad de *vida aceptable*, (aunque por supuesto aspiren a una mejor) y los que se esfuerzan por *sobrevivir*. Si cruzamos las dos informaciones anteriores, nos daremos cuenta que, como en los paises "ricos" *también* hay pobres, resulta que la brecha entre los que viven bien y los que viven mal es escandalosamente mayor. Si a eso unimos que muchos de los pobres de esos paises proceden de poblaciones que han emigrado del tercer mundo y de los paises del Este, el cuadro adquirirá tonalidades más sombrías respecto a la desigualdad a nivel planetario.

Pero, *¿Por qué se produce esta desigualdad?*., ¿Qué problemas se encuentran asociados al bienestar y a la pobreza?

Como las uvas de un racimo, poco a poco nos encontramos en las manos con los más importantes problemas a nivel mundial: las políticas neoliberales que se hallan a la base de estas situaciones (el Mercado Total); el auge de las nuevas tecnologías que tienen un fuerte impacto en la industria, en la vida de la gente y en las comunicaciones; el crecimiento demográfico desigual en el mundo; la insuficiente democratización de los pueblos; la persistencia de la guerra; los problemas medio ambientales que afectan "de forma inmediata" a los más débiles; las *plagas*, como el SIDA, el cólera o el crimen organizado para la droga y la prostitución...

La interdependencia

Algo se pone de relieve: *Lo que ocurre en cualquier parte del mundo no me puede ser indiferente, porque me afecta de forma muy cercana.* Si los grupos populares de República Dominicana tuvieran acceso a sus fuentes de riqueza y éstas no quedaran en manos de multinacionales; si contaran con un gobierno más democrático; si se hubiera frenado la desforestación que ha producido daños irreparables en muchas zonas de cultivo; si... posiblemente el hambre sería menor, la calidad de vida habría aumentado y Lucrecia no habría sentido la necesidad de viajar a España, (al ver lo bien que vivían los turistas españoles que llegaban a sus tierras y los dólares que mandaban sus compatriotas desde España) buscando una oportunidad de vida mejor... para encontrar la muerte en un pueblo de Madrid.

Claro que podríamos preguntarnos: ¿Son *únicamente* las condiciones socioeconómicas del país lejano las que están a la base de la tragedia?. ¿Por qué tuvieron que existir los encapuchados?. ¿ Por qué está surgiendo con fuerza el *racismo* y la *xenofobia*, no solo entre la población adulta sino entre adolescentes y jóvenes?.¿Qué responsabilidad e influencia tienen los *medios de comunicación* al tratar el tema de la xenofobia en

Europa? (Porque quizá estemos "imitando" modelos europeos) ¿Cuáles son las políticas actuales de este Gobierno de cara a la inmigración?. ¿Qué hacen nuestras autoridades locales para enfrentar los problemas concretos?. ¿Qué gestos de *solidaridad* o *insolidaridad* realizamos ante ellos?. ¿Cómo educamos para la solidaridad , para la *responsabilidad ciudadana* y para asumir la *diferencia étnica y cultural* ?. Y también aquí nos sentimos afectados.

Hemos cogido una de las tres noticias del día. Si nos hubiéramos centrado en la que nos contaba las maniobras de los cascos azules en la antigua Yugoslavia, nos habríamos tropezado con los nacionalismos emergentes y la insuficiencia del Estado nación, la política de la Europa comunitaria, así como con la pervivencia de la guerra en muchas zonas del mundo.

La lectura de un diario cualquiera produciría la misma impresión. Lo lejano se hace cercano. Pero no nos engañemos. "*En esta era de paradojas, la mayor contradicción así como la fuente de tensión más constante, es la incapacidad o resistencia del hombre para actuar global, mundialmente, para transcender las restringidas lealtades de aldea, clan o secta. A medida que aumenta el acceso a otras culturas, religiones y razas, da la impresión, en efecto, de que la brecha entre los pueblos solo se ensancha en lugar de desaparecer... Aun cuando los mismos cambios se experimentan al mismo tiempo en todo el mundo gracias a las comunicaciones instantáneas, la capacidad de la humanidad para el cambio ha superado la capacidad del hombre para entender. A menos que se cierre esa brecha, es posible que el potencial ofrecido por las perspectivas de nuevas libertades, el reconocimiento de los universales derechos humanos y los milagros tecnológicos queden solo en promesas desperdiciadas y peligros asegurados.*" (Wright y Mac Manus, 1992, pp 22-24)

De pronto, comprender el cambio, comprender esa *interdependencia mundial* se constituye en una asignatura urgente para la humanidad entera.

¿Un nuevo orden o la primera revolución mundial?

Wright y Mac Manus (1992 pp. 11 a 24) describen muy vívidamente el periodo de acelerados cambios que discurren entre 1989 a 1991. Viajeros y corresponsales en todos los continentes del mundo, recogen el torbellino de cambios ocurridos desde el derrumbamiento del bloque comunista. "*Durante unos cuantos meses gloriosos pensamos, como todo el mundo, que el mundo avanzaba a buena marcha hacia la paz y armonía, que una forma única de democracia y libre empresa era acogida por todos los continentes.. Pese a esta promesa de una nueva era, la evolución histórica pareció dar, de forma algo abrupta, un giro equivocado. En muchas partes del mundo las*

buenas nuevas de finales de los ochenta eran contrarrestadas por malas nuevas a comienzos de los noventa.. Demasiado a menudo el tan anunciado "nuevo orden mundial" se veía caracterizado por un nuevo desorden general." (p.15)

Posiblemente el optimismo de Wright y Mac Manus en 1989 era bastante exagerado. Haber vivido durante ese tiempo en otro continente y experimentar la historia desde su "reverso", me ayuda a descubrir que la nueva era o el "fin de la historia" andaba muy lejos de ocurrir en muchas partes del mundo y que los cambios actuales enlazan claramente con situaciones existentes hace más de dos años.

King y Schneider (1991) prefieren hablar de una *primera revolución mundial* para referirse a estos cambios múltiples, acompañados de tensiones y conflictos y en las que las nuevas tecnologías constituyen un factor, no el único desde luego, para explicar el paso de una sociedad industrial a una sociedad de información, de servicios, "*en las que el empleo, el estilo de vida y las perspectivas, tanto materiales como de otro tipo, serían muy diferentes a las de hoy.*" (p.17)

Algo, sin embargo, se extrae de común a todos esos informes que van apareciendo recientemente y que intentan analizar nuestra época: *vivimos un momento de cambios acelerados.* ¿Cómo podríamos definirlos brevemente?

El aumento desigual de población

Para referirse a él como problema, Tamames habla de *reloj demográfico* (1991, p.58), King y Schneider de *explosión demográfica* (1991, p.46) y Wright y Mac Manus de *marea humana* (1992 p. 215). Los títulos son en sí expresivos. En 1900 había en el mundo 1800 millones de seres humanos. En 1990: 5000 millones y se espera que para el año 2000 esta cifra llegue a 6200 millones de personas. Este aumento espectacular se produce en las zonas de la tierra menos desarrolladas. Aunque la alarma tenga un fundamento, hay otros datos que debieran hacernos reflexionar. Primero, que Europa pasó también por su explosión demográfica, que fue absorbida en parte por las colonias y la migración a América y, segundo, que la disparidad en supervivencia humana entre el Norte y el Sur va decreciendo, a pesar de todo, gracias a una menor mortalidad infantil en el Sur y una mayor esperanza de vida ¡Lástima que -como señala el informe del PNUD, 1992- el desarrollo de la disparidad en progreso humano,sea por el contrario, creciente! (p.92). Si ambas tendencias se mantuvieran, ellas nos explicarían los movimientos migratorios de las próximas décadas. (Y los que se están ya ahora produciendo)

Si el desarrollo de la medicina, constituye una esperanza para muchos enfermos, nuevas epidemias están apareciendo con fuerza cada vez mayor. Destaca por su

volumen y extensión el SIDA. Pero no es la única. El cólera, por ejemplo, hizo estragos en América Latina el año pasado. A menos que se establezcan ciertas condiciones para el desarrollo de la vida humana, estas epidemias constituirán un riesgo cada vez mayor, para todo el planeta.

Los deterioros progresivos del medio ambiente y la creciente sensibilización mundial

En los últimos treinta años la sensibilización hacia los efectos desastrosos que puede tener la intervención no adecuada del hombre sobre el medio, ha ido creciendo progresivamente. El deterioro de la capa de ozono, la deforestación y desertificación, el calentamiento progresivo de la tierra, las macrocontaminaciones humanas, son algunos de estos graves problemas que pueden poner en situación de riesgo la vida sobre la tierra. Aunque a nivel mundial las soluciones aún son bastante insuficientes, ha emergido en este tema una nueva conciencia de la dimensión ética que entraña.

El cambio económico

Posiblemente los cambios más significativos se han dado por la conversión general a una economía de mercado y por el paso de un crecimiento rápido a una etapa de recesión económica. Ha crecido la especulación financiera internacional. Mientras, como señalábamos antes, persisten grandes bolsa de pobreza, aumentando la disparidad entre paises ricos y pobres y entre personas ricas y pobres dentro de un mismo país. Para salir de la crisis, dentro del sistema capitalista, se preven dos principios: *1) trabajo barato y flexible. 2) renovación de la obsoleta estructura productiva, mediante la innovación tecnológica y la utilización de técnicas de organización y gestión a la japonesa.* (García Nieto, 1989, p.11) Según este autor, *la aplicación sin más de estos principios puede generar -y ya los está generando- problemas muy graves como son: la perspectiva de un trabajo escaso (con el concepto tradicional de trabajo) del que el aumento del paro sería una de sus principales consecuencias; la aparición de nuevos empleos vinculados a las nuevas tecnologías, el aumento de colectivos sociales marginados, una oferta educativa pragmática anclada en la competitividad, la utilización de las nuevas tecnologías bajo la ley del más fuerte y, finalmente , una brecha cada vez más grande entre el Norte y el Sur.*" (Ibidem pp 17 y 18.) Estos problemas suponen retos fuertes a la educación. Sin embargo existe la posibilidad de que nuestra sociedad se oriente por proyectos alternativos como los que García Nieto nos presenta, basados en propuestas ocupacionales distintas, desde enfoques más creativos y solidarios.

Desplazamiento y diversificación del poder

La caída del bloque comunista significó el fin de la guerra fría y progresivamente la creencia de que era posible establecer la democracia en paises que se veían privados de ella. (Recordemos, por ejemplo, la caída del régimen Pinochet en Chile o el triunfo - muy corto- de Aristide en Haití).

Pero el final de la guerra fría transformó las relaciones entre Estados Unidos y la Unión Soviética que, de enemigos, pasaron a ser aliados de hecho y la de Estados Unidos y Japón que, de amigos, se están convirtiendo cada vez más en adversarios. Y es que la economía ha pasado a adueñarse en gran parte de la parcela de poder que correspondía a los políticos. En realidad, los años 90 nos traerán alianzas no previsibles y poco duraderas, con fines muy concretos.

Además, la clase política tradicional ha dejado de interesar en general a la gente. Nuevos líderes surgen de la noche a la mañana gracias al dinero, (recordemos las últimas elecciones norteamericanas) a los medios de comunicación social.. o a las religiones y movimientos fundamentalistas.

En Europa, el largo camino hacia una Europa unida empieza a encontrar cada vez más contradicciones. Desde el Acta Unica en 1987, Maastricht significaba el término impuesto para la puesta en marcha del mercado interior. Era insuficiente, y así lo reconocen los actuales comentaristas, pero se trataba de un hito que permitiría dejar asegurado el camino económico para adentrarse en otros terrenos. "*Así la realización de una política exterior común, con la posibilidad en el futuro de una política de defensa también común, la creación de una ciudadanía europea, la ampliación de las competencias comunitarias, especialmente en materia social y la profundización de la cooperación en materia de seguridad interior y judicial, el mismo principio de subsidariedad, el refuerzo de los poderes del Parlamento Europeo y la mejora del proceso decisorio comunitario, constituyen las primeras etapas del camino que lleva de la Comunidad económica Europea a la unión política europea.*" (Ferrer, en *La Vanguardia*, 15 de Nov de 1992.p.28). Pero en el clima de recesión e inseguridad que se vive, ¿Quién desea confiar en los vecinos?. Por otra parte, el largo conflicto yugoslavo, con la pérdida de tantas vidas, evidencia la fragilidad de los organismos comunitarios para actuar en ese tipo de situaciones.

Guerra y paz, bajo formas diversas

El conflicto del Golfo reflejó bastantes cosas,por ejemplo, el caudal armamentístico de algunos paises y la prioridad de los intereses económicos para poner en pie de guerra a EE.UU.

Pero simultáneamente parecen brotar por doquier guerras de baja intensidad y enfrentamientos de una gran violencia, aunque sean locales, por no hablar de la amenaza terrorista.

También el crimen organizado constituye una forma de violencia con la que los paises han establecido (quizá demasiado tarde, una guerra, no siempre victoriosa).

Paralelamente se desarrollan los movimientos pacifistas, la búsqueda del consenso para dirimir los problemas políticos a través de mesas de negociaciones, el rechazo colectivo y masivo a situaciones donde la vida humana se menosprecia o se vulnera. Es éste un cambio esperanzador.

Nacionalismos

La crisis del modelo Estado-Nación, y esta situación de inestabilidad general han llevado a la búsqueda de las identidades nacionales. Diríamos que entre la utopía que presenta Tamames sobre un futuro Gobierno de la humanidad, (1991, pp. 259 y ss) o los múltiples escritos actuales sobre el desarrollo de una sociedad intercultural y lo que vivimos en este momento, existe un abismo. ¿Se tratará de un proceso transitorio -como algunos sugieren- la crisis que precede a la eclosión de una realidad distinta?. Banks y Linch, (1986 p.6 y ss) así parecen indicarlo al establecer las fases por las que pasan los movimientos de revitalización étnica. Claro que el nacionalismo no puede identificarse sin más con el proceso de identidad étnica. Y en esta época de cambios resulta difícil pronosticar para una sociedad determinada cuándo el modelo político que asume constituye una autojustificación para un grupo o surge como consecuencia de la participación popular en la construcción de su propia historia. Una cosa parece segura. El nuevo concepto de orden ha de abrir la puerta a la *diferencia étnica* y cultural si quiere realmente funcionar en el mundo plural que ya tenemos.

La crisis de la democracia.

Quizá sería más adecuado escribir en plural el término. Lo que está en crisis -aunque a veces lo parezca- no es la democracia en sí, ni sus principios, sino su capacidad de hacer frente a los difíciles problemas por los que atraviesan la mayoría de los Estados.

