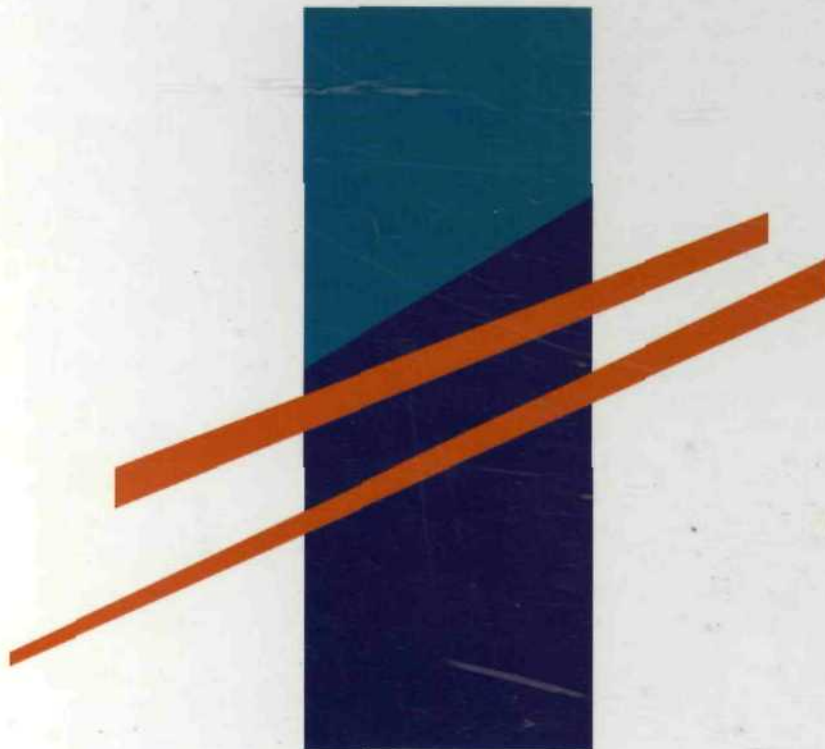


1

Materiales Didácticos

La vida moral y la reflexión ética

4º CURSO

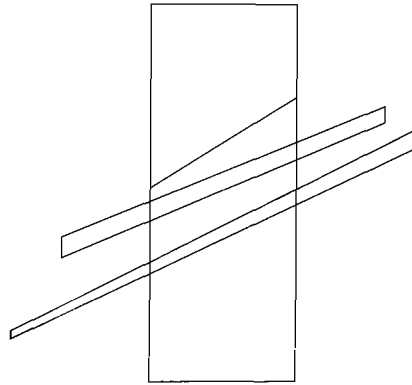


SECUNDARIA
OBLIGATORIA



Ministerio de Educación y Ciencia

Materiales Didácticos



Ciencias Sociales, Geografía e Historia

La vida moral y la reflexión ética

Autora:

Juana Serna Masiá

Coordinación:

M.^a Dolores Dóiz Romero
del Servicio de Innovación



Ministerio de Educación y Ciencia

CENTRO DE DESARROLLO CURRICULAR

DEPARTAMENTO DE PUBLICACIONES

- *Coordinación de la edición:* Ana Francisca Aguilar Sánchez
- *Maquetación y supervisión de pruebas:* Salvador Peña Neva



Ministerio de Educación y Ciencia

Secretaría de Estado de Educación

Edita: Centro de Publicaciones. Secretaría General Técnica

N. I. P. O.: 176-95-026-7

I. S. B. N.: 84-369-2607-2

Deposito legal: M-6327-95

Imprime: MARIN ALVAREZ HNOS.

Prólogo

La finalidad de estos materiales didácticos para la Educación Secundaria Obligatoria, en su segundo ciclo, es orientar a los profesores que, a partir de septiembre de 1993, impartirán las nuevas enseñanzas en los centros que se anticipan a implantarlas. Son materiales para facilitarles el desarrollo curricular de las correspondientes áreas, en particular para el cuarto año, aunque alguna de ellas se presenta para el segundo ciclo completo. Con estos materiales el Ministerio de Educación y Ciencia quiere facilitar a los profesores la aplicación y desarrollo del nuevo currículo en su práctica docente, proporcionándoles sugerencias de programación y unidades didácticas que les ayuden en su trabajo; unas sugerencias, desde luego, no prescriptivas, ni tampoco cerradas, sino abiertas y con posibilidades varias de ser aprovechadas y desarrolladas. El desafío que para los centros educativos y los profesores supone anticipar la implantación de las nuevas enseñanzas, constituyéndose con ello en pioneros de lo que será más adelante la implantación generalizada, merece no sólo un cumplido reconocimiento, sino también un apoyo por parte del Ministerio, que a través de estos materiales didácticos pretende ayudar a los profesores a afrontar ese desafío.

El Ministerio valora muy positivamente el trabajo de los autores de estos materiales, que se adaptan a un esquema general propuesto por el Servicio de Innovación, de la Subdirección General de Programas Experimentales, y han sido elaborados en estrecha conexión con los asesores de este Servicio. Por consiguiente, aunque la autoría pertenece de pleno derecho a las personas que los han preparado, el Ministerio considera que son útiles ejemplos de programación y de unidades didácticas para la correspondiente área, y que su utilización por los profesores, en la medida que se ajusten al marco de los proyectos curriculares que los centros establezcan y se adecuen a las características de sus alumnos, servirá para perfeccionarlos y para elaborar en un futuro próximo otros materiales semejantes.

La presentación misma, en forma de documentos de trabajo y no de libro propiamente dicho, pone de manifiesto que se trata de materiales con cierto carácter experimental, destinados a ser contrastados en la práctica, depurados y completados. Es intención del Ministerio seguir realizando ese trabajo de contrastación y depuración a lo largo del próximo curso, y hacerlo precisamente a partir de las sugerencias y contrapropuestas que vengan de los centros que se anticipan a la reforma.

Para cada una de las áreas de la Educación Secundaria Obligatoria se han elaborado una o más propuestas de materiales didácticos. En este último caso se trata de Matemáticas, con dos volúmenes correspondientes a sus dos opciones para el cuarto curso, Lenguas Extranjeras, con una propuesta de Francés y otra de Inglés, Educación Física, con dos materiales alternativos y Ciencias Sociales, Geografía e Historia, que además de la propuesta de la correspondiente área para el segundo ciclo se complementa con una específica para el bloque sobre La vida moral y la reflexión ética.

Los materiales así ofrecidos a los profesores tienen un carácter netamente experimental. Son materiales para ser desarrollados con alumnos que proceden mayoritariamente de la Enseñanza

General Básica y que se han incorporado al segundo ciclo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria sin haber realizado el primer ciclo. Se trata, por tanto, de materiales para un momento transitorio y, por eso, también particularmente difícil: el momento de tránsito de la anterior a la nueva ordenación. En ellos se contiene, sobre todo, la información imprescindible sobre distribución y secuencia de contenidos para poder organizar éstos en el cuarto año de la etapa a lo largo del curso 1993/94. Las sugerencias y contrapropuestas que los profesores realicen, a partir de su práctica docente, respecto a esos materiales o a otros con los que hayan trabajado serán, en todo caso, de enorme utilidad para el Ministerio, que a través de futuras propuestas, que complementen las actuales, podrán redundar en beneficio de los centros y profesores que en cursos sucesivos se incorporen a la reforma educativa.

Índice

	<i>Páginas</i>
I. INTRODUCCIÓN.....	7
Acerca de los nuevos contenidos curriculares.....	7
Funciones educativas de la Ética.....	8
Objetivos generales.....	11
La Ética como materia escolar.....	12
II. ORIENTACIONES DIDÁCTICAS Y PARA LA EVALUACIÓN.....	17
Aprendizaje significativo.....	17
Propuestas y recursos metodológicos.....	19
Orientaciones para la evaluación.....	21
III. PROGRAMACIÓN.....	27
Distribución de contenidos.....	28
Otras alternativas.....	29
IV. DESARROLLO DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA: INDIVIDUO Y SOCIEDAD.....	31
Sentido de la Unidad.....	31
Fases didácticas.....	32
Objetivos didácticos.....	34
Organización y contenido de las actividades.....	36
Evaluación de la Unidad didáctica.....	41
Actividades de aula.....	43
Actividades de introducción y motivación.....	44
Actividades de desarrollo.....	45
Actividades de síntesis final del tema.....	79
V. BIBLIOGRAFÍA.....	81

Introducción

Durante los últimos años de la Reforma de la Enseñanza hemos asistido y participado en los debates realizados en torno al significado actual de los *contenidos curriculares* y el modo en que éstos pueden ser seleccionados. Tomo como resumen de todo lo dicho el siguiente fragmento de Coll (1992):

«...qué se entiende por contenidos en las propuestas curriculares de la Reforma. En primer lugar, los contenidos curriculares son una selección de formas o saberes culturales en un sentido muy próximo al que se da a esta expresión en la antropología cultural: conceptos, explicaciones, razonamientos, habilidades, lenguajes, valores, creencias, sentimientos, actitudes, intereses, pautas de conducta, etc. En segundo lugar, son una selección de formas o saberes culturales cuya asimilación es considerada esencial para que se produzca un desarrollo y una socialización adecuados de los alumnos y alumnas en el marco de la sociedad a la que pertenecen; quiere esto decir que no todos los saberes o formas culturales son susceptibles de figurar como contenidos curriculares, sino únicamente aquellos cuya asimilación y apropiación es considerada fundamental. Y en tercer lugar, se aplica aún un criterio de selección complementario, en la medida en que sólo los saberes y formas culturales cuya correcta y plena asimilación requiere una ayuda específica deberían ser incluidos como contenidos de enseñanza y aprendizaje en las propuestas curriculares».

Se considera por lo tanto que el concepto de *contenidos curriculares* debe incluir aspectos tradicionalmente olvidados; lo cual no significa que los contenidos conceptuales posean menor importancia en el nuevo currículo escolar y que por lo tanto vayan a «bajar los niveles», como se indica a menudo, sino que desde la nueva perspectiva de la escuela más bien debería ocurrir lo contrario. Cuando se dice que los contenidos tradicionales tienen un peso excesivo en la enseñanza, lo que en realidad se está indicando es que enseñamos excesivos conocimientos de hechos, principios y conceptos y que faltan sin embargo otros contenidos también fundamentales. Aprender estrategias y procedimientos intelectuales, para resolver problemas y seleccionar de forma autónoma información sobre los mismos, es tan importante como aprender los conceptos conseguidos gracias a dichas estrategias y procedimientos; por ello, la fórmula de *aprender a aprender* se considera una cuestión clave en una sociedad como la actual, productora continua de nuevos conocimientos. Al mismo tiempo y en relación a los contenidos actitudinales, se viene observando que el alumnado siente cierto desinterés por el trabajo escolar y que a menudo carece de actitudes positivas hacia los demás; de ahí la importancia que en el nuevo currículo se concede a la enseñanza de estas actitudes, como elementos imprescindibles para una convivencia democrática.

La enseñanza sistemática de saberes está, pues, fuera de toda duda. Simplemente se señala la necesidad de prestar atención a determinados procedimientos de trabajo intelectual y a determinados comportamientos y valores —muy costosos de adquirir— a los que secularmente se les ha

Acerca de los nuevos contenidos curriculares

dado escasa o nula importancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje; como si los alumnos pudiesen aprenderlos por sí solos, sin necesidad de una intervención pedagógica bien planificada.

Así pues, teniendo en cuenta lo dicho por Coll, vamos a partir, en primer lugar, de su afirmación: «la asimilación de los contenidos (correspondientes a la educación ética) es esencial para que se produzca un desarrollo y una socialización adecuados de los alumnos y alumnas en el marco de la sociedad a la que pertenecen», y que por ello forman parte de los contenidos curriculares que nuestra sociedad ha seleccionado para su escuela. En segundo lugar, vamos a considerar que «la correcta y plena asimilación de estos contenidos requiere una ayuda específica» y que por esta razón es correcta su inclusión en el currículo, en lugar de dejarlos al destino azaroso de un aprendizaje «espontáneo». Con ello, intentaremos dar respuesta a la pregunta que versa sobre la fuente sociocultural del currículo: ¿una sociedad democrática necesita ciudadanos democráticos, autónomos y críticos? Platón ya indicaba que la construcción de una sociedad justa está unida a la educación del ciudadano para la justicia, y este parece ser el sentido de la justificación del papel de la *Ética en la Educación Secundaria*.