Por ejemplo, en paises con muy poca tradición democrática "*Las estanterías vacías de los colmados y las altas tasas de desempleo han tentado a algunos a trocar la libertad por las promesas de orden y seguridad.*" (Wright y Mac Manus,o.c., p.111), mientras que en Occidente, en lo único en que estamos de acuerdo la clase política y la ciudadanía de a pie, es que hace falta una renovación seria en el funcionamiento democrático para hacerlo creible. Los continuos escándalos de corrupción en el seno

de los partidos actuales, el incumplimiento permanente de promesas, principios y pactos lleva al absentismo electoral o al voto en blanco como una expresión clara del rechazo que merecen tales conductas.

En estos últimos años preocupa el nacimiento de brotes fundamentalistas y fascistas en diversos paises. Es también una vía de retorno al orden y a la seguridad perdidos.. y un peligro potencial.

Sin embargo, otros movimientos populares parecen surgir con fuerza. Mantienen expresiones distintas, según nazcan de los *procesos organizativos del pueblo*: como podrían ser las comunidades de base o las organizaciones populares en América Latina, y las Asociaciones de vecinos o distintas plataformas intermedias en Europa o de *agrupaciones espontáneas*, como pueden ser las manifestaciones antirracistas que se han convocado hoy, para rechazar solidariamente el asesinato de la joven dominicana, al que hacía referencia antes. Los dos tipos tienen su importancia, porque reflejan una conciencia creciente en el pueblo de ciertos valores o derechos que son conculcados y que es preciso defender solidariamente. Son los *mundos vitales*, de los que habla García Roca (1992). También expresan el convencimiento de que, ante ciertos problemas, las vías democráticas ordinarias han quedado obsoletas o que el poder establecido no responde sino ante presiones de este tipo de las que puedan hacerse eco los todopoderosos *medios de comunicación social.*

Las nuevas tecnologías

Decíamos al comienzo de este apartado, cómo King y Schneider atribuyen al desarrollo tecnológico un papel decisivo en el cambio mundial. La aplicación masiva de recursos a la aplicación de la investigación científica a la tecnología, ha dado lugar a nuevos tipos de tecnología derivados en especial de los descubrimientos de la Física de los estados sólidos y de la biología molecular.

La ingeniería genética ha realizado grandes progresos en la lucha con las enfermedades y en la modificación de especies vegetales y animales, para una mejor utilización de los recursos naturales. La ingeniería genética humana constituye su campo más controvertido.

La aplicación de la microelectrónica se hace evidente en los variados espacios de nuestra vida cotidiana y profesional. "*Además las técnicas microelectrónicas se articulan perfectamente con otros tipos de tecnología avanzada tales como la holografía, la utilización de satélites, técnicas de cristal líquido y fibras ópticas. El resultado se manifiesta en una enorme variedad de instrumentos y artilugios microelectrónicos.*" (King y Schneider, 1991, p.55). Ciertamente, los ordenadores

han inundado nuestros despachos, oficinas, laboratorios y domicilios particulares.La automatización ha alcanzado las industrias y la Banca, produciendo efectos importantes en el empleo y en preparación que se requiere y afectando diferencialmente a hombres y mujeres.

Uno de los campos más afectados por la electrónica ha sido el de las comunicaciones. El teléfono sustituyó en buena parte la correspondencia y el telefax está sustituyendo en algunos aspectos ambos. La T.V. y el Vídeo han hecho posible esa cercanía de lo lejano desde la imagen.

Pero las nuevas tecnologías han abierto más la brecha entre el Norte y el Sur y planteado cuestionamientos éticos muy serios que exigen una reformulación de nuestros códigos éticos y jurídicos, al tiempo que señalan campos importantes de acción educativa.

Los medios de comunicación social

"La información es poder"-suele decirse- y esta afirmación es realmente verdadera en nuestra sociedad, hasta el punto que ha sido llamada la sociedad de la información. A través de ella se nos ofrece una *imagen del mundo* tal y como las grandes compañías internacionales y los intereses de determinados grupos desean que sea. Es cierto que conocemos cada vez más cosas de lo que ocurre lejos de nosotros. En este sentido podemos hablar de "aldea global". Pero es un saber incompleto, y, muy frecuentemente, bastante distorsionado. Esto puede comprobarse fácilmente en los viajes intercontinentales y contrastar la información recibida en uno y otro continente sobre un mismo acontecimiento. ¿Qué sabemos, por ejemplo, de lo que ocurre en Africa o en América Latina?. Nuestra visión normalmente es folklórica.. o catastrofista. (Predominando actualmente más lo segundo que lo primero, aunque tampoco falte). ¿Y qué conocen esos paises de Europa y Norteamérica?..

Tamames habla de *dirigismo* para expresar la reconducción del comportamiento social y político a través de los medios de comunicación social. Para este autor, constituye una de las fuerzas dominantes de nuestra sociedad (conjuntamente con el productivismo, el consumismo, y la dependencia tecnológica) (1991, p.146-147). Solo los nuevos procesos de decisión colectiva, la lucha por evitar la concentración de los medios en unas pocas manos, unidos a una educación para la comunicación podrán hacer frente a este, por hoy, poderosísimo factor de dominación social.

Hemos señalado algunos de los cambios que se están produciendo. Soy consciente de que he dejado otros muchos fuera. Pero los que hay son suficientes para justificar la hipótesis de trabajo con la que iniciamos este análisis: necesitamos comprendernos

dentro de este mundo en cambio. Necesitamos conocer cómo nos afectan cada uno de los elementos que hemos ido describiendo, como afectarán o están afectando a la vida de nuestros estudiantes. Solo así será posible pensar en una propuesta educativa que responda a las necesidades reales, aquí y ahora.

Y, ¿Qué tenemos que ver con todo esto?

Fullat, en una obra bastante desconcertante, "Viaje inacabado", (1992) establece el siguiente diálogo entre un profesor de Filosofía y una antigua amiga suya, dedicada ahora en la India al servicio de los más pobres. Comienza Eulalia:

-"*¿Sabremos alimentar a los 10.000 millones de seres humanos que poblarán el planeta dentro de medio siglo? ¿Qué pasará de la capa de ozono? ¿A dónde llegaremos con las manipulaciones genéticas?.¿Y la polución?. ¿Y las lluvias ácidas? ¿Y el peligro nuclear?.*

- Utopía salvarlo todo. Yo pago impuestos. He cumplido. Lo imposible es imposible.

- Empezamos diciendo que es imposible a fin de quedar libres de intentarlo y finalmente acaba siendo imposible porque no lo hemos intentado.

.....

- Fíjate Eulalia, lo que ha sucedido con el movimiento contracultural. Quiere liberar y ¿qué hace? Reforzar la ética individualista, egoísta. A veces pienso que es preferible no tocar el mundo.

- Monseñor Romero lo tocó y lo asesinaron. ¿por esto no quieres ensuciarte las manos?

.....

- Los griegos divinizaron al ser humano. Sus esculturas armónicas lograron tal propósito. Pero ¿De veras es el hombre tan grande? Hay que ser más humilde y amar la vida tal como es.

- Yo la amo. Pero tanto como ella me interesa su sentido.

-Estamos cambiando el mundo. Microelectrónica y valores nuevos. Los mass-media han suprimido la diferencia entre imagen y realidad. Lo transcendente del mundo ha dejado de contar; el ámbito de satisfacción se ha desplazado del trabajo al ocio; los expertos dictan cómo educar a los hijos y cómo hacer el amor..El mundo entero marcha solo, Eulalia. No somos señores de la Historia sino pacientes de la misma.

- Esto último me parece muy peligroso. Todos Poncio Pilatos con las manos limpias. Conservadurismo.. Cada sociedad propone un abanico de posibilidades;: a cada quien le incumbe forzar la llegada de las mejores. (pp 168-169)

Este texto se prestaría a múltiples comentarios, posiblemente porque expresa dos modos radicalmente diversos de enfrentarse a la vida.

El profesor presenta en sus reflexiones una postura *defensiva*. Defenderse ¿de qué?. Diríamos que del compromiso con su mundo y con su historia, a la que no basta con "padecer" sino que es preciso "forzar" -en el pensamiento de Eulalia- a una realidad más plena.

En una época donde los problemas que se nos presentan adquieren dimensiones mundiales, muchas personas nos refugiamos en la inmediatez de lo cotidiano, de lo ya conocido o de lo exigido por la ley : "¡Yo pago impuestos!" (¡Y es mucho!). Cualquier *utopía* se considera fuera de nuestro horizonte. Hay miedo al compromiso porque el compromiso comporta un riesgo. Además, "*¿Quién es el buen postmoderno? : el que vive su vida y nos deja en paz*" (Ramírez, cit por Gervilla. 1991, p.40.). Amar la vida, pero sobre todo la propia. Ante la presión de esas cuatro fuerzas dominantes de las que nos hablaba Tamames: el productivismo, el consumismo, la dependencia tecnológica y el dirigismo, el individuo se ha plegado. El cambio del mundo se realiza fuera de sí mismo, por esos poderosos agentes. A él le incumbe "padecerlo" de la mejor manera posible, divertirse (cultura del ocio) y olvidar en la comunicación cercana, en la música y en el placer de la buena mesa, de la droga o del sexo, los problemas agobiantes de un mundo "esquizofrénico". (En decir de King y Schneider).

Lipovetsky (1990, p.115) señala como originalidad del momento postmoderno "*el predominio de lo individual sobre lo universal, de lo psicológico sobre lo ideológico, de la comunicación sobre la politización, de la diversidad sobre la homogeneidad, de lo permisivo sobre lo coercitivo.*"

Nuestra sociedad postmoderna ha dejado de creer en los grandes relatos que nos daban una visión integrada y coherente de los distintos aspectos de la realidad. En parte, su rechazo es consecuencia lógica de una fuerte incoherencia, descubierta en generaciones anteriores, entre los valores que en tales "relatos" se proclamaban y los que realmente regían la vida de quienes decían seguirlos. "*El nuevo individuo es poco propenso a entusiasmos derivados de cosmovisiones. Tiene un agudo sentido de la complejidad y un cierto desengaño de la historia. En consecuencia, opta por la fragmentariedad: de la razón y del deseo. Si la realidad no es coherente ¿Por qué había de serlo el individuo nuevo?..Este es políticamente desafectado..disponiendo de abundante información se orientará por el principio de seducción..Nuestro modelo cultural..aun en medio de la crisis es el consumo generalizado.* "(Martínez Cortés,1989,p.31).

Y Gervilla,(o.c, pp. 49 y ss) en una magnífica síntesis, expresará así los valores del talante postmoderno:

- El valor de lo relativo frente a lo absoluto.
- El valor del pluralismo y la diversidad frente a la homogeneidad.
- El valor del individualismo: lo subjetivo sobre lo objetivo.
- El valor del hedonismo o sobrevaloración egoísta del placer, el deleite y la satisfacción.
- El valor del narcisismo o neonarcisismo individualista y relacional.
- El valor de lo débil, de lo "light", frente a lo fuerte.
- El valor de lo cotidiano y lo superficial, del presente frente al pasado o al futuro.
- El valor de lo cotidiano y lo superficial, del presente frente al pasado o al futuro.
- El valor del laicismo y la secularización.
- El valor de la afectividad sobre lo racional.
- El valor del humos como defensa al desengaño.

¿Puede la persona arreglárselas para vivir *una vida sin sentido*? Desde la precariedad del presente, parece ser que sí, aunque nos brota la sospecha de tal aseveración al leer la letra de algunas canciones típicas de ese talante: (Otero, 1991, cit. por Gervilla o.c. p.44)

"Hoy no me puedo levantar
El fin de semana me dejó fatal
Toda la noche sin dormir,
Bebiendo y fumando sin parar de reír."

O esta otra:

Perdido en mi habitación
sin saber qué hacer se me pasa el tiempo
Perdido en mi habitación
entre un montón de discos revueltos.
Enciendo el Televisor, me pongo a fumar
Bebo una cerveza para merendar
y me voy a emborrachar de tanto beber.
No paro de hablar con la pared.

¿De verdad felices?. King y Schneider (o,c. p.112 y ss) nos hablan del *vacío* y del *malestar humano* para referirse a la situación general de insatisfacción por la pérdida de

una orientación en la vida humana. Parecen situarse en la perspectiva de Frankl, cuando señala que la persona, además de moverse a impulsos de la voluntad de poder y de la voluntad de *placer*, lo hace por la búsqueda del *significado de su existencia*, por un sentido de vida personal. Según este autor, en condiciones normales, lo primero que buscamos no es el placer sino una razón para ser felices. Después, la consecuencia del significado de nuestra propia existencia será la felicidad y la satisfacción. La neurosis noógena o neurosis del sentido vendría dada cuando vivimos la frustración existencial patológicamente (Bartolomé 1980).

Sin embargo, entre Frankl y el Informe al Club de Roma de King y Schneider media una distancia que no es solo cronológica. Ambos textos aluden a la necesidad de orientación de la vida humana. Orientación que solo puede alcanzarse cuando comprendemos el *para qué* y el *hacia dónde* de nuestra vida. Se trata, por supuesto de una opción personal. "*Nadie puede sustituir a otro en la tarea de vivir éticamente ni en la tarea de tener unas convicciones éticas a las cuales ajustarse.*" (Hortal,1990 p.32). "Los humanos -señalan King y Schneider en la obra cit. p. 223- necesitan poseer un sentido del yo si han de llevar una vida de decente dignidad humana. Esto era perfectamente comprendido en muchas sociedades tradicionales, pero en el torbellino del cambio es muy difícil de sostener".

El individuo se siente perdido ante los problemas que le desbordan, de los que va adquiriendo gradualmente conciencia y que no puede individualmente resolver porque requieren la cooperación de otros. La *recuperación del sentido* en esta época actual exigirá por tanto *superar la situación de relativismo ético*, ("da igual cualquier solución o incluso no tener ninguna"), sin renunciar, por supuesto, al pluralismo y al respeto a la diferencia; aceptar vivir en la *ética de la ambigüedad* (tocar el mundo nos puede a veces manchar las manos) y descubrir cómo se articula la *responsabilidad de cada persona* (ser responsable es responder de algo) con la búsqueda *conjunta* de una *respuesta* (provisoria y parcial, pero respuesta) que pasa por el *compromiso concreto.*

"*Cuando Pilato se lava las manos, las voces que más gritan matan al inocente y al justo. Hay que intentar salvar lo humano de todos los humanos en circunstancias cambiantes y de modos cambiantes. Tenemos que estar abiertos a los datos de la realidad (del pasado y del presente) y ver con honestidad cómo tienen que traducirse ante esa realidad nuestros intentos de vivir humanamente. Por eso se necesitan personas que en sus actuaciones no sean mero reflejo de la sociedad que les rodea y que tampoco estén fuera de esa misma sociedad o aisladas de ella.*" (Hortal. o.c. p.30)

A diferencia de su amigo profesor, Eulalia ha sido sensible a los problemas y fuerzas emergentes de un mundo en cambio. "*Cada sociedad propone un abanico de posibilidades*". Pero también lo ha sido al compromiso: "*A cada quien le incumbe forzar la llegada de las mejores.*"

Cómo afecta a los/las adolescentes el cambio socio cultural.