Por otro lado, si las sociedades democráticas, y el ser humano en general, necesitan de este tipo de reflexión, ¿qué tipo de «saber» puede cubrir esas necesidades, según se nos plantea desde uno de los ámbitos de la fuente epistemológica del currículo? Durante mucho tiempo, e intensamente en los años experimentales de la Reforma Educativa, se consideró que el ambiente escolar por sí solo podía realizar esta función de reflexión ética y adquisición de valores. Fundamentalmente esta consideración provenía de la reducción de dicha reflexión al ámbito de los «contenidos actitudinales»; como sabemos, la confusión entre actitudes morales y reflexión ética proviene de la dualidad de significados del término «ética». Pues, como indicaba D'Hont, este término designa por un lado la realidad objetiva de costumbres, formas de vivir, sentir y opinar; y por otro se refiere a la reflexión racional sobre esa realidad. La primera se aprende espontáneamente, viviendo en cualquier grupo humano, y recibe también el nombre de «moral». La segunda sólo se obtiene con un aprendizaje sistemático y ordenado, porque pertenece al ámbito de los discursos teóricos sobre la conducta de los hombres, la diversidad moral de sus costumbres o las diferentes formas de organización política (Serna, 1989; 1990).

Procuraremos por tanto no sólo responder a las cuestiones planteadas por la fuente sociocultural, sino además explicar por qué el bloque temático «La vida moral y la reflexión ética» ha sido considerado de *naturaleza filosófica*, al ser la *Ética* y la *Política* el «saber filosófico» que puede cubrir las necesidades teóricas establecidas por la fuente epistemológica del currículo.

Funciones educativas de la Ética

Es evidente que toda cultura sobrevive gracias al proceso de su propia transmisión. Por esta razón los grupos humanos, sabedores de la importancia del proceso de socialización, enseñan a sus jóvenes los conocimientos, las ideas, los valores y las normas de vida que conforman su cultura, garantizando así la cohesión interna del grupo. Con la implantación de la enseñanza obligatoria los grupos humanos han asegurado institucionalmente la formación de sus jóvenes, siendo la profesión de los educadores sustitutiva, en muchos ámbitos, de la espontaneidad educativa de las familias.

Las sociedades democráticas tienen en los asuntos escolares intereses muy diferentes de las sociedades no democráticas, pues su supervivencia no proviene sólo del proceso de transmisión, sino muy fundamentalmente de la formación de individuos críticos y autónomos, capaces de producir y controlar los cambios necesarios dentro del marco democrático, plural y tolerante. De este modo, la crítica se hace esencial para una sociedad que desea progresar hacia la libertad y la dignidad de sus miembros. La escuela, en este tipo de sociedad, no puede ser únicamente el lugar de la simple transmisión cultural; es también el lugar donde se inicia a los jóvenes en la comprensión y creación de la realidad social a la que pertenecen.

La sociedad española actual necesita, pues, una escuela donde se dote a sus jóvenes de instrumentos teóricos y metodológicos que les permitan comprender la realidad de hoy y el papel que deben tener como ciudadanos autónomos y participativos, responsables en su día de la evolución de nuestra sociedad. De este modo, la escuela debe ayudar al desarrollo de la conciencia personal, política y moral de los alumnos en un ambiente escolar democrático, pues éste es el fin primordial de la organización escolar y del currículo.

Debemos tener presente que las actitudes cívicas y morales de los seres humanos no se producen sólo por estímulos ambientales. La adquisición de una voluntad participativa y crítica necesita, además, otro tipo de aprendizaje desde el que se comprenda y aprecie la necesidad de adoptar hábitos de comportamiento democráticos en el plano individual y colectivo. En particular el alumno necesita conocer las estructuras sociales, los marcos jurídicos que las posibilitan y las instituciones históricas que las realizan, mediante el estudio del área de las Ciencias Sociales. Pero, del mismo modo, debe comprender también las actuaciones y compromisos de los seres humanos que sobrepasan los marcos jurídicos y sociales anteriores, la estructura moral que guía su comportamiento, las relaciones individuo-sociedad, las diferentes alternativas morales, o la importancia de la función utópica de la razón. En definitiva, debe realizar una investigación «arqueológica» sobre sí mismo y su sociedad, ante la que debe situarse siempre con una actitud de mejora de la misma. La enseñanza de estos asuntos constituyen el núcleo central del bloque de Ética incluido en el área de las Ciencias Sociales (Real Decreto 1345/1991 de 6 de septiembre que establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria («BOE» núm. 220, de 13-IX-91)).

El aprendizaje escolar de las actitudes morales propias de la vida democrática, tiene que realizarse, pues, en dos ámbitos: el general formativo de la escuela y de todo el profesorado, y el específico de una materia que complete y complemente el anterior, proporcionándole la sistematicidad y la fundamentación propias de la reflexión ética propiamente dicha. Pues se trata no sólo de desarrollar actitudes tolerantes, participativas, responsables, autónomas, etc., sino de saber además qué entendemos por tolerancia, solidaridad, deber, o convencionalidad; qué es la autonomía moral y en qué ámbitos se encuentra la legitimidad de los proyectos políticos de los seres humanos.

El bloque de Ética, en la medida que atiende específicamente al conocimiento de determinados aspectos de la Filosofía Moral y Política y a las actitudes que tales conocimientos conllevan, puede nutrirse también, cuando lo necesite, de los resultados de otras disciplinas como la Psicología, la Sociología, la Antropología y el Derecho, sin que ello implique considerar a este bloque como un conglomerado de diversas materias.

Estas disciplinas tienen en común su objeto de análisis: los seres humanos y sus relaciones; y, aunque lo enfoquen desde distintos puntos de vista y con objetivos diferentes, todas ellas tratan del *ser* o del *deber ser* respecto al comportamiento humano. Todas ellas, por tanto, aportan elementos fundamentales para la comprensión de lo que el ser humano es, de cómo se comporta, de sus normas y convenciones, de la influencia de lo legal en lo personal y colectivo o del papel que desempeña la legitimidad moral en el ámbito de lo legal. En definitiva, nos muestran la capacidad del ser humano para darse a sí mismo sus propios principios y para influir intencionalmente en lo social. A su vez tienen entre sí diferencias importantes; unas pertenecen al área de las ciencias y de los hechos y otras al ámbito de la racionalidad filosófica. Hablar de una clara frontera entre ellas implicaría, sin embargo, falsear el proyecto racional del hombre¹ de comprenderse a sí mismo y desde sí mismo; pues todas en su camino de indagación se detienen una y otra vez para nutrirse del resultado de las demás.

Debemos destacar, a pesar de lo dicho, la aportación que pueden realizar cada una de ellas a la formación de los alumnos en este ámbito de conocimiento. La *Psicología* nos muestra el funciona-

1. Uso el término «hombre» como concepto genérico de varón y mujer.

miento del psiquismo humano, su vinculación a la circunstancia exterior, el modo en que los procesos cognitivos y afectivos se desarrollan en interrelación social; revela el modo en que nuestra identidad personal está en íntima conexión con los «otros».

La *Antropología* tiene como tarea fundamental ofrecer explicaciones causales de las diferencias y semejanzas en el pensamiento y en la conducta que hallamos entre los grupos humanos, mostrando la imposibilidad de que un fragmento de la humanidad pueda representar por sí solo a todo el género humano.

El *Derecho* da cuenta del sentido de la legalidad en un Estado social y democrático, explica el valor de la norma jurídica para regular y establecer un determinado orden en el entramado social. Pero este orden jurídico se apoya siempre sobre una determinada concepción del mundo, un determinado sistema de valores e intereses. Esto nos lleva al ámbito de la legitimidad y del derecho justo o injusto, es decir, al ámbito de la ética. Si las leyes y la sociedad imponen un comportamiento heterónomo al ciudadano, la ética le introduce en el ámbito de la autonomía moral, porque los hombres no sólo viven en el nivel social de los hechos, sino también en el nivel ético de los valores y de la moralidad. Así, conocer el marco de la legitimidad de las leyes que regulan nuestra convivencia nos permite participar libre y democráticamente en la gestión de nuestra existencia individual y colectiva.

Por otro lado, es preciso entender el beneficio de la vida política cuando ésta es democrática, el origen y el valor del Estado o las diferentes formas en que pueden gobernarse los seres humanos. En definitiva, es fundamental comprender la importancia del «contrato social» como idea reguladora de convivencia y obtener criterios de valoración sobre los actos del Estado; ésta es la aportación de la *filosofía política* (L.E.E.C.P. 1990).

El bloque de Ética —o de Filosofía Moral y Política— aporta pues el bagaje de la racionalidad práctica al currículo escolar. Pues no debe atenderse únicamente a la introducción del estudiante en la racionalidad del conocimiento científico —para no dejarle en el conocimiento vulgar o espontáneo de su medio natural y social—, sino que es preciso también preocuparse por el desarrollo de su capacidad para enjuiciar racionalmente de las conductas, evitando que se impongan aquellas costumbres que por su simple práctica adquieren fuerza de ley. Para ello, es necesario potenciar en el aula la reflexión ética sobre los supuestos morales que las sociedades «imprimen» a sus individuos y que éstos, a pesar de sus conocimientos históricos sobre la sociedad, perpetúan de unos a otros.

La afirmación de Ernesto Sábató, relacionada con el *Libro Blanco de la Reforma de la Enseñanza*, «después de todo, un capricho de los responsables educativos no puede alterar la suma de los cuadrados de los catetos» no es del todo cierta cuando se usa indiscriminadamente. Lo peor que le puede pasar a cualquier tipo de conocimiento no es que varíe —lo que ocurre a menudo— sino que se ignore y no forme parte de los contenidos curriculares que deben transmitirse; perdiendo así no sólo su influencia, sino además la posibilidad de tener agentes que produzcan su continuidad y su cambio. La continuidad de las Matemáticas o de la Historia, por ejemplo, exige la existencia de matemáticos e historiadores, pues la «espontaneidad» no produce ciencia... ni ética. Si la construcción del conocimiento científico ha sido larga, compleja y llena de dificultades, la construcción de la Ética no le ha ido a la zaga. Por ello, ha sido importante establecer el currículo escolar, contando con la presencia de contenidos que traten tanto sobre el «ser» —los hechos— como sobre el «deber ser» —los valores morales— siendo esto último fundamental para la continuidad de una sociedad que se está construyendo a partir de determinadas actitudes, normas y valores.

Una lectura, aunque sea por encima, de los objetivos generales de la Educación Secundaria Obligatoria (Real Decreto 1007/1991 de 14 de junio de 1991 que establece las enseñanzas mínimas de Educación Secundaria Obligatoria, y Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre de 1991 que establece el currículo de esta etapa) muestra la importancia de los contenidos éticos para desarro-

llar las capacidades recogidas en los mismos. Es posible y deseable que con el aprendizaje de los diversos contenidos de las áreas y materias curriculares el alumno consiga ser tolerante, solidario, crítico y autónomo, pero difícilmente sabrá por qué debe ser así. El asunto central de la Ética, como decíamos más arriba, no es ser tolerante —o al menos no sólo— sino reflexionar acerca de qué entendemos por tolerancia, solidaridad, autonomía, obligatoriedad o desobediencia, estudiando las características morales del ser humano, sus proyectos ético-políticos, y si existe la posibilidad de que éstos se puedan universalizar.

Por otro lado, es cierto que cada vez sabemos mejor cómo es el hombre; pero se trata, además, de reflexionar sobre otros posibles modelos de deber ser. La Historia puede mostrar los mecanismos productores de los cambios sociales para que el hombre aprenda a usarlos, pero el sentido que deben tener los cambios es una decisión de tipo moral, precisamente por sus consecuencias históricas. En este campo, la Ética, la Geografía, la Historia, la Sociología o la Psicología pueden ayudarse y orientarse, lo que no pueden es sustituirse entre sí.

Cada disciplina o área hace a sus estudiosos competentes en aquello que estudian y no en otra área o disciplina (Piaget, 1959). De ahí la importancia de la reflexión ética en esta etapa, teniendo en cuenta los objetivos de participación social, autonomía, solidaridad moral e imaginación ética propugnados por la LOGSE. Pues, como machaconamente advertían Russell o Khun, el trabajo científico presupone siempre una «saludable dosis de conformismo intelectual», pero su aprendizaje único podría producir una adhesión sin reservas a determinados paradigmas y categorías.

Actualmente, la afirmación *«el hombre es un ser específicamente moral»* ya no le parece a nadie de índole metafísica; el conocimiento científico nos ha mostrado el fundamento biológico y psicológico de tal afirmación. No somos pues animales de instintos sino de costumbres, y nuestras necesidades son, en realidad, deseos. Para tener costumbres, *mores*, sólo hace falta que nos desarrollemos en un grupo humano; el proceso de socialización que realizamos como miembros del mismo —fundamentalmente a través del lenguaje— nos «imprime» los valores, normas y conductas por los que se rige el grupo. Aprendemos el «bien» y el «mal» y, puesto que ambos son históricos y han servido para tejer el entramado de nuestros sentimientos y actitudes, podemos deducir que el análisis de su historia o génesis podría mostrarnos la historicidad moral de los hombres. En ella se mezclan, se destruyen y conviven diversos códigos morales en los que están presentes muchas de las ideas que nos ayudan a «representarnos» el mundo. Esta representación no es sólo cognoscitiva, es también moral y ha sido adquirida de un modo espontáneo, es decir, de un modo acrítico y dogmático, en el proceso de socialización. No analizar y revisar el código adquirido, mostrándolo en su historicidad, puede producir tabúes incuestionables y seres humanos no acostumbrados a revisar sus valores, es decir, varones y mujeres técnicamente hábiles y moralmente torpes, prestos a realizar lo que su sociedad les demanda: producir y consumir.

Como indica Aranguren, someter a crítica el articulado de nuestros códigos produce la crítica consecuente de los principios en los que se inspiran. Pero esto no le parece suficiente, pues sólo nos mostraría la diversidad y por tanto la necesidad de la tolerancia, la condescendencia y la transigencia. Lo verdaderamente importante es conseguir *«el respeto al valor moral de la persona, a la dignidad del otro... Respeto moral por su valor en sí, e intelectual por la aportación moral que su punto de vista puede suponer»*. Con ello se obtendría el segundo momento de moralización de los individuos —correspondiendo el primero al proceso de socialización— a partir del cual se podría *«tener la inteligencia práctica y el talante moral para crear nuevas pautas de comportamiento, contribuyendo desde el ámbito moral a construir una mejor existencia»*.

Objetivos generales

Teniendo en cuenta lo anterior podríamos considerar que el primer objetivo de la Ética sería comprender el *hecho* de que los valores morales obtenidos en el proceso de socialización tienen un papel central en el sistema cultural de un grupo; que éstos no forman un conjunto yuxtapuesto de principios normativos, sino un conjunto estructurado determinante de los modelos de comportamiento, de nuestros juicios de valor y de nuestras elecciones; lo que les permitiría entender los puntos de vista del etnocentrismo y del relativismo cultural y las consecuencias morales y sociales de ambos.

El segundo objetivo sería comprender la necesidad de revisión y diálogo de los diversos códigos. Para ello, habría que examinar la *estructura conceptual* de sus propios valores e *investigar sobre los diversos ámbitos del deber ser*. Pues relativismo cultural no significa forzosamente relativismo axiológico. No es lo mismo la *libertad* que la falta de libertad, la *igualdad* que la desigualdad, la *solidaridad* que la insolidaridad, o la tolerancia igual que la intransigencia. El estudio de los valores más afines a la *ontología* del ser humano —como indeterminismo y socialidad— les debería llevar al análisis de la libertad y la igualdad, como valores básicos que subyacen a todos los demás.

Pero este segundo objetivo debe quedar encarnado en su vida cotidiana, que no puede ser ajena a los «otros». Hay que entrar por ello en un tercer objetivo: analizar el ámbito del «contrato social». Reflexionar sobre preguntas como *quién manda, cómo se manda y qué se manda*, analizando los límites que la democracia impone al ejercicio del poder para garantizar la seguridad jurídica y la libertad de los ciudadanos, y reflexionando sobre las obligaciones que las normas democráticas imponen para organizar una convivencia pacífica y solidaria, no exenta en ocasiones de actuaciones denominadas de *desobediencia civil*.

El cuarto objetivo, que implica a los anteriores, sería obtener un determinado tipo de mentalidad: la *mentalidad democrática* y lo que ésta conlleva. Conseguir que los jóvenes adquieran criterios democráticos para analizar y solucionar los problemas morales, sociales y políticos de nuestro tiempo.

La consecución de estos cuatro objetivos significaría la obtención del *segundo momento de moralización: tener la inteligencia práctica y el talante moral para crear nuevas pautas de comportamiento, contribuyendo desde el ámbito moral a construir una mejor existencia, porque en definitiva este es el fin último de la Ética*.

La Ética como materia escolar

En el apartado anterior hemos visto el papel de la Ética en la Educación Secundaria y su utilidad fundamental en la etapa de la adolescencia, intentando responder así a la pregunta procedente de la fuente sociológica: por qué es necesario este tipo de saber en la educación obligatoria. Respuesta que nos ha permitido establecer los grandes fines de esta materia y su indudable interés social. Para responder ahora a la preguntas *qué enseñar y cómo enseñar* deberíamos tener en cuenta la naturaleza epistemológica de la disciplina, sus núcleos fundamentales de aprendizaje y la concepción constructivista del proceso de enseñanza y aprendizaje aplicada a esta materia. Del entramado de estos tres aspectos se derivaría, a mi juicio, una propuesta de *didáctica de la Ética* —la metodología del aprendizaje ético—, la *organización de los contenidos y el diseño de las actividades para el aula*.

La naturaleza epistemológica y metodológica de la disciplina es, sin la menor duda, un criterio de gran importancia, pero en esta etapa educativa no es el único que deberíamos tener en cuenta, si tomamos como punto de partida los postulados del aprendizaje significativo; pues los criterios de carácter pedagógico y didáctico ofrecen también pautas importantes para la organización de los contenidos y de las actividades de enseñanza y evaluación de la materia. Naturalmente, en este apartado debemos tener en cuenta que la investigación educativa sobre la enseñanza y aprendizaje de la Ética,

así como de la Filosofía en general, no ha hecho más que empezar, y por lo tanto las afirmaciones que aquí se realizan deben hacerse con gran cautela teórica, aunque se hayan obtenido buenos resultados en las clases de Filosofía y Ética a partir del desarrollo de los postulados comentados.

Como sabemos, la filosofía moral y política se nutre de lo que han dicho los filósofos sobre la razón práctica, sobre la moral y la política. Pero llevar estos discursos valorativos al aula de Secundaria implicaría una dificultad añadida desde el punto mismo de partida. Por ello, más que introducir a los alumnos en la Ética, parece más adecuado hacer una *aproximación* a la misma, sin que ello implique infidelidad a sus fines y contenidos. Pues la Ética no vive sólo de los grandes filósofos, vive también de la necesidad que tenemos los seres humanos de decidirnos sobre algunas cuestiones con el solo apoyo de nuestra capacidad de juzgar y de nuestra facultad de razonar (Bilbeny, 1992). Se trata de hacer pensar y hablar a los alumnos acerca de por qué se guían o conducen por un tipo de juicio, norma o valor, y no más bien por otros. Se trata de explicitar los asuntos concernientes a su «razón práctica», ya que el supuesto más primario de la Ética es la facultad de los hombres para pensar por sí mismos y justificar o dar razones —*logoi didonai*— de los principios por los que actúan.

La Ética como *éthos* es investigación sobre usos y costumbres; como *éthos* investiga el carácter habitual del individuo agente con el fin de hacer de él una «segunda naturaleza» ya sea acostumbrándonos a obrar de forma virtuosa, según Aristóteles, o a actuar por respeto a la ley moral, según Kant. De estos significados de ética, ha prevalecido con más fuerza el primero a través del vocablo latino *mos*. Así pues, hoy diríamos que la «moral» se refiere al tipo de conducta regulada por las costumbres y la «ética» es la disciplina filosófica que estudia las reglas morales y su fundamentación. Según esto, no se trata de introducir al adolescente en una moral que ya practica —incluso cuando se opone a ella—, sino de introducirle en la investigación de los principios éticos por los que se rige la acción humana. De hecho, hablamos de conducta moral por contraposición a conducta inmoral (contraria a ciertas normas y costumbres) y a conducta amoral (carente de ellas); sin embargo, hablamos de conducta ética en contraposición a una conducta «injusta», sin principios, sin ley, o injustificada.

Asimismo la moral tiende a ser particular y relativa a un lugar y un tiempo, mientras la Ética tiende a ser universal por la abstracción de sus principios. ¿Significa esto que los principios, normas y valores por los que se rige el individuo-alumno son universalizables? El discurso ético no es un discurso simplemente descriptivo; es un *discurso valorativo* sobre las costumbres o formas de vida y sobre la acción política. Puesto que esas costumbres, reglas y normas se hallan cargadas de subjetividad y relativismo, el discurso filosófico analiza, argumenta, critica y valora sobre ellas, es decir, sobre los problemas que inciden necesariamente en la experiencia individual y colectiva. Por lo tanto, el análisis valorativo de su modo de vida puede darle pautas para saber si los principios que lo organizan pueden o no ser generalizables para los demás seres humanos.

¿Qué es, entonces, lo «bueno» o lo «correcto»?; ¿cómo es que el hombre se encuentra ante estas continuas perplejidades? o ¿por qué debo decidirme por lo bueno o correcto?, son cuestiones que entran de lleno en su propia problemática moral. Al mismo tiempo, los conceptos de socialidad y libertad, felicidad y justicia —conceptos estos últimos en los que han cristalizado las nociones de bueno o correcto— son fundamentales para que el alumno comprenda el entramado conceptual de la *racionalidad práctica*. Racionalidad que por la naturaleza de sus objetos (reglas, principios, ideales o ideas prácticas) se convierte en un conocimiento de certeza problemática. Pero esto es así porque, como dice Aristóteles, «*nadie delibera sobre las cosas que no pueden ser distintas de lo que son*». La Ética no establece o pone su objeto ni lo demuestra, como la matemática; tampoco describe acerca de un hecho, como la física. Sus objetos presentan diversas «*diferencias y desviaciones*» (*Et. Nic.*, 1094 b), y por eso sólo puede limitarse a *reflexionar* sobre ellos argumentando (y no demostrando) su propia reflexión sobre los mismos. La Ética pertenece, como indica Aristóteles, al ámbito del saber práctico; y al uso de la razón práctica, como suscribe Kant. Pero, sea desde la praxis o desde la voluntad, el objeto de la Ética es la *acción en tanto que sometida a la razón*. (Bilbeny, 1992).

En definitiva, *la Ética ha sido y sigue siendo el análisis reflexivo sobre las reglas y modos de conducta*, sobre la acción humana, del individuo y de la colectividad. Independientemente de que luego se distinga —como hiciera Kant— entre política real y la política que debiera ser, es decir, entre política y ética. Ahora bien, la Ética no versa tanto acerca de la acción sin más cuanto sobre lo que guía la acción. Se refiere pues a las reglas que aplicamos a nuestra acción en relación con los demás, con nosotros mismos o con la naturaleza en su totalidad. Su finalidad no es dar un listado de objetivos prácticos, sino averiguar las condiciones de posibilidad de estos objetivos, que suelen ser ofrecidos por la moral en la que nos hallamos insertos. Esto significa que la Ética tiene por objeto aquellas ideas que —ya hablen de la polis, la sociedad o el individuo— acaban siendo, en último término, una investigación sobre el deber ser. Pues su objeto es la acción humana «normativa» —no en el sentido jurídico o sociológico— a la que llamamos acción moral, para averiguar la validez de los preceptos y principios por los que se rige.

De estos fines y contenidos generales de la Ética pueden obtenerse, pues, los objetivos educativos que este saber podría conseguir cuando se convierte en disciplina escolar, y los núcleos fundamentales de aprendizaje de la misma.

Si la Ética se preocupa de los asuntos de la razón práctica y su intención es obtener una fundamentación de los principios que orientan la acción humana, entonces podemos llegar a la conclusión de que estos aspectos de la Ética son los más relevantes a la hora de organizar el desarrollo de los contenidos para que el alumno consiga un entramado ético —básico, pero suficiente— que sirva de soporte teórico a sus futuras perplejidades y posteriores reflexiones. Nos atenemos así al carácter terminal de esta etapa proporcionando al alumno criterios éticos relevantes y, por otra parte, obtenemos una preparación necesaria para aquellos alumnos y alumnas que, al continuar los estudios de Bachillerato, tengan que enfrentarse a una reflexión y a unos conocimientos filosóficos más complejos.