Nos hemos acercado a los cambios que se están produciendo, su orientación y fuerza, los problemas que generan y cómo se sitúan las personas ante ellos.

Pero ¿Qué pasa en nuestras aulas?. Si llevamos varios años en la enseñanza, ¿Hemos observado algún cambio en nuestros alumnos/as? ¿Cómo son ahora? ¿Por qué son así?[1]

Para respondernos a estas preguntas, debemos recordar algo del medio social en el que han crecido.

La generación del bienestar

Vivieron el final de los años del desarrollo y el comienzo de la democracia. Para una gran mayoría, sus padres les han proporcionado una infancia protegida, bastante permisiva y abundante en bienes materiales: confort, juguetes, ropa cara[2]. No saben lo que es vivir sin televisión. Seguramente por ello, el desarrollo de sus hemisferios cerebrales haya sido algo diferente del de los adultos y esto repercuta en su aprendizaje. Han pasado por escuelas bastante equipadas, donde es fácil que hayan encontrado las primeras dificultades al enfrentarse con el estudio. Esto puede agudizarse si pertenecen a un grupo sociocultural marginado o tienen necesidades educativas especiales. Incluso si no podemos catalogarlos en ninguno de los dos grupos anteriores es posible que alcancen un cierto nivel de fracaso escolar, motivado por múltiples causas, entre las que no es la menor los procesos recientes de desintegración familiar. Además estos adolescentes han acumulado gran cantidad de información (por lo que a veces asombran o desconciertan) pero disgregada y dispersa. Les cuesta sobre todo sujetarse a la disciplina lógica. Bastantes han incorporado con naturalidad conocimientos tecnológicos, por ejemplo el uso del ordenador o de la calculadora, a su actividad cotidiana.

---

[1] Aquí solo introduciremos el tema, que será objeto de estudio detenido en otro módulo del Master.

[2] Este fenómeno puede observarse aun en familias obreras, de barrios periféricos de las grandes ciudades. Nos estamos refiriendo al contexto español, por supuesto. Los efectos de la pobreza sentidos muy fuertemente en los últimos años afectan muy desigualmente a la población, como ya señalamos.

La enseñanza mixta, vivida desde la infancia, no ha conseguido hacer superar ciertos estereotipos de género y se mantienen desigualdades aunque más encubiertas que hace unos años (Bartolomé 1991). Pero las muchachas están aprendiendo acerca de sus posibilidades reales y, en cierta forma, el estudio les permite medir su valía personal frente a sus compañeros.

Aunque existen muchos tipos de adolescentes diríamos que en general están preparados para *consumir* y muy poco para *reaccionar activamente* ante los conflictos y problemas que van descubriendo en su entorno. De ahí que el *suicidio* de adolescentes sea motivo creciente de preocupación entre las naciones que se dicen desarrolladas.

Lo que valoran

Los valores *vitales* aparecen como primordiales tanto en el tiempo del ocio como en el del trabajo. Se estudia para aprobar, poder integrarse en el sistema y contar con dinero para gastarlo en diversión. (Resulta a este respecto muy significativa la rebelión de los estudiantes de los liceos franceses, exigiendo calidad de educación). "*La seguridad, la agilidad, la fuerza, el reposo, la comodidad etc son para ellos lo más importante. Esto nos lleva a la imagen de una juventud que quiere disfrutar de la vida, sin entregarse a aventuras arriesgadas en las que se comprometa la posibilidad de alcanzar un cierto estatus de integración social. En este sentido se puede hablar de una juventud vitalista y conservadora.*" (Barcala, 1989, p.26)

Dos elementos de muy distinta índole quisiera destacar: el aprecio por el *deporte* (muy ligado a la valoración del cuerpo, propio de esta sociedad) y la utilización cada vez mayor de ácidos y anfetaminas, *drogas* de diseño que, junto al alcohol y el tabaco, se extienden cada vez más entre adolescentes y jóvenes, constituyendo "su felicidad" de fin de semana.

"C.M.A. estudia tercero de BUP, tiene 18 años y, desde hace dos, trabaja de camarero en la sesión de tarde en una de las discotecas de la llamada ruta del bakalao.

"*-¿Cuántas pastillas suelen consumir durante un fin de semana?*

- *Un mínimo de dos. Hay que tener en cuenta que muchos de ellos salen el viernes por la noche y, sin dormir, van directamente a clase el Lunes por la mañana.*
- *En tu clase ¿Cuánta gente lo hace?*
- *Somos treinta y unos veinte lo han probado.*

.....

-¿Por qué crees que ha aumentado el consumo de ácido?

- *Ahora solo funcionan las discotecas que 'pinchan' música 'bakalao' y es muy poca gente la que lo soporta sin consumir ácidos. Además cada vez hay más gente que lo consume porque te hablen muy bien de ello.*
- *Pero los jóvenes no tienen tanto dinero como para pagarse estas pastillas..*
- *Sus madres se dejan demasiadas veces el monedero en la cocina.*
- *¿Qué efectos secundarios sufren después de tomarse una pastilla?*
- *Mucha gente me dice que ve pitufos o muñecos; yo he visto un chico hablar con un buzón.*" (Semprún , 1992 p.38)

Como vemos, los *valores expresivos* se hallan muy vinculados a los vitales, especialmente la música. La viven a veces en solitario, (recientemente algunos psicólogos se han cuestionado la posible patología que el aislamiento de los auriculares, supone). Pero muy fuertemente también lo hacen de forma colectiva. "*..La observación de ciertas concentraciones juveniles en torno a ídolos musicales (Jackson, Springsteen, Sting) trae inevitablemente a la memoria las denominadas religiones del éxtasis (las cuales son propias de etnias vencidas en las sociedades modernas; intentos de poner en acción medios de conservar la pertenencia y expresar una identidad en medio del desarraigo..)*" (Martínez Cortés. o.c.p.25)

Muy cercanos a estos dos grupos de valores están los *afectivos*. Sentirse querido, gustar de la solidaridad familiar, encontrar compañía, vivir emociones fuertes, son tanto más valorados,(sobre todo los dos primeros) cuanto nuestra sociedad actual no les brinda demasiadas oportunidades. En relación a la amistad, el problema es hace mayor si la entendemos como compartir convicciones .. algo bien difícil de conseguir para esta generación. Sin embargo ellos y ellas no piden tanto. Se conforman con estar en compañía, a veces en silencio, o compartir una litrona o una música estridente.

En relación a la *dimensión ética* participan del relativismo y la fragmentación de la sociedad en general, siendo extraordinariamente permisivos para ciertas cuestiones (como las relacionadas con las conductas sexuales) y muy duros con los delitos ajenos, en la línea del "ojo por ojo y diente por diente". Valoran la honradez y la sinceridad. Es interesante descubrir el progresivo aumento y sensibilización hacia los problemas ecológicos, aunque probablemente, para la mayoría, no llegue a calar en sus costumbres y compromisos. Hay que señalar, sin embargo, que, aunque minorías, existen grupos de adolescentes que se entregan con entusiasmo a empresas *comunitarias*, siempre que tengan sentido para ellos y ellas,(porque están asociadas a valores muy queridos como los anteriormente citados), se centren en una acción concreta .. y no tengan excesiva formalidad y duración. Si utilizan sus tiempos "sagrados" (como la noche) y tienen algo de espectáculo, es posible que aumente su

éxito. Recuerdo este verano mis conversaciones con una adolescente quinceañera, a la que dificilmente se le sacaba un monosílabo del cuerpo. Sin embargo, era nombrarle una acampada reciente que había realizado y despertarse toda su vitalidad. Ciertamente la experiencia contaba con todos los ingredientes para resultarle fascinante.

Ante los *valores religiosos* hay un cierto transfondo de indiferencia generalizada, aunque muchos manifiestan en ocasiones curiosidad e interés por el hecho religioso y, sobre todo, por su dimensión mistérica. También sienten especial atracción por los aspectos vivenciales. En general, podríamos aplicar aquí lo indicado en el párrafo anterior al referirnos a ciertas actividades significativas para los/las adolescentes. Las condiciones son similares. De todas formas Hortal señala que, desprendiéndose de la tónica general, "*se destacan grupos de jóvenes creyentes que viven muy activamente su vinculación eclesial en grupos de pertenencia de gran cohesión y homogeneidad, cada vez más polarizados en "progresistas" y "tradicionales"*".(o.c. p.23). Hay que indicar la proliferación de supersticiones, y una cierta sustitución en los adolescentes más jóvenes de la religión por un conglomerado de creencias y aficiones que van desde la magia, hasta los extraterrestres.

Un elemento que resulta clave para entender estos grupos es el valor que otorgan al *dinero*. En una sociedad, donde todo parece comprarse y venderse, todo lo que vale, vale dinero. Su aparente descuido en las ropas, esconde una preocupación muy fuerte por marcas y etiquetas. De ahí que no sea fácil para ellos descubrir los valores de *gratuidad* que nos abren a la transcendencia.

La violencia juvenil

Un problema que todos los autores destacan es el de la violencia juvenil. El Fiscal General del Estado aportaba un dato en 1987: el 90 % de la población juvenil delincuente consume drogas y el 31% es adicta a la heroína. (Claro que necesitaríamos saber qué % de la población no delincuente consume también drogas).

"*Para algún sociólogo se puede decir que la inseguridad ciudadana está protagonizada por un solo sector social: varones jóvenes, de edades comprendidas entre los dieciséis y los veinticinco años, con fracaso escolar, procedentes de los cinturones obreros de las grandes ciudades.*" (Martínez Cortés o.c. p.26)

Como vemos, estos datos necesitan ser reflexionados por los educadores. ¿Qué *necesidades educativas* no estaban cubiertas para que se produjera el *fracaso escolar*? ¿Qué relación existe entre la pobreza, la frustración existencial ante la dificultad de consumir al nivel deseado (y para el que la sociedad nos programa), la droga (como

vía para conseguir dinero fácil o como vía de evasión) y la delincuencia juvenil?. ¿Qué elementos estructurales están interviniendo en esta relación?

La violencia, sin embargo, también está asociada al nacimiento de otros grupos o tribus de diferente origen. Me refiero a los grupos "ultra" de diverso signo, que comienzan a proliferar, buscando a veces el modelo más allá de nuestras fronteras como los "cabezas rapadas". La crisis de identidad, si no se orienta adecuadamente, puede conducir a muchachos inseguros a afiliarse a estos grupos o a sectas de diverso tipo que les proporcionen una estructura psicológica basada en la dependencia y la seguridad..y también algo por lo que luchar o vivir, aunque no acierten en la elección.

La construcción de la identidad.

Especial relevancia tiene este tema ya que el cambio parece afectar profundamente el proceso.

Tradicionalmente se ha vinculado la construcción de la propia identidad con la construcción de un *sistema de valores personal* que oriente y dé sentido a la vida de la persona. De alguna forma este planteamiento expresaría que el hombre o la mujer se definen por lo que valoran. "El camino hacia una autoimagen más interiorizada y plenificada pasa por la vivencia *comunitaria* de los valores." (Galino,1983,p.23)

Esta última cita nos recuerda la referencia obligada a la comunidad cuando hablamos de valores, ya que éstos solo en comunidad se descubren y afirman. (IEPS, 1980). Por eso los ámbitos familiar y educativo se han considerado durante mucho tiempo unos espacios fundamentales para facilitar experiencias significativas donde niños y jóvenes descubrieran valores y aprendieran a comprometerse con ellos[3].

Ahora bien, los procesos de valoración son *distintos* en la infancia que en la adolescencia. Esta última supone una cierta ruptura respecto a la primera. Significa la aventura de *optar libremente y de afirmar la propia escala de valores*, aquello por lo que optamos y que nos construye como personas. El/la adolescente ha de romper el cordón umbilical que la liga a instituciones y personas que le han facilitado hasta entonces el proceso de socialización, para ligarse a significaciones nuevas, o, por lo menos asumidas como propias. Peretti recomendaba vivamente que este proceso se hiciera, en el campo de la educación, estableciendo relaciones "espejo" que devolvieran a la o el adolescente su propia responsabilidad ante la elección. Y es que,

[3] Sobre el tema de *Educación y valores* un equipo del IEPS, con la colaboración de otras personas, ha trabajado durante varios años, dando lugar a diversas publicaciones. También en la Universidad de Barcelona, bajo mi dirección, se ha desarrollado una línea de investigación muy fructífera en la que destacan tesis doctorales como las de Marín, Padilla, o Donoso entre otros.

una educación excesivamente autoritaria, o la fascinación por un lider educativo, podía alargar peligrosamente la adolescencia llevando a los sujetos a rupturas, una vez entrados en la juventud o, incluso, en etapas posteriores.

Pero, ¿Qué ocurre en nuestras sociedades permisivas?. Al contrario que en el caso anterior, la persona *no ha aprendido a comprometerse*, entre otras cosas, porque tampoco ve demasiada gente comprometida y porque la prolongada incoherencia entre valores proclamados y vividos en los adultos le ha llevado a un cierto escepticismo generalizado. Su captación de valores sigue, en parte, la misma línea de fragmentación y relativismo que le rodea. No hay fidelidades eternas. La jerarquía viene en todo caso marcada por su referencia al yo individual y a la satisfacción inmediata. Como no está formada para el conflicto ni ha experimentado convicciones profundas, se retira apresuradamente de los escenarios en los que experimenta la contradicción o la exigencia de un esfuerzo.