Así pues, ateniéndonos a los fines y contenidos de la Ética podríamos diferenciar dos tipos de objetivos. Unos que podríamos denominar de «primer orden» —ya vistos en el apartado del *papel y funciones de la ética en la enseñanza*— y otros más de base o estructurantes, que podemos llamar de «segundo orden». Los objetivos de primer orden sólo hay que recordarlos porque se originan, como veíamos, en las necesidades sociales —fuente sociocultural— a las que puede atender esta materia:

- El primer objetivo era comprender el *hecho* de que los valores morales obtenidos en el proceso de socialización tienen un papel central en el sistema cultural de un grupo, determinando nuestro modelo de comportamiento, nuestros juicios de valor y nuestras elecciones.
- El segundo objetivo era comprender la existencia de códigos morales diversos y la reflexión *sobre los problemas del etnocentrismo y el relativismo cultural*, comprendiendo en relación a este último que ello no significa forzosamente relativismo axiológico.
- El tercer objetivo podía centrarse en el análisis de la necesidad de un «contrato social», reflexionando sobre preguntas como *quién manda, cómo se manda y qué se manda*.
- El cuarto objetivo, que implicaba a los anteriores, tendría como finalidad la obtención de una *mentalidad democrática* y lo que ésta conlleva para analizar y solucionar los problemas morales, sociales y políticos de nuestro tiempo.

A partir de estos cuatro objetivos indicábamos que se estaba en el camino de conseguir en el individuo–alumno la construcción de un *segundo momento de moralización*. De este modo, entraríamos en la consecución de lo que hemos denominado objetivos de segundo orden (sin los cuales difícilmente podrían conseguirse ni los objetivos de primer orden ni el segundo momento de moralización tan necesarios para la obtención de una *mejor existencia individual y colectiva*). Estos objetivos de segundo orden que dependen fundamentalmente de la naturaleza teórica y práctica de la Ética (fuente epistemológica) serían los siguientes:

- Comprensión de la naturaleza de los asuntos de la razón práctica: Diferencia de contenidos y fines entre el saber teórico y el saber práctico. Selección de hechos y problemas a partir de los parámetros de análisis propios de la Ética. Moralidad como sinónimo de socialización y eticidad de autonomía. La antinomia entre ley y naturaleza. Los resultados de la razón práctica son siempre problemáticos. El elemento *soñador e intencional* de la utopía. Posibilidad de ser moralmente autónomos: autodominio versus control exterior. Deber y felicidad.
- Comprensión del método de trabajo del filósofo en relación a los problemas éticos: Análisis de usos y costumbres. Obtención de criterios de enjuiciamiento y valoración. Investigación sobre el deber ser moral y político: qué es lo bueno o correcto; por qué debemos indagar sobre estas cuestiones; por qué debo decidirme por lo bueno o correcto; qué es el poder y qué lo legitima. Plantear problemas acerca de la universalidad de los principios morales o prescriptivos de la acción humana; reflexión sobre diferentes alternativas y adopción de un punto de vista propio.
- Comprensión de la especificidad moral del hombre: Análisis de las características de libertad y sociabilidad del ser humano. Necesidad de la reflexión ética sobre la moral y la política (el hombre no es un *ser-en-sí*). Necesidad del deseo y su tendencia a la insolidaridad frente a la tendencia a la universalidad de la razón. La vida práctica deriva del querer y no del entender: la voluntad y la singularidad de la razón práctica. Necesidad de dar razones o de justificar nuestra conducta.

Naturalmente, aunque estos objetivos responden a la pregunta qué enseñar de la Ética en una aula de Secundaria (fuente epistemológica), no pueden ni deben convertirse automáticamente en «nociones temáticas», sino que han de ser simplemente los aspectos estructurantes de esta materia y, por lo tanto, deberían estar presentes durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje de la misma. Tales objetivos se conseguirían a través de unidades didácticas de fácil comprensión, pero sin olvidar que ellos son los grandes protagonistas, junto a los objetivos de primer orden; pues si éstos son objetivos terminales, aquéllos son tanto terminales como propedéuticos.

Orientaciones didácticas y para la evaluación

Aprendizaje significativo

La concepción constructivista del aprendizaje escolar está dando hoy respuestas, y criterios, a la pregunta *cómo enseñar*, generada a través del análisis de la fuente psicológica del currículo. Como sabemos, el aprendizaje significativo no se obtiene sólo con una enseñanza que respete la estructura disciplinar de la materia que se imparte; han de tenerse en cuenta además los procesos psicológicos que pone en marcha el alumno durante su propio y personal proceso de aprendizaje. Diversas investigaciones educativas han mostrado cómo una enseñanza meramente expositiva de las materias, aun cuando fuese excelente, no asegura su aprendizaje significativo, sino que es necesario organizar en el aula una adecuada reelaboración didáctica de las mismas.

El constructivismo concibe el aprendizaje escolar como una construcción personal del alumno, lo cual no significa que éste tenga que descubrir y aprender por sí solo los diversos contenidos curriculares. Si la enseñanza ya no puede ser considerada como una simple práctica de transmisión oral, tampoco debe dejarse la responsabilidad del aprendizaje en manos del alumno —como cabría entender si se asumen de forma simplista los postulados del aprendizaje por descubrimiento— pues la obtención de un aprendizaje significativo, la adquisición de conocimientos funcionales para su vida, no pueden conseguirse de un modo espontáneo, sino a través de una adecuada planificación didáctica.

Por lo tanto, las cuestiones que podemos plantear en este apartado deberían centrarse en dos aspectos que hoy se consideran «claves» para el diseño de actividades y estrategias del proceso de enseñanza y aprendizaje:

- ¿Cómo aprende significativamente el alumno?
- ¿Cómo se puede intervenir pedagógicamente en su aprendizaje para que éste sea significativo?

Según los presupuestos del constructivismo, el alumno, al igual que el resto de las personas, construye su propio sistema de ideas para explicarse lo que pasa a su alrededor. De forma que la realidad se comprende fundamentalmente a través de las *construcciones conceptuales* con las que el individuo la descifra. Así, más que obtener un conocimiento objetivo de la realidad, éste se encuentra mediado por nuestra propia subjetividad; la hacemos, pues, inteligible a través de nuestras propias representaciones. No hace falta hacer notar que esta concepción del aprendizaje escolar se halla influida por elementos ya clásicos de la psicología cognitiva (¿y por presupuestos kantianos sobre el conocimiento?). Pero lo más importante es que viene avalada por toda una batería de investigaciones educativas efectuadas en las aulas. En definitiva, si no tenemos en cuenta esta actividad re-constructiva que el alumno efectúa sobre los contenidos que impartimos, entonces nuestro proceso de enseñanza resulta para ellos ajeno y carente de significado. Esto no quiere decir que, aparentemente, los alumnos no repitan los conocimientos impartidos o que no tengan capacidad para exponerlos en un examen, sino que tales conocimientos no adquieren casi nunca el resultado significativo y funcional que se espera de nuestro esfuerzo educativo.

La explicación más relevante del constructivismo subraya que el alumno no aprende si no «establece relaciones» entre lo que ya sabe y lo que se le enseña como nuevo, porque la mayoría de las veces predominan en su propia estructura conceptual aquellos «conceptos previos» —generalmente espontáneos, acrílicos y asistemáticos— que posee antes de llegar a las aulas, a pesar del precioso tiempo que hemos dedicado a la enseñanza de nuevos y adecuados conocimientos. Una anécdota interesante contada por el investigador Giordan acerca de estas ideas previas ilustra con gracia la persistencia de este tipo de conceptos. Contaba Giordan cómo sus alumnos, después de enseñarles el modo de respiración de los peces a través de una manipulación directa de los mismos, respondían siempre correctamente ante la pregunta: *¿cómo respiran los peces?* y que, más tarde, descubrió cómo ante un planteamiento no repetitivo sino problemático de la misma pregunta —*¿qué ocurre si a un pez se le tapa la boca?*— respondían, sin tener en cuenta los conocimientos adquiridos en el aula y a partir de sus propias ideas previas, diciendo: *lo que les ocurre es que se ahogan*. Por lo tanto, descubrió —y a ello ha dedicado sus investigaciones— la persistencia de los preconceptos y su escasa o nula modificación a través de la enseñanza de nuevos conocimientos.

Según la concepción constructivista, y teniendo en cuenta lo anterior, para que se produzca aprendizaje significativo deben tenerse en cuenta los siguientes elementos:

- Lo que ya sabe el alumno.
- Encontrar sentido al nuevo conocimiento supone establecer relaciones con los conocimientos anteriores.
- Quien aprende, construye activamente significados.
- Construir significados requiere esfuerzo e inversión personal; es decir, los alumnos han de ser responsables de su propio aprendizaje.
- La gran aportación del profesor consiste en seleccionar y ordenar los contenidos de forma tal que el alumno construya o aprenda significativamente —a partir de lo que ya sabe— los conocimientos que se le deben enseñar.

De estas cuestiones se derivan sin duda implicaciones didácticas, ya que la idea central de este tipo de aprendizaje es la de «poner en relación» (*inclusores* de Ausubel) lo que enseñamos con los conocimientos previos del alumno, pues de no obtener su «construcción o versión personal» difícilmente se producirá un aprendizaje verdadero y funcional. Si se produce ese «enganche» de conceptos y conocimientos, existe una mayor posibilidad de ampliar su propia experiencia personal y de producir los cambios conceptuales esperados en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto es importante porque la otra idea clave del aprendizaje significativo es la de «cambio conceptual».

Los cambios conceptuales se originan cuando los esquemas o conceptos que nos sirven para representarnos la realidad, en cualquiera de sus ámbitos, dejan de tener validez. Y sólo dejan de tener validez cuando los alumnos se enfrentan ante hechos o ideas que no pueden explicar adecuadamente. Si en ese momento problemático se presentan ideas alternativas que resuelven la contradicción planteada, entonces las nuevas ideas (que representan una realidad más amplia o enriquecida) modifican o sustituyen a las anteriores y se genera el cambio conceptual que se espera conseguir.

Lo importante es que todo este proceso de modificación implica que se está produciendo paralelamente un proceso de «pensamiento activo», pues los nuevos conocimientos no deben ser un regalo, sino el resultado de una búsqueda, ya que necesitan nuevos elementos para responder a algo. De nuevo podemos recordar a Platón cuando indicaba que la fuente del saber no está en la memoria sino en el diálogo de preguntas y respuestas. De esta forma, si Giordan tapa la boca y la nariz a los peces y sus alumnos constatan que éstos no se ahogan, habrá dado un gran paso —mayor que con todo tipo de explicaciones— para romper los esquemas conceptuales de sus

alumnos y acabar con su visión antropológica de los peces. Podría decirse también, por ejemplo, que cuando un alumno dice: «C. J. Cela ha sido *embestido* doctor», esto significa que para él no tiene sentido el término *investido* ni todo lo que ello representa. Del mismo modo, cuando los alumnos afirman que el imperio romano cayó por culpa de los bárbaros, significa que para ellos no tienen verdadero sentido o significado las diferentes variables que configuran el entramado del poder —aunque se les haya explicado exhaustivamente— y siguen buscando al «culpable», en vez de indagar sobre las causas reales de la pérdida del poder romano.

En resumen, y según la actual investigación educativa, los elementos básicos que se deben considerar para generar actividades y estrategias de enseñanza son:

- Tener en cuenta los conceptos previos de los alumnos con los que se representan la realidad.
- Utilizar progresivamente las formas de un proceso activo de pensamiento.

En relación a los conocimientos previos, el alumno —tal y como muestran las encuestas que hemos realizado en las aulas de Ética de los Centros de Reforma de la Comunidad Valenciana— tiene un buen montón de ideas sobre cuestiones morales y políticas, que han adquirido en su proceso de socialización y que la enseñanza tradicional no suele modificar, convirtiéndose en auténticos estereotipos que dificultan poderosamente (Bachelard, 1938) su aprendizaje ético. Por ejemplo, durante este curso, después de haber impartido a un grupo de control de forma tradicional las enseñanzas del libro de Savater *Ética para Amador*, una encuesta mostró la carencia casi completa del aprendizaje y la reflexión que sin duda el autor, y el profesor, esperaban obtener. Lo que prevalecía ante preguntas inéditas y problemáticas, que se les planteaban, eran sus formas de pensar previas a la enseñanza ética o un conjunto de frases del libro que no significaban casi nada para ellos, puesto que contestaban cosas distintas y contradictorias ante preguntas que significaban lo mismo.

Así pues, cambiar estos conceptos previos significa en primer lugar hacerlos evidentes, discutirlos y, sobre ellos, construir los nuevos significados. Para llevar a cabo esta tarea hacen falta una serie de actividades especiales y un proceso largo de evaluación de resultados. Serían convenientes actividades específicas a principio de curso, y antes de cada bloque de contenidos, para evidenciar las contradicciones, errores o carencias de sus concepciones morales.

En relación al uso de formas de pensamiento activo, hay que indicar que la construcción del conocimiento significativo no depende únicamente de las actividades que tienen en cuenta sus conocimientos previos, y que sirven de enganche para los conocimientos nuevos que han de aprender (Ausubel, 1978), sino también del uso progresivo por parte del alumno de «formas de pensamiento» que conviertan el proceso de enseñanza y aprendizaje en un proceso verdaderamente activo y progresivo.

Fundamentalmente, el uso de estas formas de activación del pensamiento consiste en integrar los conocimientos a partir de las preguntas que el mismo alumno se haga al hilo de actividades preparadas por el profesor (*diálogo de preguntas y respuestas*), hasta conseguir la configuración de un problema que le lleve a la formulación de hipótesis y al uso necesario de la información aportada, con el fin de encontrar respuesta a las cuestiones planteadas.

Los pasos metodológicos serían:

- a) Formular preguntas. El alumno debe ser capaz de «ver» un problema, reconocerlo e intentar formularlo con cierta corrección. Debe, en definitiva, plantear interrogantes éticos ante los

Propuestas y recursos metodológicos

problemas morales y políticos que se planteen en el aula. Es importante que comprenda la posibilidad de introducir cambios, en el ámbito moral y político, gracias a la intencionalidad moral de los individuos. Sus preguntas pueden surgir de la necesidad de obtener explicaciones ante hechos o problemas que le incumben. Para ello, pueden llevarse a cabo estrategias didácticas diversas:

- Realizar encuestas sobre su modo de ver determinadas cuestiones.
 - Utilizar fuentes diversas que tratan sobre el mismo tema, tanto del pasado como del presente y que ofrecen planteamientos distintos.
 - Usar materiales diversos: textos filosóficos, antropológicos, psicológicos, políticos o sociológicos; audiovisuales; prensa, etc.
 - Realizar pequeñas investigaciones sobre problemas morales: marginación, violencia, androcentrismo, etc.
- b) Iniciarse en el hábito de formular hipótesis.** Esta fase no debe plantear dificultades en el último año de esta etapa, dado que ya deben estar familiarizados con ellas, mediante su trabajo en las distintas áreas.
- c) Técnicas de trabajo.** Hay que señalar que determinadas técnicas no tienen mucho sentido cuando se usan aisladamente; no ocurre así cuando el alumno es consciente de que las utiliza con el fin de obtener una información que necesita y en función de un objetivo claramente establecido.
- Leer textos, resumirlos y obtener información relevante.
 - Manejar y comparar fuentes distintas sobre un mismo asunto; fabricar fichas resumen o de indagación sobre un mismo hecho.
 - Realizar síntesis sobre un tema que haya sido trabajado.
 - Exponer con claridad un problema; argumentar sobre los diversos aspectos del mismo; explicar cada una de las variables que lo componen.
 - Actuar de moderador y de portavoz en los debates.
 - Confeccionar el cuaderno de clase, en el que deben distinguir los diferentes tipos de ejercicios y de actividades; ordenar adecuadamente los materiales de trabajo; organizar la estructura del cuaderno con criterios claramente establecidos que pueden discutirse en común y variarse si no tuviesen la eficacia deseada.
- d) Presentación de informes o pequeños trabajos,** indicando los materiales utilizados a través de ficheros de documentación y bibliográficos o adjuntando un dossier de prensa y el resumen de los textos consultados.
- e) Revisión de las conclusiones alcanzadas,** resaltando el grado de coherencia y explicación obtenidos, en relación al punto de partida del problema planteado. En este punto hay que tener en cuenta la profunda implicación del alumno en los temas que se están manejando. Podría ser interesante iniciarles, para llevar a cabo esta fase, en las técnicas de la disertación, que son sencillas y se obtienen grandes resultados en el uso de la argumentación y en el establecimiento de conclusiones.

Es evidente que este trabajo intelectual exige un gran esfuerzo por parte del alumno y del profesor a la hora de diseñar las actividades didácticas. Pero la satisfacción obtenida por el alumno al evaluar su trabajo y ver los resultados, compensa con creces el esfuerzo realizado. Por otro lado, el

clima de clase y la posibilidad de trabajar en grupo en todas o en determinadas actividades, facilita el descubrimiento de errores y conceptos previos (muy comunes en la mayoría de los alumnos), el planteamiento de preguntas y el debate sobre ellas; acostumbrándose así a argumentar y formular explícitamente sus opiniones y dudas.

Por último, recordar que de ninguna manera debe excluirse la explicación del profesor tantas veces como se considere oportuno, ya que la construcción del conocimiento equivale en el aula a un proceso de reelaboración o «reconstrucción» del mismo. El alumno no puede «descubrirlo» todo por sí mismo y, en un momento dado, una orientación adecuada o una conceptualización determinada del profesor impiden perderse en disquisiciones innecesarias que rompen el hilo conductor del trabajo que se está realizando. En definitiva, no es un proceso de búsqueda continua, sino fundamentalmente de reelaboración reflexiva acerca de problemas ya formulados e indagados por otros, en nuestro caso intelectuales y filósofos.

Por lo tanto, y brevemente, las situaciones de ayuda o intervención pedagógica son aquellas que:

- Plantean problemas y proporcionan los elementos y recursos para resolverlos
- Generan el predominio del clima afectivo en las relaciones del aula.
- Presentan actividades muy bien estructuradas.
- Dan sentido a la actividad del alumno; él debe saber con claridad qué es lo que está trabajando o indagando.
- Deben plantear preguntas de lo más global a lo más concreto; deben plantear resoluciones de problemas y exigir la consulta de diversas fuentes para resolverlos.
- Indican los criterios de evaluación que se van a seguir en relación a las fases y técnicas de trabajo que deben llevarse a cabo para obtener un aprendizaje significativo, cuya tercera y última clave es la autonomía en el aprendizaje, es decir, aprender a aprender.

Es evidente que para llevar a cabo este proceso de enseñanza, cuyo análisis constituye la *fuentes pedagógica* del currículo, hemos tenido que realizar una reflexión previa sobre otros factores o fuentes de dicho currículo —el sociocultural, el psicológico y el epistemológico— que determinan sin duda el posible currículo de una área o materia y que es lo que en definitiva hemos intentado realizar en los anteriores apartados.

El análisis de los aspectos epistemológico, sociológico, psicológico y pedagógico —denominados **fuentes del currículo** (Coll, 1987)— permite una organización adecuada del mismo, porque en dichas fuentes se hallan datos imprescindibles para constituir posteriormente los elementos del currículo: objetivos, contenidos, principios metodológicos y criterios de evaluación.

La **fuentes sociológica** determina, como hemos visto en la introducción, las formas o contenidos culturales (conocimientos, valores, destrezas, normas, etc.) cuya asimilación es necesaria para que el alumno pueda ser un miembro activo de la sociedad y, a su vez, agente activo del desarrollo cultural. La **fuentes epistemológica** —analizada en el capítulo anterior— ayuda a separar los conocimientos esenciales o básicos de cada materia de aquellos que sólo son secundarios contribuyendo, por tanto, al establecimiento de su estructura interna y de las relaciones existentes entre los **conceptos que la configuran**. Sus aportaciones son decisivas para ordenar y jerarquizar adecuadamente actividades de aprendizaje que faciliten una comprensión significativa. Por ello, debe distinguirse

Orientaciones para la evaluación

con claridad, aunque no es lo que se hace usualmente, entre un saber y la disciplina escolar que de él se deriva, o debería derivarse. Este aspecto ha generado tomas de postura simplistas, pues un programa escolar puede ser un buen programa académico sin ser academicista. De hecho, durante estos años de reformas las propuestas sobre Filosofía han estado a menudo alejadas del verdadero sentido de este saber. Pues, al intentar corregir el «academicismo» presente en los programas actuales de BUP, se han realizado propuestas que poco o nada tenían que ver con la materia.

La fuente psicológica, según hemos visto en el apartado dedicado al aprendizaje significativo, aporta informaciones relativas a los factores y procesos que intervienen en el desarrollo personal del alumno, ayudando a planificar de un modo más eficaz la intervención pedagógica en su aprendizaje.

Por último, la fuente pedagógica proporciona nuevos puntos de vista y alternativas a la práctica docente. Pues es en el aula donde se contrasta el Proyecto curricular y se advierten sus éxitos y sus fracasos dando lugar, a través del análisis pedagógico, a la modificación o reafirmación de las actividades de enseñanza y aprendizaje diseñadas.

La investigación sobre estos fundamentos del currículo permite establecer adecuadamente los elementos que lo configuran: objetivos, contenidos, principios metodológicos y criterios de evaluación. Los objetivos, contenidos y principios metodológicos ya han sido comentados en los anteriores apartados, pero antes de entrar en el ámbito de la evaluación sería conveniente hacer una breve recapitulación sobre *qué se entiende hoy por currículo*. Tomo para ello literalmente el siguiente fragmento de Coll (1987), con el que estarían plenamente de acuerdo la mayoría de autores competentes en este campo:

«El camino más directo para precisar qué entendemos por curriculum consiste en interrogarnos acerca de las funciones que debe cumplir... las actividades educativas escolares responden a la idea de que hay ciertos aspectos del crecimiento personal, considerados importantes en el marco de la cultura del grupo, que no tendrán lugar de forma satisfactoria, o que no se producirán en absoluto, a no ser que se suministre una ayuda específica; que se pongan en marcha actividades de enseñanza especialmente pensadas con este fin. Son pues actividades que responden a una finalidad y que se ejecutan de acuerdo con un plan de acción determinado, es decir, son actividades que están al servicio de un proyecto educativo. La primera función del curriculum, su razón de ser, es la de explicitar el proyecto —las intenciones y el plan de acción— que preside las actividades educativas escolares. En tanto que proyecto, el curriculum es una guía para los encargados de desarrollarlo, un instrumento útil para orientar la práctica pedagógica, una ayuda para el profesor».

Por lo tanto, para ser una guía adecuada, sus componentes o elementos deben proporcionar información sobre cuatro grandes cuestiones:

- Qué enseñar: contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes) y objetivos (capacidades que se desea desarrollar mediante la enseñanza) establecidos para nuestra materia en los Decretos ya reseñados.
- Cuándo enseñar: manera de ordenar temporalmente los contenidos y objetivos acordados, ya establecida, en cierto modo, por dichos Decretos, al situar nuestra materia en el último curso de la Educación Secundaria Obligatoria.
- Cómo enseñar: formas de estructurar las actividades de enseñanza y aprendizaje con el fin de alcanzar los objetivos propuestos a través de los contenidos seleccionados.
- Qué, cómo y cuándo evaluar: formas de comprobar que las actividades de enseñanza y aprendizaje responden a las intenciones educativas y de introducir las modificaciones pertinentes en caso contrario.

Estos apartados, al recoger diferentes aspectos de un mismo proyecto, se relacionan entre sí y se condicionan mutuamente; mientras el primero —¿qué enseñar?— explicita las intenciones, los tres restantes —¿cuándo enseñar? ¿cómo enseñar? ¿qué, cómo y cuándo evaluar?— conciernen al plan de acción que se va a seguir, de acuerdo con dichas intenciones. Uno de los problemas de fondo en el desarrollo del currículo reside en decidir cómo se van a concretar estos diferentes elementos —existen diferentes alternativas— y en asegurar la coherencia de todos ellos. Pues bien, la forma establecida por la LOGSE consiste en la adopción de un modelo de *currículo abierto* que se desarrolla a través de *diferentes niveles de concreción y responsabilidad*, compartidos entre la administración, el consejo escolar, el claustro y cada profesor. Al mismo tiempo, al tener en cuenta la aportación que la fuente psicológica aporta al currículo —en cuanto a la selección de objetivos y contenidos, procesos de aprendizaje y formas de evaluación— la LOGSE ha apostado por unas orientaciones metodológicas basadas en la concepción constructivista del aprendizaje, con el fin de asegurar la obtención de un *aprendizaje significativo*.