Esta débil estructura axiológica se corresponde por tanto con una débil construcción de la identidad personal. "*Sin identidades ni referencias claras, y con la tranquila aceptación de quien no vive esto como una pérdida sino como su normalidad vital. El problema de la identidad no se vive con ningún tipo de sentimiento trágico o desquiciado, pero existe. Y es que no podemos afirmar que sean jóvenes sin criterio, sin valores, sin referencias. Pero sí que la identidad no la construyen en relación con sistemas ideológicos claros, duros, fuertes. Es una identidad que, para situarse en la vida, no necesita de una brújula...Van lanzando y recibiendo mensajes y signos y, según cómo se los devuelven, van modificando su posición. No se guían en relación a un norte sino* ***en relación a la posición de los demás****. De aquí una cierta tolerancia y falta de agresividad, pero también cierto relativismo y pragmatismo. La moral del radar deja un amplio margen a la provisionalidad al azar de las cosas tal y como van viniendo.*" (Lozano 1989. cit por Comas. 1991, p.80). Martínez vuelve también sobre este mismo tema (o.c. pp 25-26) hablando de la *construcción social* de la identidad. "*Este nuevo modo de construir la identidad tendría como único núcleo su propia libertad concreta. Dotada de un fino radar, se orienta en la selva comunicacional de nuestros días seleccionando , para su biografía, aquellos materiales que le parecen aceptables. Y éstos provienen sustancialmente de la vida privada.*"

Aunque la caída de las ideologías no debe vivirse con nostalgia , como recuerda Comas (o.c. p.80) existen otros elementos que, de no existir, borrarían de esta generación el talante verdaderamente humano. Por ejemplo, nos preguntaríamos, si es posible darse una libertad sin responsabilidad, ya que ambas se corresponden. Además, para realizarla plenamente no podríamos quedarnos únicamente con la

libertad de elección, una de sus dimensiones, sino que serían precisas *la libertad de adhesión y la de ruptura*. Guiarse básicamente en relación a los demás significa sobre todo renunciar, de hecho , a una de las de tres dimensiones constitutivas del hombre: la libertad. Ni las dimensiones psicobiológica y sociológica, aun cuando sean coordenadas necesarias en la construcción de la persona, explican por sí mismas, lo que es originalmente humano.

"*Somos dato, cosa para científicos y tecnólogos; pero somos igualmente búsqueda de sentido, consistimos en tener que preferir. Lo buscado no es jamás un dato, un ser, sino un valor, un deber- ser. Vivir del instante no resuelve el conflicto. Solo lo encubre*" (Fullat. o.c. p.201). Y no solo preferir, añadiría yo. Necesitamos responsabilizarnos de nuestras preferencias, es decir de nuestros valores y ser capaz de defenderlos frente a otras presiones que nos desean programar desde fuera.

Quizá por ello, los muchachos y muchachas de hoy, desconcertados en medio de una sociedad que les ofrece casi de todo (en especial a un grupo), menos un sentido a su vida, comienzan a buscar " adhesiones" que les brindan organizaciones y grupos cerrados , o intentan manifestar la ruptura desde la violencia o la excentricidad.

Integrar estas tres dimensiones de la libertad, (de elección, de adhesión y de ruptura, *presentar* en la cotidianidad educativa maneras de ser coherentes, *facilitar* climas y ambientes donde sea posible descubrir experiencias significativas y *acompañar* realmente a nuestras/os alumnas/os en la búsqueda de su propia identidad, constituye uno de los retos más importantes de la Educación Secundaria Obligatoria

4. La búsqueda de significados que orienten la práctica educativa.

Retomemos ahora del análisis de la realidad que hemos realizado, algunos elementos que, en germen, podrían constituir la base de una respuesta a algunos de los problemas detectados. Una primera vía es preguntarnos, contra qué hemos de unir los esfuerzos o luchar. King y Schneider, nos advierten, sin embargo del posible riesgo de equivocarnos al intentar responder: "*En la búsqueda de un nuevo enemigo que nos una, encontramos la idea de que la contaminación, la amenaza del calentamiento de la tierra, la escasez de agua, el hambre y otras cosas por el estilo cumplirían adecuadamente el papel. En su totalidad y en sus interacciones, estos fenómenos constituyen una amenaza común que exige la solidaridad de todos los pueblos. Pero, al designarlas como el enemigo, caemos en la trampa contra la que ya hemos advertido, es decir, tomar los síntomas como causas. Todos estos peligros vienen causados por la intervención humana, y sólo pueden ser vencidos mediante un cambio de actitudes y en el comportamiento. El verdadero enemigo es, pues, la propia humanidad*".(o.c. p.121) Para estos autores tal afirmación no lleva a una postura fatalista sino al compromiso de aceptar el desafío de un cambio que ha de pasar, en primer lugar por el propio corazón del hombre. "*La resolútica mundial incluye la necesidad de adoptar un enfoque ético fundado en los valores colectivos que están emergiendo esquemáticamente como código moral de acción y comportamiento.Tales códigos y valores deben constituir la fuente de las relaciones internacionales y la inspiración para las decisiones tomadas por los actores principales de este planeta, con el debido respeto a la diversidad y el pluralismo..*" También supone "*buscar resultados concretos en áreas prioritarias de la problemática.*" (Ibidem. o. c. p.137)

¿Como descubrir estos valores emergentes?

Nuevas sensibilidades.

Comas, apunta en un escrito suyo (o.c. p.89-90) unas pistas para acercarnos a estos valores emergentes. Desde el vivir cotidiano se descubre la realidad de una *gente sensibilizada* a los problemas que descubre alrededor suyo y que da respuestas, no por parciales, menos importantes: voluntariados; acciones sociales desde plataformas políticas; movimientos generalizados contra el armamentismo, la discriminación racial, por la paz, por el tercer mundo..

¿Qué valores están expresando?

Al buscar Kimg y Schneider respuesta a esta cuestión señalan la pervivencia de unos valores , ya presentes en sociedades anteriores pero que hoy seguirían siendo válidos para nuestra sociedad a condición de que se expresaran adecuadamente. "Nosotros sugeriríamos libertad, derechos humanos y responsabilidades, vida familiar, igualdad de derechos para hombres y mujeres, compasión hacia los ancianos y los inválidos, respeto a los demás, tolerancia, respeto a la vida y a la paz, la búsqueda de la verdad." (o.c. p.224) Sin embargo, para estos autores existirían nuevos enfoques derivados por la presión de los nuevos hechos. Por ejemplo: la ética de la *Naturaleza*, impuesta por problemas medioambientales globales; la ética de la *vida*, urgida por la ingeniería genética y la progresiva ampliación de la violencia; la ética del *desarrollo*, que viene exigida desde la justicia, por la creciente e intolerable brecha abierta entre ricos y pobres; la ética del *dinero* que se enfrente a la corrupción y diversas malversaciones económicas, fruto de las ambiciones humanas; la ética de las *imágenes* que debe regir los medio de comunicación y moderar la influencia de los mismos; la ética de la *solidaridad*, que exige la cooperación entre los distintos grupos humanos.. "*Crear un nuevo sistema de valores, una ética, una moral humanista en la que la justicia, la solidaridad, la libertad, la gratuidad, la atención a los menos desfavorecidos se conviertan en principios activos de relación, organización y convivencia humana.*"(Renau, 1989. p.24) Skolinowski (1989,p.275) expresa como articulación de los valores nuevos una ética *ecológica* que incluye: reverencia por la vida; responsabilidad; frugalidad (entendida como hacer más con menos); compasión (deseo y capacidad de comprender otras formas de vida a través de la empatía) y justicia para todos. Finalmente , Del Pozo, (1991, pp. 23-27), al plantearse la pregunta de si existen valores nuevos en relación con la Ilustración, responde afirmativamente, señalando entre otros: el valor *Naturaleza*, en las diversas formas del llamado ecologismo; la autoconciencia creciente de la propia *responsabilidad* en el sistema ciencia-tecnología; la solidaridad que apunta a corregir los gravísimos desequilibrios producidos por el progreso material en el ámbito interior de las sociedades avanzadas y en relación a aquellas que han quedado descolgadas y marginadas respecto a las primeras; *la calidad*, no entendida como profesionalidad acrítica y competitiva sino como un término genérico de lo que se ha llamado "calidad de vida". Del Pozo incluye al final de esta lista a los Derechos Humanos, evidentemente de categoría diversa a los valores anteriormente expresados, pues mas bien recogerían las aspiraciones consensuadas de la humanidad.

Podríamos seguir enumerando materiales que intentaran expresar los nuevos valores emergentes, los horizontes de sentido que algunos autores descubren como válidos para impulsar acciones significativas desde un enfoque humanista.

Si nos fijamos, existen bastantes afinidades entre ellos y algunas diferencias. La mayoría de estos listados se agrupan en torno a la valoración profunda de un talante humano que se responsabiliza de promover y conservar la vida del planeta; se enfrenta críticamente a la cultura de "muerte" o cultura insolidaria con los hombres y la naturaleza, a la que nos ha llevado una supervaloración de los medios y del progreso y una opacidad colectiva ante las finalidades de nuestra acción; que conduce a optar, desde ahí, por la justicia, la cooperación, la participación. En estos listados, hay, sin embargo, poca alusión a un valor que parece emerger con más fuerza en nuestra sociedad: *el reconocimiento y valoración de la diferencia*, manifestada de múltiples formas. La afirmación de este valor se lleva a cabo seguramente como reacción ante la fuerza creciente del racismo, la xenofobia, las discriminaciones de género, ideológicas, sociales; y el descubrimiento de la individualidad como portadora de cualidades y potencialidades personales, que no se agotan en las rígidas clasificaciones de los sujetos. (De ahí, por ejemplo, que no queramos hablar de sujetos "especiales" sino de sujetos con necesidades especiales)[4]. Muy relacionado con el valor de la diferencia hallamos el valor de la *tolerancia.*

Si quisiéramos escoger una sola expresión que sintetizara tales elencos, utilizaríamos la de "*responsabilidad social*" , entendida en un sentido amplio. Con ello ponemos de relieve que se trata de un enfoque *ético* que nos urge a *cada* persona a *responsabilizarnos de las acciones* que llevamos a cabo para enfrentarnos a problemas que *afectan o pueden afectar a la humanidad y a la vida del planeta.* Enfrentarse a tales problemas significa superar la sensación de incapacidad e impotencia absoluta que lleva a la persona humana a sentirse dentro del macrosistema social como una simple pieza que puede ser sustituida si no sirve para el buen funcionamiento de aquel y desempeña el papel programado por otros siendo movida por los grandes intereses económicos y políticos y por una leyes y mecanismos supraindividuales y complejos. Significa, por tanto, no entender al ser humano únicamente desde su dimensión psicobiológica o sociocultural (Dimensiones existentes y necesarias, pero que nos llevarían a un sujeto determinado por leyes de la naturaleza o de la sociedad) sino capaz de tomar opciones libremente y de responsabilizarse por ello de las mismas[5].

---

[4] Es interesante destacar que el reconocimiento de la diferencia no se da solo desde posturas cercanas al relativismo postmoderno sino incluso desde planteamientos que postulan la existencia de unos ciertos valores universales.

[5] Esta apertura a algo que no se agota en nosotros mismos sino que nos trasciende, muchos la han expresado en términos cósmicos (por ejemplo, la percepción cósmica de Einstein). Para los

¿Qué diferencia existe entonces , entre este enfoque y el que nos ofrecían los "grandes relatos", a los que hemos hecho alusión al hablar de del pensamiento modernista? . Lo que los distingue básicamente es *la manera de vivir* estos valores. Comas (o.c. pp 90-96) ha expresado esta peculiaridad en tres rasgos fundamentales: centralidad modesta; las tareas "meso" y el reclamar un talante más que el realizar una tarea.

La *centralidad modesta* nos recuerda la exigencia de que las necesidades sean centrales, aunque no lo sea su solución, que sean centrales ahora y para este grupo humano, sin esperar a otros momentos, y que sean centrales para quien las vive, aunque no lo sean para todos.

La realización de las tareas *meso*, nos orienta a trabajar desde enfoques sociales que nos permitan salir de nuestro caparazón. "*Hoy hemos quedado escarmentados de las acciones macro que querían arreglar el conjunto social, atacando una pieza milagrosa. Entonces hemos reaccionado pasándonos al otro extremo: refugiándonos en el rincón de nuestra cotidianeidad. Entre el macro y el micro está el meso: más allá de nuestro lugar de trabajo está el sindicato; más allá de nuestro piso está la escalera y la asociación de vecinos del barrio o incluso el ayuntamiento; más allá de nuestras clases están los grupos de profesores que prepararán nuevos textos o que hacen seminarios para una enseñanza mejor etc.*" (Comas, o.c. p.93).

Finalmente, desarrollar un *talante humano y humanizador* significa, no preocuparse tanto por el resultado de lo que hacemos sino por la manera de hacerlo, las actitudes profundas de las que brotan nuestros compromisos sociales. Como señalaba ese autor: "*Eso es lo que parece detectarse en los movimientos sociales que ahora tienen fuerza: ecologismo, pacifismo, feminismo, nacionalismo, tercermundismo. Estos movimientos no tienen planes concretos de futuro, sino que a propósito de reivindicaciones puntuales, tratan sobre todo de afincar una nueva actitud, una actitud de fraternidad y no de dominio: hacia la naturaleza, hacia los otros hombres, hacia el sexo olvidado, ..hacia esos dos tercios de humanidad que pasan hambre (y no sin culpa nuestra).* (Ibidem. o.c. p. 96)

Hacia estos valores y hacia esta forma de realizarlos se orienta la propuesta educativa que hemos intentado expresar en este Master.

---

creyentes, tiene un significado muy concreto: Dios, que atraviesa y da sentido al quehacer humano. Sin embargo a diferencia de otros planteamientos dualistas, en este enfoque se reconoce la existencia de un compromiso muy fuerte de esa Fe en la construcción de la historia: "Arrastrando al mundo consigo es como se avanza en el seno de Dios". (Teillard de Chardin). El reconocimiento de Dios como valor no separa, sino que facilita la comprensión más profunda de la responsabilidad social y lleva a apostar por ella, junto a otras personas creyentes o no.

5. La revisión de la práctica y del proyecto educativo como fase necesaria para la elaboración de una propuesta educativa.

Cuando un grupo de profesores se plantea la posibilidad de un cambio en la educación, puede hacerlo porque es consciente de la existencia de necesidades educativas a las que su práctica habitual no parece dar respuesta. Cuando en una sociedad determinada se estudia o elabora un Proyecto de Reforma Educativa suele justificarse este esfuerzo por la existencia de una disconformidad generalizada sobre los resultados que se obtienen en los distintos establecimientos escolares, a la luz de las expectativas y necesidades sociales sobre lo que debería ser el nivel educativo básico de un país. También se alude a la evolución que han sufrido los conocimientos científicos y pedagógicos.