La pregunta *qué enseñar* contiene, como indicábamos más arriba, todo lo relacionado con los *objetivos* y los *contenidos*, es decir, con las intenciones educativas. Es importante subrayar estas cuestiones, porque la evaluación está relacionada con los objetivos, los contenidos y el proceso de enseñanza y aprendizaje; es decir, con el «qué» y el «cómo» enseñamos para que los alumnos aprendan significativamente.

En relación a los objetivos, es necesario tener en cuenta de un modo general los siguientes: objetivos generales de etapa (capacidades que el alumno debe haber adquirido al finalizar la etapa correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria); objetivos generales de área (capacidades que el alumno debe adquirir en cada una de las áreas curriculares) y objetivos didácticos (tipo y grado de aprendizaje en relación con cada bloque de contenido).

Estos últimos objetivos nos llevan, por tanto, al ámbito de los contenidos cuyo aprendizaje se ha de evaluar: los contenidos de área (bloques de contenido seleccionados en cada una de las áreas curriculares; en nuestro caso, el bloque correspondiente a «La vida moral y la reflexión ética», según consta en el Real Decreto 1345/1991 de 6 de septiembre de 1991 que establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria). Al mismo tiempo debemos tener en cuenta la división de los mismos en conceptos, procedimientos y actitudes. Pues los diversos objetivos educativos están *relacionados con el desarrollo integral del alumno como persona, y atienden tanto a hechos o conceptos como a procedimientos, normas y valores*; son en definitiva capacidades que deben obtenerse mediante los diferentes tipos de contenidos.

Al mismo tiempo, y dada la importancia de estos tres tipos de contenidos como medio imprescindible de socialización y desarrollo de capacidades, se ha considerado necesario asegurar una verdadera asimilación y apropiación de los mismos. De ahí la apuesta de la LOGSE por la concepción constructivista del aprendizaje escolar y los criterios del proceso de enseñanza y aprendizaje que el constructivismo recomienda a la hora de obtener construcción de significados y atribución de sentido a lo que se aprende.

Por ello, la LOGSE considera la evaluación como un componente indispensable del trabajo didáctico, pues permite recoger información sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en el aula, con objeto de tomar decisiones para mejorar o modificar la actuación de los alumnos o el programa de enseñanza previamente planificado.

La forma de evaluación elegida muestra claramente a qué se da importancia en el aprendizaje de los alumnos, qué es lo que se considera fundamental. Los métodos y materiales más innovadores pierden toda su efectividad, si no se reflejan en métodos e instrumentos de evaluación acordes a los mismos. A menudo el fracaso de ciertas didácticas activas proviene de la carencia de innovación en los sistemas de evaluación que se aplican. De ahí la necesidad de consi-

derar la evaluación como un componente intrínseco de la programación, acorde con los criterios y procedimientos que sobre la misma se hayan establecido en el Proyecto curricular; un componente relacionado con las actividades didácticas y aplicado de forma no externa a las mismas.

La evaluación ha de hacerse explícita, concretando qué se espera obtener de los alumnos y qué actividades se realizarán. De hecho, una de las maneras más eficaces de conocer las prioridades del profesorado sobre los aspectos didácticos y epistemológicos de la asignatura, que juzgan esenciales, es preguntar qué se quiere o piensa evaluar y cómo. Reflexionar sobre la evaluación nos ilustra de un modo sorprendente sobre qué y cómo enseñamos: la evaluación reúne funciones de diagnóstico, motivación y orientación. Por tanto, *debe ser continua* y debe estar abierta a la participación de los alumnos para fomentar su *autoevaluación*.

Planificar *qué, cómo y cuándo* evaluar significa tener una idea clara de *para qué* evaluar. Teniendo en cuenta el punto de vista del aprendizaje significativo, está claro que la evaluación es útil para orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es preciso saber si la opción elegida para la programación de la asignatura y las actividades realizadas para su enseñanza están siendo significativamente aprendidas; es necesario saber si el alumno construye los significados esperados, si realmente tienen sentido para él. La evaluación continua se constituye mediante tres fases o tipos de evaluación que dan respuesta al *cuándo evaluar*.

La evaluación inicial permite conocer la situación de partida de los alumnos, sus conocimientos e ideas previas, sus posibilidades de incorporar los aprendizajes que se proponen. Los resultados de esta fase permiten saber si la actuación didáctica planificada es adecuada o hay que reforzarla.

La evaluación formativa acompaña a todo el proceso y permite seguir de cerca el trabajo realizado y modificarlo o reorientarlo si fuese necesario. Es una evaluación con carácter regulador, orientador y autocorrector del proceso educativo, que proporciona información constante sobre la adaptación de este proceso a las necesidades o posibilidades del sujeto, permitiendo la modificación de las disfunciones que pudiesen aparecer durante el mismo.

La evaluación sumativa mide los resultados de la tarea y permite valorar el mayor o menor éxito o fracaso del proceso, informando sobre el grado de consecución de los objetivos. Revela si el nivel de aprendizaje de los contenidos que se han enseñado es adecuado para continuar trabajando con garantía en otros nuevos.

En cuanto a *qué evaluar*, la opción adoptada debe referirse a todo lo que forma parte del proceso educativo en sus tres ámbitos de conceptos, procedimientos y actitudes. Interesa conocer la evolución de los conocimientos del alumnado: sus avances en la adquisición de destrezas y capacidades generales, así como su comprensión de los conceptos y el desarrollo de las actitudes que cada materia le propone.

Las diversas estrategias de evaluación no son utilizables en todos los casos. Por eso, cómo evaluar, con qué instrumentos y técnicas requiere un cuidadoso trabajo de reflexión. Hay que incorporar al proceso evaluador la observación directa del trabajo (registros más o menos sistematizados, entrevistas), cuestiones sobre el desarrollo del proceso de enseñanza (formalizadas o expresadas individual o colectivamente en clase), cuestionarios de evaluación, pruebas escritas de distinto tipo, pruebas orales, trabajo escrito general del curso (cuaderno de clase), trabajos monográficos individuales o en equipo, etcétera.

Es preciso indicar al alumno lo que esperamos de cada evaluación y darles el correspondiente resultado, pues la evaluación debe hacer consciente al alumno de los cambios experimentados a partir de la situación inicial. Para potenciar el aprendizaje significativo, las actividades de evaluación deben incluir actividades relacionadas con conceptos y procedimientos semejantes a las del proceso de enseñanza y aprendizaje: planteamientos de problemas, análisis de textos nuevos, preguntas inéditas que generen la revisión global o parcial del problema estudiado, utilización de los

datos obtenidos ante una situación nueva, relaciones no establecidas anteriormente; en definitiva, se trata de evitar meras repeticiones de lo que se ha aprendido en clase. Esto es algo que el profesorado de filosofía, según muestran las encuestas, sólo suele hacer en los temas de lógica. Pero así como el conocimiento de «hechos» puede comprobarse con pruebas muy sencillas, la evaluación de los «conceptos» requiere una elaboración más cuidadosa; pues no es lo mismo definir un concepto que reconocerlo y aplicarlo a una situación nueva. De igual modo ocurre cuando queremos saber si se utiliza un principio en la resolución de un problema. En suma, si sólo se emplea la prueba escrita con un enfoque descriptivo o repetitivo, se evaluará incluso lo más complejo como si se hubiese aprendido un simple hecho.

Este apartado de orientaciones y criterios para la evaluación está en íntima correlación con las actividades de evaluación propuestas en la Unidad didáctica que se desarrolla más adelante.

Programación

Programar la acción pedagógica (organización de objetivos y contenidos para el curso, diseño de unidades didácticas y realización de actividades para el aula) es una tarea práctica, que proviene de decisiones y opciones teóricas, adoptadas previamente, acerca de la naturaleza del área o materia, de sus fines educativos y del desarrollo psicosocial del alumno.

Por ello, en los apartados anteriores hemos analizado las *diversas fuentes del currículo*. De la fuente sociocultural obtuvimos la funcionalidad de la Ética para el desarrollo personal, autónomo y crítico de los alumnos, sus fines educativos y los objetivos generales que nos parecían más adecuados para el desarrollo escolar de nuestra materia. De la fuente epistemológica hemos obtenido *los criterios para convertir este tipo de saber en una materia escolar, buscando sus posibles objetivos y contenidos didácticos*. En relación a los objetivos, hemos distinguido entre *objetivos de segundo orden* —aquellos que deben estar presentes, por su papel estructurante, en todo el desarrollo didáctico de la materia— y *objetivos de primer orden*, que son los que nos permiten secuenciar los contenidos relacionados con conceptos, procedimientos y actitudes en las Unidades didácticas que veremos posteriormente.

Recordemos que los objetivos de segundo orden giran en torno a la comprensión de la naturaleza específica de la Ética (de la que se derivan los contenidos conceptuales para el aula), la aproximación al trabajo intelectual de los filósofos (de la que se derivan los procedimientos) y la necesidad de llevar a cabo una reflexión ética sobre la acción humana (de la que se derivan los contenidos relacionados con actitudes). En relación a los objetivos de primer orden, vimos que los contenidos temáticos de esta materia pueden dividirse en tres apartados relacionados entre sí: primero, importancia de los valores —como núcleo central que explica la conducta y actuación de los hombres— y necesidad de llevar a cabo una revisión de los mismos al haber sido asumidos acríticamente en el proceso de socialización; segundo, importancia del *contrato social* y de las leyes para la organización colectiva de los seres humanos y, tercero, necesidad moral de mentalidades que sean capaces de comprender la conveniencia de resolver democráticamente los problemas morales y sociales de nuestro tiempo. Así pues, ambos tipos de objetivos se convierten en criterios de decisión para transformar la Ética en una materia escolar, al permitirnos concretar los diversos tipos de contenidos didácticos: conceptos, procedimientos y actitudes.

Por último, a partir de las fuentes psicológica y pedagógica, hemos podido distinguir entre *proceso de enseñanza* y *proceso de aprendizaje*; esta distinción ha determinado que, al ser necesario tener en cuenta la importancia de los conceptos de «relación» y «cambio conceptual» —para conseguir un aprendizaje significativo de los contenidos— hayamos optado por un proceso de enseñanza dividido en dos grandes apartados. El primero dedicado al análisis y explicitación de los *conceptos previos* —como modo de poner en relación los nuevos conocimientos con los que ya poseen los alumnos— y el segundo a la consecución del deseado *cambio conceptual*.

Distribución de contenidos

La programación por la que se ha optado no es sólo una consecuencia de las reflexiones anteriores, sino que naturalmente tiene además en cuenta los contenidos prescritos (Real Decreto 1.345/1991 de 6 de septiembre de 1991, que establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria, «BOE» nº 220, de 13-IX-1991).

Según esta norma, los contenidos conceptuales no deben entenderse como una secuencia de temas, sino como elementos que han de estar presentes en cualquiera de los diseños de programación que se realicen, siendo su organización y distribución en unidades didácticas responsabilidad del profesorado.

Partimos, pues, de los contenidos prescritos que son los siguientes:

- La génesis de los valores morales: su historicidad y universalidad. Valores morales absolutos y relativos. Racionalidad y ética.
- Autonomía y heteronomía moral. Normas éticas y pluralidad moral en las sociedades democráticas.
- Principales teorías éticas (moral transcendental, nihilismo, existencialismo, utilitarismo...).
- Principales problemas morales de nuestro tiempo (relaciones ser humano-Naturaleza, guerra y carrera armamentística, desigualdades Norte-Sur, violencia social, consumismo, marginalidad y discriminación...).
- Algunos proyectos éticos contemporáneos (derechos humanos, pacifismo, feminismo, ecologismo...)
- La autoridad y su legitimación. Las leyes: necesidad de obedecerlas y desobediencia legítima.
- La Religión como hecho individual y social. Ética y religión. La libertad religiosa.

Y la *organización didáctica*, por la que se ha optado para un curso escolar, se estructura en **tres grandes bloques trimestrales**: el *primero* dedicado al análisis e indagación acerca de la especificidad moral del ser humano; el *segundo*, a la necesidad de constituir un tipo adecuado de ordenamiento político-social y, el *tercero*, al análisis de determinados problemas morales y al estudio de ciertas propuestas de solución de carácter ético. Así pues, estos tres bloques se denominan y organizan conceptualmente del modo siguiente:

1º) INDIVIDUO Y SOCIEDAD (ANÁLISIS DE LA MORALIDAD DEL SER HUMANO).

- Proceso de socialización y génesis de los valores morales.
- Diversidad moral. Etnocentrismo y relativismo cultural.
- Libertad e indeterminación humanas.
- Necesidad de elección y de criterios de actuación.
- Moral y ética. Heteronomía y autonomía moral.
- Investigación sobre el deber ser. Posibilidades y problemas de la universalidad moral.
- Yo y los otros.

2º) EL CONTRATO SOCIAL (QUIÉN MANDA, CÓMO SE MANDA, QUÉ SE MANDA).

- Por qué se manda y por qué se obedece.
- Función de las leyes. Diferencia entre ley y normas morales.
- Diferentes tipos de mandato político. La autoridad y su legitimación. Valores éticos y poder democrático.
- Estado y sociedad civil. La desobediencia legítima.

3º) DERECHOS HUMANOS (PROBLEMAS MORALES Y PROYECTOS ÉTICOS).

- Libertad e igualdad
- Problemas morales de nuestro tiempo.
- Proyectos éticos y compromiso ético.
- Tolerancia y libertad religiosa.

Los dos primeros bloques se desarrollarían en común para todos los alumnos. Sin embargo, el tercer bloque se presentaría dividido en diversos «trabajos de investigación» para el aula; trabajos que versarían sobre determinados problemas morales y sus correspondientes proyectos éticos. Pero todos convergerían en el estudio y análisis de los Derechos Humanos.

Cada grupo de alumnos elegiría el trabajo que prefiriera llevar a cabo, entregándoles un dossier de textos de distintas fuentes y géneros literarios como documento base de información, a partir del cual podrían realizar las tareas de análisis, argumentación, síntesis y toma de postura sobre el problema elegido.

Esta propuesta de programación nos permitiría realizar durante el primer trimestre un bloque temático de **Ética**; durante el segundo trimestre un bloque temático de **Política** y, una vez conseguidos los criterios ético-políticos deseados, realizar durante el tercer trimestre trabajos diversos en torno a los **Derechos Humanos**. De este modo, trabajaríamos por un lado los núcleos temáticos prescritos por el correspondiente Decreto sin romper la lógica teórica de nuestra disciplina; por otro, conseguiríamos respetar la diversidad de intereses de los alumnos dejándoles a su elección, en el tercer trimestre, la temática del problema moral y del proyecto ético, pero asegurándonos previamente —con los bloques de **Ética** y **Política**— de que a la hora de abordar el problema elegido estuviese inmerso, conceptual y actitudinalmente, en una óptica democrática. Si no han comprendido adecuadamente los valores de libertad, igualdad, justicia y pluralismo, difícilmente podrán adquirir un compromiso ético ante los problemas morales de nuestro tiempo, ni comprender la necesidad de determinados proyectos éticos, o de determinados actos del Estado y de la sociedad para resolverlos.

Sin duda pueden llevarse a cabo otro tipo de programaciones, pero es importante que antes de optar por cualesquiera de ellas nos planteemos previamente lo siguiente: ¿qué podemos enseñar de la **Ética** en un aula de **Secundaria Obligatoria**? Una reflexión sobre la naturaleza de nuestra materia nos ayudará a deslindar lo básico de lo complementario. Por ejemplo, el tipo de cuestiones que se plantea este saber, el modo de plantearlos, las respuestas adoptadas y los fines que persigue. Analizado el objeto de estudio de este saber, es importante plantearnos inmediatamente a quién va dirigido —en nuestro caso a alumnos del último año de la educación obligatoria— para que organicemos adecuadamente los objetivos y los contenidos elegidos en función del desarrollo psicosocial del alumno.

Otras
alternativas

Al mismo tiempo, es necesario que reflexionemos acerca de las **estrategias de enseñanza** que vamos a llevar a cabo para que aprendan los objetivos y los contenidos de la materia. Una vez que hayamos decidido acerca de *qué, a quién y cómo enseñar*, nos resultará más fácil organizar la programación de los contenidos prescritos, diseñar las unidades didácticas y elegir las actividades y los materiales adecuados para el proceso de enseñanza y aprendizaje que hemos de iniciar en las aulas.

La elección de los posibles recorridos temáticos es siempre variada, porque el discurso ético-político no posee una estructura cerrada, ni fuertemente jerarquizada. Podríamos escoger algunos problemas morales como la *marginación*, o algún proyecto ético como la *paz* y a partir de ahí realizar otro tipo de recorrido que nos llevase a obtener los mismos objetivos. Lo importante es queelijamos los contenidos más representativos de la materia y más adecuados para el alumno, para desarrollar las capacidades previstas en los objetivos generales que corresponden a nuestra materia (Real Decreto 1.345/1991 de 6 de septiembre de 1991 que establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria). Naturalmente dichos contenidos deben organizarse en torno a los conceptos, los procedimientos y las actitudes que también aparecen en el mencionado Decreto.

Por último debemos recordar la importancia que el nuevo modelo educativo otorga a los llamados **temas transversales**. Estos temas deben ser tratados interdisciplinariamente, a través de las diversas áreas curriculares, pero deberíamos considerar como algo importante que cuestiones como el sexismo, la violencia o la intolerancia, por ejemplo, aparezcan especialmente recogidas en las actividades de enseñanza y aprendizaje de una materia como la Ética.

Desarrollo de una Unidad didáctica: Individuo y sociedad

Sentido de la Unidad

Los alumnos del último año de la Educación Secundaria Obligatoria están ya acostumbrados a enfrentarse a problemas de cierta complejidad —relacionados con la naturaleza y la sociedad— que han sido tratados en otras áreas o bloques temáticos. Ello significa que ya conocen el uso de determinados procedimientos de trabajo; por lo tanto, el proceso de enseñanza y aprendizaje de esta materia no es absolutamente novedoso para ellos. Sin embargo, sí que puede ser novedoso el hecho de que se enfrenten a la fundamentación ética de los problemas que puedan plantearse desde los ámbitos moral y político. Por otro lado, es posible que nunca hayan realizado sistemáticamente una reflexión acerca de sí mismos, ni sobre la fuerte relación que mantienen con la sociedad en la que viven. El adolescente suele concebirse como una persona muy diferenciada de los otros, y en desacuerdo con el modo de vida que se le ofrece. Desconoce la huella profunda que el proceso de socialización deja en los miembros del grupo y siente generalmente un profundo rechazo por las normas morales o de cualquier otra índole. Esto significa que vive en contradicción ante la necesidad que intuye de que los demás vivan de acuerdo a determinadas normas y el deseo que siente de vivir él mismo sin normas que le constriñan. A menudo considera que la libertad es sinónimo de *no ser molestado y hacer lo que se desee*, según nos muestran las encuestas realizadas en las aulas en estos últimos años.

Al mismo tiempo, los jóvenes de estas edades se encuentran perplejos ante el **etnocentrismo** al que tienden y el **relativismo** que han asumido, fundamentalmente a través de los medios de comunicación audiovisual. Contradicción que suelen resolver con la opción del *todo vale*. Aunque de todos modos su consideración de que las normas son un engorro acaba cuando se ven en la necesidad de reclamar sus derechos.

Por otro lado, tienden a resolver los asuntos morales como si fuesen cuestiones de hecho y exigen una explicación contundente sobre estas cuestiones; de manera que si las cosas no pueden resolverse de inmediato, suelen colocarse de espaldas a la realidad que les ha tocado vivir. Su relativismo viene a ser algo así como una simple carencia de criterios para optar ante diferentes alternativas. Acostumbrados al análisis histórico de la sociedad y a la comprensión de determinado tipo de causas, no se han tenido en cuenta a sí mismos como individuos *intencionales* con posibilidades de producir cambios en su sociedad.

Como estructura, sistema y acontecimientos son conceptos y variables que han tenido en cuenta a la hora de estudiar los cambios sociales, es hora pues de que reflexionen, en este último año de Secundaria Obligatoria, sobre otro tipo de variables del cambio —no siempre progresivo— como son las actuaciones de los individuos en cuanto individuos que poseen intencionalidad gracias a su capacidad de razonar y de optar. Es un buen momento, pues, de explicitar los dilemas morales ante los que, sin saberlo conscientemente, viven inmersos.

Además de reflexionar sobre la *naturaleza de estas cuestiones*, deben hacerlo de un modo apropiado, mediante un *método de trabajo que les aproxime al «modo de hacer» de los filósofos*, que

para nada tiene que ver en sus resultados con el método científico que ellos conocen, aunque se parezcan forzosamente por el hecho de ser ambas tareas de tipo intelectual.

Los objetivos de esta Unidad didáctica, como veremos enseguida, recogen capacidades cuyo desarrollo requiere no sólo adquirir determinados conceptos, sino también utilizar ciertos procedimientos y adoptar las actitudes adecuadas.

Se considera importante que, en el último trimestre, el alumno lleve a cabo su propio trabajo con las mismas fases metodológicas realizadas durante los trimestres anteriores. De este modo, puede evaluarse su autonomía en el aprendizaje, o lo que es lo mismo, su *saber hacer*. En relación a la metodología, indicamos a continuación la secuencia concreta que ésta podría tener en el aula.

Fases didácticas

Presentación del tema. Ideas previas

Antes de comenzar las tareas que se han planificado para desarrollar el tema, los alumnos deberían explicitar sus opiniones y/o conocimientos previos que poseen sobre el mismo. Expresar estas ideas es una tarea de gran utilidad para que su aprendizaje posterior sea más efectivo. Generalmente, los alumnos consideran que el hecho de ver reflejadas sus opiniones en las de sus compañeros da validez a las suyas propias, y esperan, pues, la confirmación de las mismas. Tanto si se produce este hecho como si surgen contradicciones o rectificaciones, el debate durante la puesta en común suele estar garantizado.

En general, estas ideas previas tienden a ser del siguiente tipo:

- Inclinación a dar una sola explicación ante un hecho complejo.
- Creencia de que los valores que son «buenos» son universales.
- Tendencia a considerar que ellos representan al género humano, aunque sean a la vez relativistas.
- Confusión entre moral y ética.
- Confusión entre aprendizaje humano y aprendizaje animal.
- Creencia de que el hombre tiene una «naturaleza», ya sea ésta buena o mala, que impide la modificación de su comportamiento; incomprensión, pues, del papel de la socialización como proceso de moralización del individuo.
- Actitudes contradictorias frente al etnocentrismo y al relativismo.
- Confusión entre relativismo cultural y relativismo axiológico.
- Creencia en el uso exclusivo de la razón para cuestiones relacionadas con el conocimiento teórico y la técnica. Los problemas morales no son para ellos asuntos racionales.
- Tendencia a considerar las normas como una simple restricción a la libertad.
- Incomprensión de la persistencia de los valores del pasado en el presente.

Es importante indicar que estas ideas no están inconexas, sino que forman un conjunto coherente y estructurado que les sirve de explicación satisfactoria sobre estos asuntos. De esta forma sus «esquemas conceptuales previos» poseen una función explicativa de la realidad con una fuerte resistencia al cambio y a la sustitución. Por esta razón deben ser explicitados, para que, en primer

lugar, sean plenamente conscientes de su punto de partida; segundo, para que sean valoradas según el alcance real que poseen; y tercero, para facilitar el aprendizaje significativo. Por otro lado, hay que señalar que uno de los objetivos de la etapa es conseguir una mayor complejidad en sus explicaciones, sensibilizándoles positivamente hacia el trabajo intelectual y la reflexión sobre los problemas morales de su tiempo.

Planteamiento de problemas y formulación de hipótesis

En una segunda fase, y como estrategia de trabajo, los alumnos han de delimitar los aspectos más relevantes del problema general que van a estudiar: la especificidad moral del ser humano y las consecuencias que de ahí se derivan. Para ello, tendrán que plantearse una serie de preguntas a partir de textos y actividades que han sido pensados para ese fin. Estas preguntas giran en torno a tres grandes cuestiones, que posteriormente servirán de guía para la evaluación:

- ¿Por qué somos seres morales?
- ¿Por qué no podemos vivir sin normas?
- ¿Cómo debemos vivir?