Tanto en ese macro como en ese micro análisis diagnóstico existen además otras motivaciones que pueden llegar a relegar o superar incluso las anteriormente expuestas. Pero, aun suponiendo su existencia, ocurre con frecuencia que la implantación de una Reforma origina una serie de cambios estructurales y funcionales de tal envergadura, que fuerza a un difícil reajuste al profesorado, embarcado en una "aventura" de la que no acaba de reconocerse como protagonista.

Y es que solo será entendida como algo propio, si las necesidades que emergen de su práctica hallan respuesta en las nuevas políticas educativas y en las orientaciones que aparecen de la nueva legislación.

No se trata de confundir los *diferentes planos* en los que se lleva a cabo la renovación del sistema educativo, sino de articularlos coherentemente. Estos podrían definirse como:

> "*-La Reforma de las modificaciones estructurales del sistema educativo, consecuencia de la aprobación de la LOGSE, que incorpora un nuevo enfoque del curriculum y nuevas concepciones psicopedagógicas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, el conjunto de transformaciones que llamamos Reforma propiamente dicha.*
>
> *- La renovación resultante del establecimiento de medidas para la mejora de la cualidad de la enseñanza, necesarias aunque no se produjera un cambio estructural como el que genera la Reforma, pero indispensable de cara a su implantación.*

- La tercera renovación, de hecho, la más consistente, es la práctica docente innovadora, que muchos profesores llevan a cabo independiente o paralelamente a la implantación de transformaciones estructurales del sistema educativo, que transforma y enriquece las experiencias de adquisición de conocimientos en el alumno y modifica seriamente la organización del centro escolar." (Edit. de la Revista Cuadernos de Pedagogía, n° 184. 1990) .

En la *formación de profesores* se hace pues indispensable el descubrimiento personal y -en la medida de lo posible- institucional, de las *necesidades educativas* que se viven en un determinado *contexto social*. Freire nos recuerda expresivamente esa encarnación espacio-temporal de la práctica educativa al definirla como: "*una cierta forma de acción que se hace en el tiempo, en un cierto tiempo del tiempo y en un cierto espacio. Quiero decir con ello que la práctica educativa se realiza en la historia y no fuera de ella, que se hace en un cierto espacio y no en el aire. Esta concepción o comprensión de la práctica educativa inserta en un tiempo y en un espacio implica una serie de consecuencias para el educador o educadora y para aquellos que teorizan la educación. Percibir la educación como una expresión concreta, una tarea concreta, inserta histórica, social, cultural y políticamente es de gran importancia para aquellos que tienen esa práctica.* " (Freire, 1989)

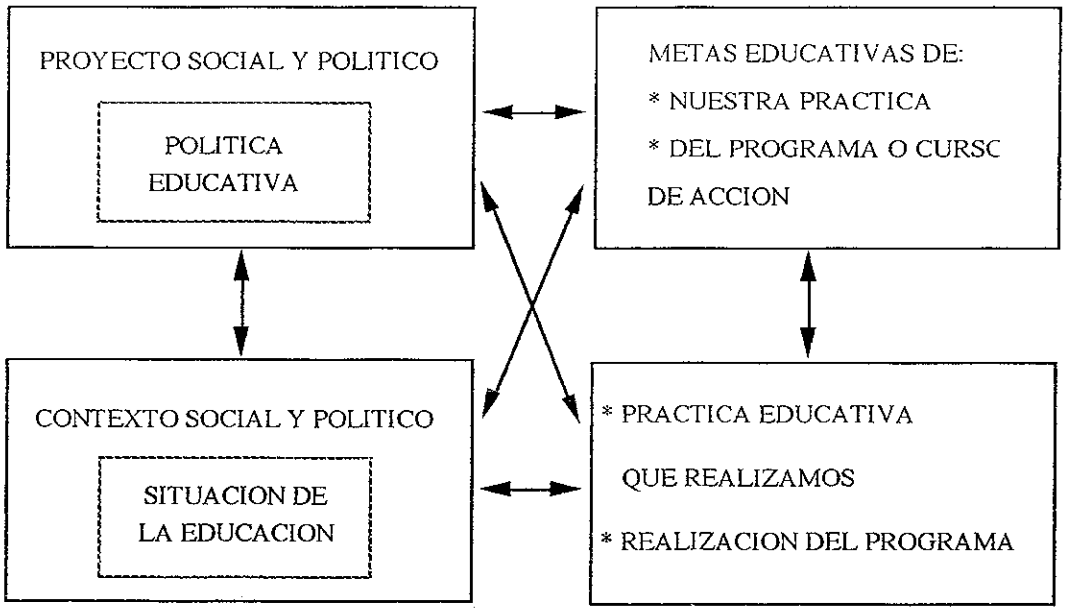
Y Tort , (1992, p.16) en la línea que Freire apunta, nos comenta: "*la profundización en los aspectos renovadores de la Reforma vendrá más por el lado de las intervenciones sectoriales e incisivas que por el de las intervenciones totalizantes que intentan abrazar la globalidad del sistema educativo; por la vía de las situaciones concretas más que por la vía de las características generales,* ***por el contraste de casos en diferentes contextos****, por la comparación y no por la homogeneización.*"

¿Cómo llevar a cabo un análisis de necesidades desde este enfoque?.

Podemos hacerlo a partir del estudio de las contradicciones halladas entre nuestras metas educativas (implícitas o explícitas), nuestra práctica habitual, el análisis de la realidad social en el se inserta y el proyecto social y educativo que se da en dicha realidad social. La figura que aparece en la página siguiente sintetiza este estudio: (Bartolomé 1990)

En el anexo 1 podemos ver una guía preparada para facilitar una reflexión de este tipo. Normalmente no resulta fácil hacerla. Estamos acostumbrados a manejar datos de la realidad social, política y educativa del país sin conectarlos críticamente con nuestra propia práctica en el aula o en un claustro de profesores, ni con las metas educativas

que nos proponemos. También ocurre que somos capaces de dar cuenta con relativa precisión de los contenidos que esperamos que nuestros alumnos aprendan; con mayor dificultad, de cuál es el proceso por el que facilitamos dicho aprendizaje y para muchos profesores puede ser una cuestión bastante embarazosa el preguntarle por qué y para qué desarrollan tal actividad y cuál es su relación con el proyecto educativo. (Si es que se lo han formulado). También la reflexión sobre los valores emergentes -como el que hemos planteado en páginas anteriores- puede arrojar luz al Proyecto educativo de Centro y al enfoque de nuestro Proyecto Curricular.



Realizar con relativa frecuencia contrastes de este tipo permite, sin embargo, que, poco a poco, vayan emergiendo las verdaderas necesidades educativas, desde una lectura realista de nuestro entorno y de nuestra propia actuación.

Aunque en un comienzo, tal ejercicio pueda parecer tedioso o complicado, al familiarizarnos con él, descubriremos que va facilitando en nosotros un cierto *talante reflexivo frente a nuestra propia práctica* con el ánimo de introducir paulatinamente mejoras en ella.

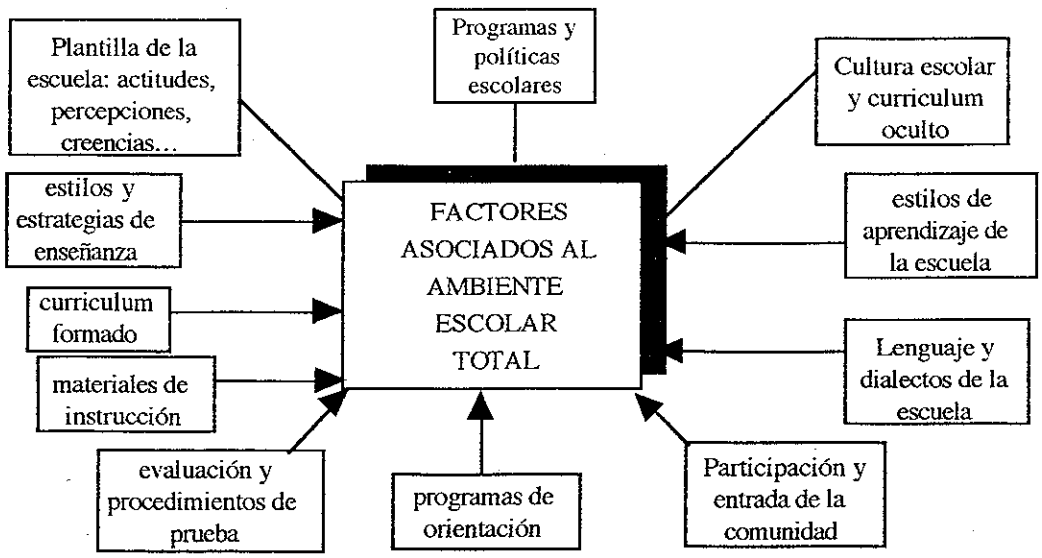
Y es que las propuestas educativas -como las Reformas- no se establecen de una vez para siempre, sino que exigen, para que sean reales, la evaluación permanente y su reformulación adecuada.

6. Aprender de otras experiencias: la revisión crítica de programas educativos.

Descubrir las necesidades educativas no conlleva, automáticamente, saber dar respuestas adecuadas. Las Reformas pretenden aproximarse, con mayor o menor fortuna, a dichas respuestas desde necesidades generalizadas de un país. Pero no son únicamente ellas las que proporcionan un cauce a la resolución de las necesidades. Existen igualmente movimientos y programas educativos que se esfuerzan por responder a interrogantes y problemas determinados.

No es fácil deslindar y clasificar estos movimientos. Por ejemplo, bajo el mismo término de "educación multicultural" se agrupan programas educativos que pueden pertenecer a modelos o paradigmas diferentes, (Banks y Linch, 1986). Si rastreamos en la bibliografía actual encontraremos seguramente términos referidos a estos movimientos educativos: educación intercultural; educación global; educación para la paz, para los derechos humanos, para la ciudadanía, para la justicia, para la responsabilidad social; educación no sexista, no racista; educación ambiental..

Unas veces estos términos aluden a un sistema organizado educativo, concebido desde ese enfoque. Así lo presenta, por ejemplo, Linch en su obra "Educación para la ciudadanía en una sociedad multicultural" (1992). También Banks y Banks nos ofrecen un concepto de educación multicultural que afecta a todos los elementos claves de la vida de una institución escolar, entendida ésta como un sistema social. (1989, p 22).



En otras ocasiones lo que nos presentan son programas concretos que pueden insertarse dentro del curriculum "normal" de un centro educativo y no tanto como ejes transversales que atraviesan toda la actividad y la orientación del sistema escolar.

Leming (1992) ha llevado a cabo una revisión de aquellas áreas curriculares que han recibido atención preferente en las instituciones escolares durante los años 80 (sobre todo en la etapa de la adolescencia), en EE UU. Su informe es una síntesis de las más importantes investigaciones llevadas a cabo para conocer la efectividad de tales programas.

Los subdivide en dos grupos:

A. Programas de educación para la mejora del bienestar de los adolescentes.

B. Programas orientados a la mejora de los problemas sociales a través del curriculum escolar.

Analicemos brevemente este informe, viendo su aplicabilidad a nuestro contexto.

A. Programas de educación para la mejora del bienestar de los adolescentes.

Se desarrollaron como reacción a los altos niveles de homicidio, suicidio, delincuencia en general, abuso de drogas y actividad sexual que se daba en los adolescentes norteamericanos. Para Leming tal situación era debida en gran parte a la disolución de la familia. Aunque los datos que aporta este autor son muy contundentes, existen otros graves problemas que exigirían una interpretación más ponderada del tema.

Los curricula presentados por Leming en este apartado son los siguientes: educación sexual, educación sobre el Sida, educación para prevenir el abuso de drogas, programas de prevención del suicidio, educación de actitudes positivas y realistas ante la muerte. A excepción de este último programa -muy en boga en los años 70 y que se extinguió a principios de los 80- los restantes programas permanecen vigentes y en alza.

Los resultados sorprendentes que recoge Leming de la investigación efectuada es que la mayoría de ellos produjeron un *mínimo impacto*. Los orientados a la prevención del suicidio y a la educación de actitudes realistas ante la muerte, no mejoraban ni el conocimiento ni las actitudes. En los otros, aunque aparecía una mejora clara del *conocimiento* sobre el tema y un avance -dudoso- en el *cambio de actitudes*, no se apreciaron, en general, cambios significativos de conducta, a excepción de aquellos

que utilizaban básicamente técnicas de *educación en valores* y, en especial, la técnica del *aprendizaje por la acción.*

B. Programas orientados a la mejora de los problemas sociales a través del curriculum escolar.

Leming presenta seis tipos: la reducción del prejuicio racial, curriculum del holocausto (para presentar las consecuencias catastróficas que se seguirían de la intolerancia racial, étnica y religiosa), modificación de los estereotipos del rol sexual, educación global, educación ambiental y educación para la paz.

El primero ha evolucionado, bien hacia programas de *educación no racista y multicultural*, bien hacia programas amplios de *educación intercultural* por explicitar dos de los diversos modelos y enfoques que se dan dentro de este apartado.

La educación y orientación no sexista recoge y amplía en nuestro contexto, los programas concretos que pretendían la modificación de estereotipos sexuales. En la actualidad vuelve a utilizarse el término coeducación aunque desprendido de los planteamientos utópicos y algo ingenuos de comienzos de siglo y de la carga ideológica vinculada. (Bartolomé 1991)

La educación global surge como consecuencia de la percepción de que en el mundo se están experimentando cambios profundos que exigen un cambio de sentido de la ciudadanía. Está estrechamente ligada al concepto de *educación para la ciudadanía* y al de *educación para la responsabilidad social*, aunque este último término contiene referencias más amplias que incluyen otros elementos.

En los programas concretos de educación global, recensionados por Leming, se han buscado dos tipos de resultados:

- un conocimiento más amplio y comprensivo de la realidad mundial.
- actitudes de tolerancia y reconocimiento de la interdependencia en las relaciones con otras gentes y naciones.

En cuanto a los programas de *educación ambiental*, aunque no muy sistematizados, se han ido desarrollando ampliamente a lo largo de los 80. Como ejemplo de este desarrollo puede señalarse cómo el "Current Index of Journal in Education" recensionó entre 1980 y 1990 una media de 100 artículos por año sobre la educación ambiental, muestra evidente del interés sobre el tema. Sin embargo, existen relativamente pocas investigaciones que aporten evidencia sobre la eficacia de tales programas.

Finalmente, la educación para la paz supone igualmente la existencia de un gran movimiento que incluye una variedad de curricula con contenido muy diverso. Reardon (1988), analizando 100 de ellos llegó a identificar como tópicos más frecuentes:

- Paz (Concepto, modelos, pasos)
- Conflicto, organización del conflicto, resolución del conflicto, guerra...
- Cooperación e interdependencia.
- No violencia. (Concepto, práctica, casos)
- Comunidad global, comprensión multicultural, sistemas comparativos.
- Orden mundial, instituciones globales, sistemas alternativos de seguridad..
- Derechos humanos, justicia social, justicia económica, libertad política.
- Responsabilidad social, ciudadanía, movimientos sociales y políticos.
- Balance ecológico, ambiente global, recursos mundiales.

Junto a la ciudadanía global aparece como segundo objetivo el disminuir la ansiedad y el sentimiento de impotencia ante posible conflictos mundiales, acentuando por ello la conciencia de nuestras posibilidades de actuación, bien sea en el ámbito local o regional, para contribuir a la paz planetaria.

Leming extrae del análisis de estos curricula unas conclusiones similares a las que hemos visto en el apartado A. Se advierte la eficacia de los programas que incluyen técnicas de *educación en valores* (en especial la de aprendizaje por la acción) y metodologías de *aprendizaje cooperativo*. En el 66% de los estudios se alcanzan las metas de *conocimiento* propuestas, en el 32,6% se llega a encontrar una mejora en las *actitudes* deseadas y solo se alcanzan el 27% de las metas *conductuales* y esto último, sobre todo, cuando se da el aprendizaje cooperativo.

Quizá una de las explicaciones podría encontrarse en la decreciente importancia que, para adolescentes y jóvenes, tiene la opinión de los profesores a la hora de tomar decisiones. En una investigación, Schultz (1989) interrogó a un grupo de aquellos acerca de "a quiénes consultaban cuando querían tomar decisiones importantes". Halló los siguientes porcentajes: A amigos (55%); a padres (47%); a otras personas cercanas (10%) y a profesores y directores de centros educativos (5%). Como bien concluye Leming, comentando ésta y otras investigaciones, ello no significa que la autoridad moral del profesor carezca de influencia. Lo que significa es que tal influencia no se da automáticamente, por el hecho de ser profesor, sino por su talante y su estilo personal de ser y comportarse. Algunas investigaciones evidencian un impacto significativo de los profesores que mantienen una coherencia entre su actuación y su "discurso".

Esta breve incursión por las experiencias realizadas en otros lugares puede completarse con el análisis de programas que han sido elaborados desde enfoques similares y pueden utilizarse en nuestro contexto. En el Anexo 2, encontramos una breve reseña de algunos de ellos realizada por Carmen Cembranos. Asimismo en el Anexo 3, presento una guía que puede facilitar el análisis crítico de cualquier programa a partir de los siguientes aspectos:

- Hacia qué valores se orientan.
- Qué humanismo promueven.
- Qué modelo curricular proponen.
- Cuál es su efectividad y potencialidad de cambio.
- Qué aplicabilidad le vemos en nuestro contexto.

Si intentáramos hacer una breve síntesis de lo que tienen en común los programas aludidos anteriormente señalaríamos las siguientes características, (presentes en mayor o menor grado):

- Hacen una apuesta por un *cambio social*. En ese cambio se sigue reconociendo, aunque con límites, la importante función educadora de las instituciones escolares.

- *El humanismo* que promueven tiene unos rasgos peculiares:

  . Parten de la percepción y sentimiento de la persona "amenazada" en situación de riego. En algunos casos este sentimiento constituye no solo el punto de partida sino la base fundamental del programa. También de una persona "situada" en el mundo de una determinada manera. En la mayoría de ellos se favorece la conciencia planetaria y el descubrimiento de la interdependencia, tanto en los conflictos que se experimentan como en las posibles soluciones.

  . Hay una *necesidad de responder*, no solo a las agresiones que provienen del exterior sino a las que nos provocamos nosotros mismos.

  . Se orientan desde *valores* a los que es especialmente sensible la persona hoy. Estos valores tienen en general un componente *ético social* que compromete a la persona en la búsqueda, descubrimiento y realización de una acción solidaria. Suponen por tanto la libertad y formación de la conciencia crítica. En la mayoría de los programas se priorizan algún o algunos valores (Educación para la paz, educación para la justicia..) en torno a los cuales se organizan otros.

- La dimensión cognitiva queda siempre incorporada pero se revela como insuficiente. Junto a ella aparece la formación de actitudes y, en menor medida, la acción.

- Es un humanismo que *no se agota en la propuesta*. Aparece como provisional. Se ensaya desde una cierta intuición.

Existen sin embargo, *grandes diferencias* entre ellos en cuanto a su grado de concreción, mayor o menor amplitud de valores que ponen en juego, nivel de compromiso personal y social y trabajar o no desde un humanismo abierto a la transcendencia.

7.En el marco de la Reforma.

El marco institucional y legislativo en el que nos situamos determina en parte la viabilidad de una propuesta educativa. Se trata de introducir en nuestra reflexión el conocimiento realista de las posibilidades y límites con los que contamos a la hora de realizar un cambio cualquiera en la práctica educativa.

Estamos trabajando en una etapa que constituye una novedad en el sistema escolar español: la Educación Secundaria Obligatoria. Pretende darle entidad propia al tramo educativo de 12 a 16 años. Este cambio estructural "*está basado en la firme voluntad de prolongar la educación básica de los ciudadanos hasta su posible entrada en el mundo del trabajo, proporcionándoles una cultura más completa, sustrato de otras preparaciones más directamente ligadas a la vida profesional y punto de partida para una formación polivalente en la Educación Secundaria Postobligatoria. La prolongación de la escolaridad tiene el valor social de evitar una segregación temprana que, en muchos casos, puede llegar a ser irreversible.*"(MEC.Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo, 1989, p.117).

La tendencia a la prolongación de la escolaridad obligatoria no es nueva ni específica de nuestra Reforma. Por los años setenta, ya Pera Roselló, en su análisis de las corrientes educativas detectaba esta orientación como una de las más consistentes, vinculada, por otra parte, a factores sociales y económicos, como el aumento del paro juvenil, por ejemplo, o la exigencia creciente de cualificación profesional que piden las nuevas tecnologías.

El modelo de *enseñanza comprensiva* queda suficientemente explicitado desde el Libro Blanco: formación polivalente, con un fuerte núcleo de contenidos comunes; coeducación; curriculum básico, retraso de la separación del alumnado en ramas de formación diferentes, son, entre otros, elementos relevantes de esta comprensividad. Por supuesto que tal enseñanza debe complementarse con la posibilidad de una cierta oferta de enseñanza diversificada para la que se ofrecen distintos procedimientos: organizaciones flexibles, opcionalidad curricular, diversos niveles de rendimiento dentro de un ciclo o curso..

Sin embargo, no es el cambio estructural el elemento más importante de la Reforma en esta etapa.

"A mí me parece que buena parte de la gente no ha tenido demasiado tiempo para profundizar en la Reforma y piensa que el cambio que comporta la Reforma es un cambio estructural , más que cualitativo, de lo que se hace en la escuela. Creo que el cambio cualitativo es de mucha más envergadura que el estructural. Es decir, con la actual estructura, se podría hacer una auténtica reforma, mediante el cambio de enfoque de la acción educativa y docente a través de diseños curriculares que comportaran una nueva metodología, unos nuevos criterios de evaluación, una nueva relación profesor-alumno.. El cambio cualitativo de la reforma es que todos los alumnos, sea cual sea el grado de sus posibilidades, se sientan debidamente atendidos hasta el final de los 16. O sea, que todo lo que puede ser seleccionador a lo largo del proceso habría de ser marginado."(Riu, 1990, p.42-43)

La mejora de la *calidad educativa*, constituye uno de los grandes objetivos de la Reforma , (al menos en su formulación explícita). A ella se le dedica el Título IV y en la "exposición de motivos" se nos dice: "*La consecución de dicha calidad resulta, en buena medida, de múltiples elementos sociales y compromete, a la vez , a los distintos protagonistas directos de la educación. La modernización de los centros educativos, incorporando los avances que se producen en su entorno; la consideración social de la importancia de la función docente, la valoración y atención a su cuidado, la participación activa de todos los sujetos de la comunidad educativa, la relación fructífera con su medio natural y comunitario, son, entre otros, elementos que coadyuvan a mejorar esa calidad.*

Pero hay todo un conjunto de factores estrictamente educativos cuyas mejoras confluyen en una enseñanza cualitativamente mejor...: la programación docente, los recursos educativos y la función directiva, ***la innovación e investigación educativa****, la orientación educativa y profesional, la inspección educativa y la evaluación del sistema educativo."*

De la lectura de la LOGSE para la etapa en la que nos situamos se extraen varios elementos que resituan cualquier propuesta de cambio que intentemos plantear en nuestra práctica educativa.

- Deberá facilitar la educación básica de *todos* nuestros alumnos y no solo de una minoría o grupo.

- Como consecuencia de la no selectividad impuesta en ese periodo, trabajaremos con un alumnado altamente heterogéneo en intereses capacidades etc. Y si los principios de democratización, igualdad de oportunidades y no discriminación

funcionan, también hallaremos muchachos y muchachas diversos, respecto a su origen social, cultura, etnia etc.

- El cambio cualitativo sugerido por la Reforma tiene una fuerte incidencia en el *diseño curricular*, basado en el *aprendizaje significativo*. Su elaboración a diferentes niveles reclama nuevas estrategias, materiales y criterios de evaluación[6]. Esta autonomía otorgada a los centros y profesores para el desarrollo y adaptación del marco curricular base, es una buena oportunidad para introducir sistemáticamente una propuesta educativa.

Plantearla, por tanto, de forma que sea capaz de ir transformando creativamente nuestra práctica habitual es posible, e incluso deseable, en el marco de la Reforma.

Los Reales Decretos, que especifican la LOGSE, señalan para la Educación Secundaria Obligatoria, un planteamiento educativo que supere la reductividad de algunos enfoques curriculares: "*El curriculum no debe limitarse, según lo apuntado anteriormente, a la adquisición de conocimientos y conceptos, sino que ha de proponer* ***una educación estimuladora de todas las capacidades del alumno***". (Real Decreto, 1007/1991, de 14 de Junio). En el elenco de estas dimensiones educativas hace referencia a los valores "*de carácter moral, que impregnan toda la educación*".[7] La paz,la cooperación,la solidaridad, los valores de la tolerancia y de la libertad, dentro de los principios democráticos de la convivencia y el respeto a la pluralidad, se identifican desde la legislación como patrimonio a preservar y enriquecer por la educación. (Marín, 1992).

El *marco de valores* que encontramos en la Reforma es pues, lo suficientemente amplio y coherente con algunos de los valores emergentes en nuestra sociedad, como para facilitarnos la elaboración de propuestas educativas que respondan a las necesidades que hemos ido descubriendo desde el análisis de la realidad. Otra cosa es "el curriculum oculto" de la Reforma, lo que verdaderamente se está valorando al poner en marcha los cambios estructurales por ella previstos, o los recortes "de facto" que se realizan a principios tales como el de la autonomía y descentralización, el de comprensividad o el de diferenciación educativa.

---

[6] La concepción de aprendizaje, planteado en la Reforma, dentro de la teoría constructivista, constituye una de sus "novedades" más divulgadas -aunque no bien conocidas- entre el profesorado. La influencia de algunos psicólogos de la educación, como Coll, es evidente. Haría falta un análisis crítico mayor de esta teoría desde un enfoque social.

[7] Sobre los valores y contravalores en la Reforma véase el trabajo de **Marín, A.** (1992) *Valores y contravalores en la Reforma educativa: un punto de referencia para la elaboración e implantación de proyectos educativos.* Zaragoza: Texto policopiado.

Por ello, tener en cuenta el marco de la Reforma para desarrollar nuestra propuesta, no significa solo conocer los textos legislativos en los que nos podemos apoyar para justificarla, sino descubrir en nuestro medio concreto, cómo se están asumiendo los principios que inspiraron la Reforma y qué "perversiones" (quizá en germen en alguna de sus disposiciones) podrían invalidar las mejores intenciones y declaraciones de principios[8].

No será fácil -nos advierte Tort (1992, p.19)- para la escuela actual aplicar algunos de los principios inherentes a la reforma educativa. ¿Como desarrollar el principio de comprensividad, que exige la solidaridad social y el consenso, en un época donde priman el individualismo y la competitividad?. Los profesores tienen ahí un reto ben difícil.

"*Así pues, la transformación de la escuela pasa por la creación de innovaciones educativas que utilicen todos los beneficios y recursos que una reforma puede aportar a la mejora didáctica y organizativa de un centro, pero unas innovaciones que, al mismo tiempo, eviten aquellos obstáculos que la misma reforma o hipotéticas contrarreformas puedan plantear a un trabajo riguroso hecho día a día.*" (Ibidem, 1992. p.19)

[8] A modo de ejemplo, puede verse este análisis crítico en la recopilación realizada por el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, de mesas redondas y debates sobre la implantación de la Reforma en esa Autonomía. Varios (1992) *Cròniques de la Reforma.* Vic: Eumo

8. Las claves de un propuesta educativa.

Vamos ahora a presentar las claves de una propuesta educativa que se irá desarrollando posteriormente.

Su formulación tiene la provisionalidad de todo lo que debe emerger desde la vida. Si realmente pretende ser una respuesta a las necesidades educativas actuales, habrá de permanecer *a la escucha* de lo que, en cada época, en cada lugar y en cada grupo humano surja como necesidad.

A lo largo de esta última década me ha tocado escribir diversos trabajos sobre el cambio educativo, expresado de una u otra forma. (Bartolomé, 1984, 1988) En cada momento, sin renunciar a la identidad del propio proyecto educativo, era preciso descubrir qué subrayados se necesitaban o venían urgidos por la sensibilidad social. Es éste un trabajo nunca concluido, abierto siempre a la creatividad y a la responsabilidad de los educadores.

¿Cuáles podrían ser ahora *las claves* de una propuesta educativa, para la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, desde todos los presupuestos que anteriormente hemos ido señalando?

- Desde el marco de la *educación comprensiva* que brinda la reforma, intenta responder a las necesidades y valores de nuestro contexto, teniendo en cuenta amenazas y posibilidades.

- Pone por ello el énfasis en la *educación para la responsabilidad social* que se trabaja en la institución educativa desde múltiples frentes:

. Comprensión de los principales problemas mundiales y de nuestra interdependencia ante ellos.

. Fomento de las habilidades básicas en los alumnos para aprender cooperativamente, saber resolver conflictos, tomar decisiones a través del consenso y participar de forma activa en la vida del centro y de la comunidad.[9]

. Creación de un ambiente educativo, superador de prejuicios y discriminaciones, que propicia la valoración de la diferencia y el diálogo.

[9] Hemos recogido de manera especial aquellos aspectos que desarrolla Berman en su propuesta: Berman, Sh. (1990) Educating for social Responsability. *Educational Leardeship*. V. 48. pp. 75-80

. Exploración activa del medio social en el que está inserta la institución educativa y búsqueda de formas concretas de compromiso para la resolución de problemas locales de acuerdo con la técnica del aprendizaje por la acción.

. Organización del curriculum, teniendo en cuenta los procesos de un aprendizaje significativo desde un enfoque social; la diversidad educativa, con especial preferencia a los alumnos/as con mayores necesidades o que han padecido o padecen los efectos de una discriminación social; desarrollando nuevas formas de comunicación a través de nuevas tecnologías,al tiempo que se reconocen críticamente sus límites.

- Trabajo de algunos temas transversales que permitan orientar y potenciar la responsabilidad social de los alumnos/as:

. Ante una situación de injusticia, provocada por la sociedad dual, avanzar hacia una sociedad interdependiente y solidaria.

. Ante una situación de discriminación étnica y racial en Europa, avanzar hacia una educación intercultural.

. Ante la persistencia del sexismo en la sociedad y las instituciones educativas, avanzar hacia una auténtica coeducación.

. Ante el estallido de la violencia en sus múltiples manifestaciones, avanzar en la búsqueda de una defensa real de la vida en sus múltiples manifestaciones: educación para la paz, para la ciudadanía, educación ambiental etc.

. Ante la pérdida de sentido de tantos adolescentes, avanzar en una educación en valores, inserta tanto en el curriculum como en la función tutorial, que unifique sus vidas,(facilitando la construcción de su identidad personal) las llene de sentido al orientarlas hacia la responsabilidad social y sea capaz de abrirlas a los interrogantes últimos de la existencia.

- Se va construyendo desde la *experiencia y la reflexión*, al contacto con la vida.

- Reconoce la fuerza troqueladora del *medio educativo*. Y en él, como elemento clave, la *comunicación interpersonal*: entre profesores, alumnos, padres, compañeros, comunidad educativa.

- Es una propuesta que va más allá de las funciones del profesor, aunque exija una revisión de esas funciones: compromete nuestra manera de actuar, pero también nuestra manera de ser.

Desarrollar **concretamente** esta propuesta en la vida cotidiana del centro; en la elaboración del proyecto curricular de nuestra área específica de conocimientos; en la creación de un ambiente de aprendizaje, en el desempeño de nuestra función tutorial; en la gestión participativa dentro y fuera del Centro educativo; en la tarea permanente de formación y desarrollo profesional constituye una empresa apasionante que vale la pena ir ensayando cada día.

BIBLIOGRAFIA

ACONE, G. (1989) " Scuola dell'impegno o del disimpegno axiologico e l'insegnamento come promozione dei valori" en : GALLI, N. *Quali valori nella scuola di stato*. Brescia: La scuola. pp 113- 145.

ARNAIZ, P. y SANDARAN, E. (1992) " La tutoría a l'enseyament secundari". *Butlletí dels Mestres*. nº 231. pp 19- 39.

BANKS, J.A. y LINCH, J. (Ed.) (1986) *Multicultural Education in Western Societies*. London: Holt, Rinehart and Winston.

BANKS, J.A. Y BANKS, CH. A. Mc (1989) *Multicultural Education. Issues and Perspective*. Boston: Allyn and Bacon.

BARCALA, D. (1989) " ¿ Qué quieren los jóvenes?". *Cáritas*. nº 293. pp 13-28.

BARTOLOME, M. (1980) " Los valores en los distintos humanismos y su proyección en la experiencia educativa". En IEPS; *Educación y valores*. Madrid: Narcea. pp 39-167

BARTOLOME, M. (1982) *La relación escuela comunidad: una interacción dinámica*. Apuntes IEPS. Madrid: Narcea.

BARTOLOME,M. (1988) Investigación acción, innovación pedagógica y calidad de los centros educativos. " *Bordón*.V.40 2. pp 277-292.

BARTOLOME, M. (1988) " El cambio de finalidades en la educación. Cuestionamiento desde la reflexión pedagógica de Poveda. en VARIOS. *Pedro Poveda. Volumen-Homenaje Cincuentenario 1936- 1986*. Madrid: Narcea. pp 432-

BARTOLOME,M. (1990) "Evaluación y optimización de los programas de intervención.". *Revista de Investigación educativa*.V.8. 16.pp39-61

BARTOLOME,M. (1991) *Trayectoria educativa de la mujer: la lucha inacabada*. Ponencia presentada en el Simposio: la mujer: nueva realidad, respuestas nuevas. Universidad de Sevilla. Sevilla 27-29 de Diciembre de 1991 (En prensa)

BECKER, J. (1992) " A new world order". *Educational Leadership*. V. 49. nº 3. pp. 83-84.

BERMAN, SH. (1990) " Educating for social responsibility". *Educational Leadership*. Vol. 48. nº 3. pp 75- 80

BLANCH, A. (1980) "La inversión de los valores en la cultura contemporánea". *Razón y Fe*. Madrid.

CEMBRANOS, C y BARTOLOME, M. (1981) *Estudios y experiencias de educación en valores*.Madrid: Narcea.

COBO SUERO, J.M. *Las nuevas necesidades socioeducativas duras y los educadores cristianos*. Madrid.:Universidad de Comillas. Ponencia.

COMAS, C. (1991) "Europa y los idealismos: El talante "postmoderno" " en VARIOS. *Europa. Posibilidades y dificultades para la solidaridad*. Barcelona: Cristianisme i justicia. pp 79- 100.

CONGRESO NACIONAL DE FORMACION DEL PROFESORADO. (1991) *Modelos formativos del futuro profesor de Enseñanza Secundaria.* Burgos.

CUADERNOS DE PEDAGOGIA (1990) *Todo sobre la LOGSE.* N° monográfico. 184.

DEL POZO, J.M. (1991) "Los valores de la sociedad tecnológica". *Arbor.* Vol. CXL. n° 549. pp 9- 33.

EDITORIAL (1990) "Tres reformas en una". *Cuadernos de Pedagogía,.* 184 Septiembre.

FABRA, M.LL. (1992) *El professorat de la Reforma.* Barcelona: Barcanova.

FERRANDIS, A. (1988) *La escuela comprensiva: situación actual y problemática.* Madrid: C.I.D.E.

FOGARTY, R. (1991) "Ten ways to integrate curriculum". *Educational Leadership.* V. 49. 2. pp 61- 65.

FREIRE, P. (1989) "La práctica educativa" *Temps d'Educació.* 1. Divisió de Ciencies de l'Educació. Universitat de Barcelona. Barcelona.

FULLAT, O. (1992) *El viaje inacabado.* Barcelona: CEAC.

GALINO,A. y ESCRIBANO,A. (1990) *La educación intercultural en el enfoque y desarrollo del curriculum.* Apuntes IEPS. Madrid: Narcea.

GALINO,A.(1992) *Aproximaciones a la antropología pedagógica de Pedro Poveda.* Madrid, Texto policop.

GARCIA DE DIOS, J. "¿Educar en valores? Una aspiración en el filo de la navaja". *Estudios.* pp 683- 692.

GARCIA NIETO, J. (1987) *Un proyecto de sociedad en clave de utopía.* Barcelona: Cristianisme i Justicia.

GARCIA ROCA, J.(1991) " La reforma educativa y los supuestos antropológicos". *Iglesia Viva.* n° 149- 150. pp 519- 529.

GARCIA ROCA, J. (1992) *Cambios sociales y oportunidades históricas.* Teruel.Conferencia. Texto policop.

GEHRKE, N. J., KNAPP, M. S. y SIROTNIK, K. A. (1992) " In search of the school curriculum" .*Review of Research in Education.* AERA. n° 18. pp 51- 107.

GERVILLA, E. (1991) *La educación en la cultura de la postmodernidad.* Congreso de Fislosofía de la Educación. Madrid: UNED.

HALLAK, J. (1990) *Investing in the future.* Oxford: UNESCO. Pergamon Press.

HORTAL.A.(1990) *Los cambios de la ética y la ética del cambio.* Cuadernos F y S. Santander: Sal Terrae.

JOHNSON, D y JOHNSON, R. (1990) " Cooperative learning and achievement" en : SHARAN, S. *Cooperative learning.* New York: Praeger. pp 23- 35.

JORDAN SIERRA, J.A. (1989) "Una perspectiva antropológico- pedagógica de la crisis de valores". *Revista de Ciencias de la Educación.* n° 140. pp 393- 401.

KING,A y SCHNEIDER,B. (1991) *La primera revolución mundial.* Barcelona: Plaza Janés.

LEMING, J.S. (1992) " The influence of contemporany Issues Curricula on Scholl-Aged Youth". *Review of research in education.* AERA. n° 18. pp 111-161.

LINCH, J. (1992) *Education for Citizenship in a multicultural Society.* London: Cassell.

LIPOVETSKY,G. (1990) *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo.* Barcelona: Anagrama.

LOPEZ AZPITARTE, E. (1990) *Etica y vida.* Madrid: Edics. Paulinas.

MANNING, D. (1971) *Toward a humanistic curriculum.* New York: Harper & Row.

MARIN. A. (1992) *Valores y contravalores en la reforma educativa: un punto de referencia para la elaboración e implantación de proyectos educativos.* Zaragoza. Conferencia. Texto policop.

MARTÍN, A. y GUTIERREZ, B. (1993) *La situación de los extranjeros como objeto de estudio en un proyecto curricular.* Documento presentado en el encuentro de trabajo del CIDE 8-9 de Febrero, Madrid. Texto policop.

MARTINEZ CORTES,J. (1989) *¿Qué hacemos con los jovenes?.* Cuadernos F. y S. Santander: Sal Terrae.

M.E.C.(1989) *Libro blanco para la Reforma del Sistema educativo.*Capítulo VII: La educación secundaria obligatoria. Madird. MEC.

MILLER, N. y HARRINGTON, H.J. (1990) "A situational identify perspective on cultural diversity and team work in the classroom" en: SHARAN, S. *Cooperative learning.* New York: Praeger. pp 39- 75.

PALACIOS, E. y TIRADO, V. (1988) *La escuela abierta a la diversidad en la secundaria obligatoria.* Seminario: Educación Secundaria.

PALMER, D. LEMAHIEU, P. y ERESH, J. (1992) "Good measure: Assessment as a tool for educational reform". *Educational Leadership.* V. 49. n° 7. pp 8- 13.

PEROTTI, A. (1989) *Migración y sociedad en Europa. Las recientes mutaciones y sus consecuencias educativas y culturales.* Proyecto n° 7. del Consejo de Cooperación cultural del Consejo de Europa. Madrid:Fundación Encuentro n° 65.

PNUD.(1992) *Desarrollo humano: informe 1992.* Bogotá (Colombia). Tercer mundo editor.

PRAWAT, R.(1992) " From individual differences to learning communities our changing focus". *Educational Leadership.* V. 49. n° 7. pp 9- 13.

PRING, R. (1984) *Personal and social education in the curriculum.* London: Hodder and Stoughton.

RAMLER, S. (1991) " Global education for the 21st Century". *Educational Leadership.* Vol. 48. n° 7. pp 44- 46.

REDDING, N. (1992) "Assessing the big outcomes". *Educational Leadership.* V.49. n° 7. pp 49- 53.

RENAU, J. (1989) *Irrenunciables utópicos en la educación.* Barcelona: Cristianisme i Justicia.

RIU,F. FERREIROS, P y RAMIS, A.(1990) *La LOGSE: qué pretende y cómo incidirá en la acción educativa.* Barcelona: S.E.C.C.

RIU.F y ROVIRA DE VILLAR. (1990) *La LOGSE: lo que dice y lo que no dice.* Barcelona: S.E.C.C.

RIU.F.(1992) "Reforma: el día després" en VARIOS. *Cròniques de la Reforma.* Vic: Eumo.. pp.37-47.

RODRIGUEZ MORENO, Mª. L. (1988) " La integración de la educación vocacional en el currículo escolar". *Perspectivas.* V. XVIII. nº 4. pp 535- 543.

ROMAN PEREZ, M. (1992) "La LOGSE y su desarrollo: Dimensiones curriculares y organizativas". *Diseños Curriculares de aula. Un nuevo modelo de Programación en el marco de la Reforma.* Tema 2. Madrid: Centro de estudios a distancia (CEVE).

RUE, J. (1991) *El treball cooperatiu.* Barcelona: Barcanova. pp 73- 80, 169- 219.

SANTOS, M.A. (1988) *Currículum común y diversidad en la etapa secundaria obligatoria.* Universidad de Málaga.

SECRETARIADO DE LA ESCUELA CRISTIANA. (1991) *Proyecto curricular de centro: qué es, qué pretende, de qué consta y cómo se elabora.* 4 Vol. Barcelona: S.E. C.C..(Existe una edic. reducida en Edebé)

SKOLIMOWSKI, H. (1989) "Las cuatro tradiciones axiológicas del hombre occidental y hacia donde vamos". *Folia Humanística. Ciencias- Artes- Letras.* T. XXVII. nº 309. pp 267- 277.

SOBOL, T. (1990) " Understanding Diversity". *Educational Leadership.* Vol. 48. nº 3. pp 27- 30.

TABARES, E. (1992) *Solidaridad. Exigencias para hoy.* I Jornadas de Solidaridad. Córdoba: Comite de Solidaridad con América Latina.

TAMAMES, R. (1991) *Un nuevo orden mundial.* Madrid: Espasa/Mañana

TORT, A. (1992) "Introducción" en Varios: *Cròniques de la Reforma. Aproximació al debat i a la experimentació d'un nou sistema educatiu.* Fol. Documents. 18. Vis: Eumo. pp 9-20

UNESCO.(1982) " Incertidumbres y renovación de los valores". *Las raices del Futuro.* UNESCO. pp 95- 102.

UZABAL, D.(1988) *La orientación educativa en la enseñanza secundaria obligatoria.* Seminario de Enseñanza Secundaria Obligatoria. Mesa 5ª: Evaluación y orientación educativa Seminario sobre Orientación educativa: Madrid. Texto policop.

VARGAS, J.M. (1990) "Valores universales y derecho a la diferencia". *Acontecimiento.* nº 17. pp 21-29.

VARIOS. (1992) *Educar en els valors a l'escola.* Barcelona: Raima.

WEBER, R. (1991) "Europa multicultural: sistemas de valores y normas éticas". *Educadores.* nº 160. pp 593- 603.

WRIGTH, R. y MAC, MANUS, D. (1992) *Futuro imperfecto. Claves para interpretar un mundo en crisis.* Barcelona:Grijalbo.

ANEXOS

GUIA para seleccionar un aspecto significativo a trabajar en una propuesta educativa transformadora

1.Revisión general de tu práctica educativa

1.1. Durante una semana , aproximadamente, anota *actividades* que desarrolles en tu práctica profesional.

1.2. Después de revisar estas notas y de reflexionar sobre en qué inviertes tu tiempo como profesor, escribe *una lista ordenada de actividades* agrupándolas, a ser posible, de acuerdo con las *funciones* que se han indicado debe desarrollar un profesor en esta etapa educativa. (Ver anexo 1.1)

1.3. De cada *actividad*, señala tu *nivel de satisfacción.* Matiza en lo posible tu apreciación evitando centrarte sistemáticamente en una columna (Por ejemplo, calificarlo todo de "normal"). También indica si te gustaría , en principio, hacerla *objeto de revisión* para una posible mejora.

1.4. De las actividades que te sientas especialmente satisfecho/a o insatisfecho/a, aporta una o dos *razones* para justificar tu juicio. (Véase anexo 1.2)

1.5.Contrasta, *si te es posible, tu lista con la de algún/a colega.* ¿Coincidís en algunos aspectos? ¿Son las razones similares o distintas? ¿A qué podéis atribuirlo?.

2. Selección de un aspecto.

2.1. Desde el análisis de la realidad.

Vamos a hacerlo desde la *experiencia vivida* : lecturas personales, trabajo en grupo y aportaciones diversas.

1. Haz una *lectura* reposada de los materiales que has recopilado sobre el análisis de la realidad. Enriquécelos, si puedes, con algunos materiales que analicen la *realidad de tu ámbito local.* Escribe una *breve síntesis* de tus reflexiones procurando presentar: qué rasgos definen la sociedad en la que estás inserto/a; cómo se manifiesta en ella el cambio sociocultural; qué expresiones descubres de ese cambio en la institución educativa en la que estás inserto/a; qué problemas a tu parecer está generando. ¿Te afectan a tí? . ¿Cómo y en qué?

2. Lee y sintetiza, de tu experiencia vivida, los materiales relativos a *cómo afecta el cambio a los adolescentes*. Para profundizar en este punto puedes utilizar la dinámica presentada en el Anexo 3 y contrastar la síntesis de lo que dicen tus alumnos con las lecturas realizadas.

3. *¿Qué luz te arroja el estudio de los dos puntos anteriores sobre las actividades profesionales que habías anotado en el primer apartado, y de las que te sentías especialmente satisfecho/a o insatisfecho/a*?. Para hacer este balance crítico, puedes utilizar la técnica FODA.: Anexo 4. Después de esa reflexión, ¿Qué tres aspectos, de los que escogiste al principio para una posible revisión, seleccionarías ahora, de acuerdo con la reflexión realizada? Justifica brevemente tu opción.

2.2. Desde las metas educativas que te propones conseguir.

1. Escribe un *breve listado de las metas que te propones alcanzar como profesor*. Si al preparar las materias que impartes, has formulado los objetivos por escrito, puedes también utilizar esa reflexión como uno de los marcos de referencia. De igual forma puedes utilizar -si es que los tienes- otros documentos del Centro : Proyecto curricular, Proyecto educativo, Reglamento etc, en los que aparezca lo que os proponéis como enfoque educativo, siempre que te sientas identificado/a con ellos. Si no, es preferible no utilizarlos o indicar, en todo caso, tu disconformidad.

¿Qué *coherencia o incoherencia* ves entre lo que *os proponéis* (o te propones) y las aspiraciones y valoraciones *imperantes* (las que están impregnando nuestra sociedad y vimos en el análisis de la realidad) y *emergentes* (valores nuevos que comienzan a surgir y que puedes hallar en las lecturas ofrecidas)?.Comenta este punto brevemente.

2. Analiza de nuevo tu práctica a la luz del trabajo anterior. ¿Qué *coherencias o incoherencias* descubres entre *lo que te propones conseguir y lo que haces*?

3. *¿Hay alguna relación entre esta reflexión y los aspectos de los que estabas más satisfecho/a o insatisfecho/a*?. Comenta brevemente este punto.

2.3. Desde las claves de la propuesta educativa.

Lee críticamente las claves de la propuesta educativa orientada a *una educación para la responsabilidad social*. Subraya aquellas con las que te sientas especialmente identificado/a, si es que existen para tí. Indica también aquellas con las que estás en disconformidad, si las hay. ¿Introducirías otras claves en tu propia propuesta? ¿Cuáles?. Expresa brevemente una síntesis de tu reflexión sobre una propuesta educativa para esta etapa.

¿Es coherente la selección de los aspectos a revisar con la propuesta educativa que te has planteado?.

2.4. Desde el estudio de la LOGSE.

Después de la lectura y reflexión sobre los materiales que plantean el modelo de educación comprensiva para esta etapa y su concreción en la LOGSE, plantéate estas cuestiones: *¿Cómo están tratados en ella los aspectos* de los que te sientes especialmente satisfechos/a o insatisfecho/a?. ¿Crees que el l*istado de actividades* que has planteado al comienzo del trabajo respondería a las que normalmente debería desarrollar un profesor en esta etapa? . ¿Qué elementos has descubierto o subrayado con más énfasis?

A partir de toda la reflexión anterior, escoge un aspecto importante que sería objeto de una reflexión más profunda de cara a su posible mejora.

Revisión general de la práctica educativa

Funciones	Actividades	nivel de satisfacción Insatis. Normal. Satis	posible revisión sí no

Razones por las que nos sentimos especialmente satisfechos o insatisfechos de algunas actividades profesionales

Actividad	**Razones**
Me siento especialmente satisfecho de:	
1	
.....	
.....	porque.....
	.....
	.....
	.....
2	
.....	
.....	porque.....
	.....
	.....
	.....
Me siento especialmente insatisfecho de:	
1	
.....	
.....	porque.....
	.....
	.....
	.....
2	
.....	
.....	porque.....
	.....
	.....
	.....

Dinámica de clarificación de valores

Chica.....Chico.....Edad ..... Curso .....

Completa la siguiente frase:

Lo que más me gustaría ser es.....

.....

porque.....

.....

.....

.....

.....

Indica, por orden de prioridad, las **cinco** actividades en las que **más te gustaría** invertir tu tiempo:

1.....

2.....

3.....

4.....

5.....

Señala, ahora, por orden de prioridad, las cinco actividades en las que **más tiempo gastas.**

1.....

2.....

3.....

4.....

5.....

Esta dinámica puede hacer en el espacio dedicado a la tutoría.

Aplicación de la Dinámica FODA

1. ¿Qué **fuerzas** (aspectos que has considerado satisfactorios) descubres en tu práctica educativa que, de acuerdo con el análisis de la realidad hecho, podrían ser excelentes **oportunidades** para llevar a cabo una propuesta educativa que respondiera a los auténticos problemas que ha planteado el cambio social? Aporta una o dos razones para tu elección.

2. ¿Qué **debilidades** descubres en tu práctica educativa que, de acuerdo con el análisis de la realidad hecho, podrían constituir - de no ponerles remedio- auténticas **amenazas** a una educación que pretenda dar respuesta a los problemas planteados por el cambio social?. Aporta una o dos razones para tu elección.

PROGRAMAS orientados a la educación para la responsabilidad social

*** NACIONES UNIDAS - Hacia un mundo mejor 1986**

Unidades pedagógicas modelos, relativos a las preocupaciones del mundo y de las Naciones Unidas.

¿Quiénes las han elaborado?

Educadores participantes en el Programa de becas de las Naciones Unidas

Escuelas Asociadas de la Unesco

Finalidad

Facilitar a los jóvenes la comprensión de las extraordinarias complejidades de nuestro tiempo y alentarlos a que reflexionen y busquen soluciones.

Contenidos que se trabajan con carácter interdisciplinar

Comunidad mundial

Educación internacional

Desarrollo

Derechos humanos

Estructura

26 unidades pedagógicas para profesores y alumnos de distintos niveles, distribuidos así:

4- para profesores

5- para E. Primaria inferior (5-9 años)

5- para E. Primaria superior (5-12 años)

7- para E.Secundaria inferior (12-15 años)

7- para E. Secundaria superior (15-18 años)

*** UNION DE ESTUDIANTES - Apuntes sobre el desarrollo y la cooperación**

Colección de materiales de Educación para el Desarrollo.

¿Quienes los han elaborado?

La unión de Estudiantes - organización juvenil integrada en "Solidaridad Internacional" - Fundación Española para la Cooperación.

Finalidad

Sensibilizar a los jóvenes en la "aventura común y solidaria de la Cooperación al Desarrollo.

Estructuras y contenidos

Cinco cuadernos y un video

Cuaderno 1.- Ideas y recursos para el animador

Cuaderno 2.- ¿Tres mundos? un sólo planeta

Cuaderno 3.- Subdesarrollo ¿Por qué? los factores internos

Cuaderno 4.- Subdesarrollo ¿Por qué? las causas externas

Cuaderno 5.- ¿Qué podemos hacer? la cooperación al desarrollo.

*** OLIVARES, E. - La salud y el consumo: nuevos enfoques del curriculum de Ciencias**

Proyecto llevado a cabo por el Dto. de Didáctica de las Ciencias de la Naturaleza del IEPS.

Finalidad del Proyecto

Introducir en el curriculum de ciencias objetivos, contenidos y modos de hacer más relacionados con las preocupaciones reales de los estudiantes y con problemas sociales de alcance mundial o local.

Contenidos

Salud - Consumo - Solidaridad.

Materiales

. Propuesta didáctica, fundamentación del proyecto y experiencias realizadas - Apuntes IEPS n° 45 Narcea Madrid 1988.

. Material didáctico (en prensa) Coedición MEC. Narcea.

SEMINARIO DE EDUCACION PARA LA PAZ - Derechos Humanos

Material elaborado por el Seminario permanente de Educación para la Paz y de la asociación pro Derechos Humanos.

Consta de:

- Una primera parte de Orientaciones Pedagógicas donde se plantean 2 enfoques de la enseñanza de los derechos humanos
- Sugerencia de actividades relacionadas con:
  - Conceptos básicos de derechos humanos
  - Organizaciones para proteger los derechos humanos
  - Algunos derechos en concreto
- Una propuesta final

*** EDUCACION PARA LA PAZ**

Proyecto interdisciplinar realizado en un Centro concertado de Madrid "Instituto Veritas" con la asesoría del Dto. de Didáctica del Lenguaje del IEPS.

Finalidad

Crear situaciones de motivación a la experiencia lectora y a la convivencia basada en los valores de la Paz la justicia y la Solidaridad.

Estructura y Contenidos

8 Subproyectos;

1.- Libros para la paz
2.- Las bibliotecas de Madrid
3.- Dossier de prensa
4.- Las fuentes de energía
5.- La paz y el deporte
6.- Canciones de paz desde el área de Inglés
7.- Revista
8.- Fiesta de la paz

Referencia

MARTÍNEZ SANTAMARÍA, I. Lectura y educación para la paz, un proyecto interdisciplinar en Secundaria Apuntes IEPS nº 56 Narcea Madrid, (en prensa)

*** LA SOLIDARIDAD EN LA LITERATURA PARA NIÑOS Y ADOLESCENTES**

Programa desarrollado dentro de un proyecto más amplio sobre Educación y Solidaridad llevado a cabo por el IEPS.

Finalidad

Ayudar a los niños y adolescentes a sensibilizarse hacia la solidaridad a través de la obra literaria.

Estructura y contenidos

6 módulos de lectura:

1. Comprensión del significado del término Solidaridad
2. Conocer distintos aspectos de la acción solidaria
3. Descubrir las actitudes de los personajes que realizan acciones solidarias
4. Descubrir las características socio-culturales de la obra en relación con la solidaridad
5. Construir juntos: una acción solidaria
6. Cuestiones para profundizar sobre el tema

Referencia

BARRIENTOS, C.:"El tema de la solidaridad en la literatura para niños y adolescentes", en IEPS (1987) Educación y Solidaridad Narcea Madrid

GUIA para analizar los Programas Educativos

1. Hacia qué valores se orientan

Algunos programas se refieren o están centrados en un valor específico. Otros desarrollan un abanico más amplio de valores. Es importante descubrir no solo los valores explícitos sino aquellos que están implícitos en los cursos o estrategias de acción que se proponen, el tipo de metodología que se utiliza, etc.

2. Qué humanismo promueven

Recordemos las tres dimensiones básicas de la persona humana: la bio-psicología, la sociocultural y la orientada al desarrollo de la libertad. Nos deberemos preguntar si el programa tiene en cuenta necesidades personales, intereses, capacidades de los sujetos; cómo promueven la comprensión de la realidad y favorecen la inserción en el medio socio-cultural y cómo facilitan la posibilidad de optar libremente ante valores, de responsabilizarse de sus propias acciones, de enfrentarse críticamente al medio.

3. Qué modelo curricular proponen

Conviene analizar en este punto:

- El nivel y tipo de integración curricular. ¿Se centra en una disciplina o tiene un carácter interdisciplinar? ¿De qué tipo?
- Las metas y objetivos del currículum. ¿Están especificadas? ¿Son amplias o muy operativas?
- ¿Qué tipo de metas propone? (este punto debe relacionarse con los dos anteriores).
- La metodología propuesta.
- Los recursos empleados.
- La previsión de evaluación de los módulos. En caso de existir los módulos ¿Evalúan conocimientos, actitudes, cambios conductuales?

4. Cuál es su efectividad y potencialidad de cambio

- ¿Se da una coherencia entre metas, estrategias propuestas y evaluación?
- ¿Se da una coherencia entre las necesidades a las que dicen que quieren responder y el proceso propuesto?
- ¿Existe una previsión de evaluación del programa?
- ¿Tenemos datos sobre esta evaluación?

5. ¿Qué aplicabilidad le vemos desde nuestro contexto?

Responde a esta cuestión teniendo en cuenta los apartados anteriores y las necesidades del centro educativo en el que estas inserto.

i.e.p.s.

instituto de estudios
pedagógicos somosaguas

Vizconde de Matamala 3
28028 MADRID