Antes de iniciar una «investigación» sobre estas cuestiones pueden aventurar sus propias opiniones (hipótesis), para que a la hora de buscar información sepan claramente qué es lo que están buscando. El estudio que van a iniciar tiene más posibilidades de ser comprendido significativamente si está guiado por preguntas y supuestos establecidos por el propio estudiante, y les permitirá además entender las diferencias entre las preguntas primarias y secundarias que vayan surgiendo sobre el/los problemas que han sido planteados.

Desarrollo de los problemas propuestos

Hay que evitar un estudio excesivamente complejo o teórico. El alumno está llevando a cabo una simple reflexión sobre un tema ya analizado por los adultos y que ha sido considerado además como un «problema». Por lo tanto, si queremos que los estudiantes lo analicen y comprendan de un modo *semejante* hay que entregarles materiales que permitan un trabajo sencillo, que no simple, con textos de fácil lectura y con materiales audiovisuales, por ejemplo, que les ayuden a comprender y estructurar el problema. Es fundamental conseguir una cierta armonía entre las respuestas obtenidas siempre por las explicaciones del profesor y las respuestas que únicamente pueden obtener si las descubren ellos mismos. De ahí la importancia del trabajo de los profesores a la hora de organizar y seleccionar actividades y materiales; del mismo modo, es fundamental apoyarles a la hora de interpretar textos inevitablemente más complejos o de realizar síntesis de diferentes puntos de vista, ya que los alumnos encuentran grandes dificultades a la hora de globalizar los diferentes aspectos o visiones de un problema. Por ello, las actividades y materiales presentados pueden, sin duda, ser recortados, ampliados o modificados, según la peculiaridad de la clase, porque lo importante es resaltar la estructura del problema y la coherencia de los materiales para su tratamiento. De hecho, lo que se considera básico para esta etapa es el conocimiento de los aspectos esenciales de la materia que se estudia, en vez de una información exhaustiva sobre la misma.

Síntesis y conclusiones sobre el tema

La última fase de esta propuesta didáctica consiste en repasar globalmente las diversas cuestiones aprendidas; es fundamental realizar una síntesis de los elementos esenciales que han servido para el desarrollo del problema planteado. Esto les permitirá obtener un resumen general que mues-

tre su comprensión íntegra del tema. Esta visión de conjunto es de especial dificultad; por ello, en los temas correspondientes a los dos primeros trimestres, hay que ayudarles llevando a cabo síntesis parciales al acabar las actividades y las unidades didácticas correspondientes a cada tema. Del mismo modo, se aportan cuestiones y tareas finales que les permitan clarificar las conclusiones adoptadas.

En resumen, los pasos metodológicos descritos responden a un determinado criterio: las cuestiones morales, que generan en nuestra cultura una reflexión constante o que atañen en general al ser humano, no se presentan como conocimientos ya elaborados para que las aprendan los alumnos, sino como cuestiones problemáticas sobre las que ellos han de indagar. Por ello, no se han realizado formulaciones del tipo siguiente: *La especificidad moral del ser humano*; sino que se ha considerado idóneo plantear los contenidos temáticos respetando su propia naturaleza, es decir, como preguntas abiertas que una y otra vez se hacen los seres humanos; por ejemplo, *¿por qué tenemos que ser morales?*

Objetivos didácticos

Los objetivos didácticos tienen que estar forzosamente relacionados tanto con lo que se ha dicho en la metodología, como con las actividades que los alumnos van a realizar en la introducción y en el desarrollo del tema. Pues de no ser así, quedarían exentos de la función didáctica que les corresponde. De hecho, a menudo aparecen en la introducción de manuales o libros de texto tan sólo como fines deseables, ya que posteriormente no se crean las condiciones didácticas para que se cumplan.

Así pues, el trabajo de aula que se propone ha sido pensado para que los alumnos y las alumnas desarrollen las capacidades que se recogen en los siguientes objetivos:

a) En relación con las actividades y análisis de materiales

- Examinar y modificar, si fuere necesario, los propios preconceptos.
- Conocer y explicar la función del proceso de socialización para la constitución moral del ser humano.
- Analizar la importancia del aprendizaje en dicho proceso y su relación con la visión etnocéntrica de la realidad.
- Establecer relaciones entre *enculturación* y formas diversas de representación moral de la realidad.
- Distinguir diferentes variables explicativas de los cambios morales.
- Analizar la influencia que la indeterminación ontológica del ser humano —libertad y deseo— ejerce sobre la diversidad y evolución de los valores morales.
- Establecer relaciones intrínsecas entre moral, criterios, libertad, plan de conducta y especificidad moral del hombre.
- Identificar las características que actualmente permiten hablar de la universalidad de determinados valores éticos.
- Sintetizar y globalizar los conocimientos adquiridos sobre el tema.
- Reconocer las fases metodológicas empleadas: problema, indagación y conclusiones.

b) En relación con la adquisición y uso de conceptos:

- Conocer y utilizar los siguientes conceptos:

- Heteronomía y autonomía moral.
- Libertad.
- Razón práctica.
- Bien.
- Deber ser.
- Vida buena.
- Moral y ética.
- Valores materiales y formales.

c) En relación con el método de trabajo:

- Reflexionar sobre las preguntas estructurantes del tema:
 - ¿Qué nos aporta la cultura?
 - ¿Para qué sirven los valores morales?
 - ¿Podemos vivir sin moral?
 - ¿Cómo debemos vivir?
- Reconocer y formular problemas morales.
- Plantear y formular hipótesis sobre los mismos.
- Habituarse a revisar lo aprendido y sintetizarlo.
- Reconocer errores o estereotipos y cuestionarlos.
- Acostumbrarse a trabajar en grupo.
- Aplicar las técnicas necesarias para la comprensión, la estructuración y la exposición del tema: lectura comprensiva de textos, análisis, argumentación, deducción, recapitulación o síntesis del tema y exposición oral y escrita del mismo.

d) En relación con la aproximación al trabajo y actitudes del filósofo:

- Comprender la necesidad de considerar diferentes puntos de vista ante un mismo problema.
- Adoptar una actitud crítica y tolerante ante puntos de vista que no se comparten, para obtener de ellos enfoques o argumentos que no se han tenido en cuenta.
- Apreciar el uso de la propia capacidad de pensar.
- Comprender el valor de la reflexión ética y los límites de la misma.
- Utilizar un vocabulario filosófico.

Aunque las tareas de **modificación de los estereotipos**, explicaciones simplistas y juicios de valor no fundamentados, ya han sido incluidas en la metodología, es importante recordar aquí que constituyen un objetivo que afecta a todo el proceso de aprendizaje; pues al funcionar para el alumnado como un esquema explicativo de la realidad (capaz de generar interpretaciones a menudo simplistas) debemos cerciorarnos de su modificación, dado que frecuentemente adquieren la cate-

goría de «obstáculo epistemológico» e impiden o dificultan el cambio conceptual previsto. Por otro lado, las ideas previas detectadas durante estos años de experimentación de la Reforma no sólo están relacionadas con los temas, sino también con sus propias concepciones de la ética y del uso de la razón.

Recordemos por último, como ya decíamos anteriormente, que estos objetivos, y las actividades y materiales que se proponen a continuación, son naturalmente modificables. Lo importante es que exista entre ellos un entramado coherente, pues cualquier objetivo que se encuentre fuera de contexto o aislado, deja de tener sentido y se convierte en un simple enunciado de buenas intenciones. Por ello, la explicación de los apartados metodológicos, y la ordenación y diseño de actividades y materiales acordes con ellos, tienen entre otros fines el de mostrar la presencia de dichos objetivos en el proceso de enseñanza que se va a llevar a cabo en el aula.

Organización y contenido de las actividades

Teniendo en cuenta las propuestas realizadas de organización didáctica y objetivos, la secuencia y el diseño de las actividades se organizan en **tres grandes fases**.

La primera se ha pensado como un bloque de actividades de introducción a la Unidad, capaces de generar debates y preguntas de interés para el estudio de la misma. Es pues una fase concebida para motivar e introducir a los alumnos en las cuestiones más relevantes de la Unidad.

Las dos actividades que la componen —cuestionario inicial y película— son actividades de motivación y debate, teniendo como meta final el planteamiento de problemas sobre la moralidad del ser humano, acerca de los cuales hay que indagar para llegar a «buenas» conclusiones. Por eso, de esta fase deben surgir:

- Cuestiones y preguntas en forma de hipótesis, que guíen su trabajo posterior.
- Ideas previas que poseen sobre el tema, que deben quedar bien delimitadas para llevar a cabo los dos grandes momentos metodológicos de «relación» y «cambio conceptual» del aprendizaje significativo.

La segunda fase se ha concebido como una propuesta de secuencia de actividades que den respuesta a las cuestiones planteadas. Se inicia así el desarrollo temático de la Unidad sobre las diferentes facetas de la moralidad del ser humano, con el fin de que obtengan al acabar no sólo una síntesis global de los asuntos analizados, sino también una serie de buenas razones (*logoi didonai*) acerca de problemas éticos que les incumben y que han configurado el pensamiento occidental sobre la acción del hombre.

Es muy importante que, al finalizar la Unidad, los alumnos tengan la oportunidad de percatarse y observar el avance realizado en sus conocimientos. Para ello, debe llevarse a cabo, en las actividades finales, un análisis comparativo entre los logros obtenidos y sus conocimientos iniciales. Este ejercicio de autoevaluación es fructífero y enriquecedor no sólo para el ámbito de los conocimientos conceptuales y procedimentales, sino sobre todo en relación a determinadas actitudes escolares e intelectuales de los alumnos.

Por último, sólo señalar que estamos en un nivel primario de comprensión ética y política; se trata únicamente de realizar, mediante actividades sencillas y materiales adecuados a su nivel, una aproximación al tema.

PRIMERA FASE: ACTIVIDADES DE INTRODUCCIÓN

El cuestionario está pensado como actividad inicial. Por lo tanto, una vez realizadas las indicaciones que se consideren pertinentes sobre el tema que se va a iniciar y el modo en que se va a trabajar en el aula, se presenta el cuestionario como la primera actividad que deben realizar los alumnos. Las únicas indicaciones que deberían realizarse son:

- Es anónimo y debe contestarse personalmente.
- Será tabulado posteriormente por todo el grupo.
- No es un ejercicio que vaya a ser calificado.
- Su única finalidad es darnos información sobre el punto de partida de la clase.

El cuestionario sirve, por lo tanto, para que profesor y alumnos conozcan realmente si existen conocimientos previos y el «estado» en que se encuentran dichos conocimientos y las actitudes que conllevan. Generalmente, los alumnos suelen tener muchas opiniones sobre las cuestiones morales, pero incluso si no las tuviesen la encuesta tiene una gran utilidad por dos importantes razones. En primer lugar, al ser tabulada por todos en la pizarra, se comprueba que tanto el nivel de conocimientos o de información, como los criterios utilizados son completamente semejantes en todos los alumnos y alumnas; lo cual es muy conveniente para el ambiente del aula y para cada uno de ellos.

En segundo lugar, permite que surjan en voz alta sus expectativas y que se formulen ya determinados problemas; lo cual es muy importante para «poner en relación» lo que ya saben con lo que deberán aprender; facilitando de esta manera las tareas de «cambio conceptual» que deberán realizar a lo largo del tema.

Al mismo tiempo, esta actividad señala claramente al profesor las cuestiones sobre las que no tendrá dificultades y aquellas a las que deberá prestar mayor atención.

Recordemos además que, según se indicaba anteriormente, esta encuesta sirve para que el alumno realice al finalizar el tema una actividad de autoevaluación, tal y como se indica en las actividades de síntesis final de la Unidad didáctica.

La película recomendada para iniciar el debate general es *Una árida estación blanca*. En ella el protagonista, un hombre blanco, se encuentra inmerso en un problema moral: vivir integrado en su grupo sin «ver» las injusticias y atrocidades que éste comete —*apartheid*— o ser rechazado por su grupo si ayuda a que las leyes sean iguales para todos, blancos o negros. Al mismo tiempo, aparecen otro tipo de cuestiones como la aceptación, carente de crítica, por parte de blancos y negros del tipo de relaciones existentes entre ellos.

Lo importante es que en el debate afloren las siguientes cuestiones:

- Importancia de los valores.
- Relación valor y cultura.
- Relación valor y criterio.
- Dilema moral y compromiso ético.
- Crisis de valores y ruptura de normas.
- Heteronomía moral y autonomía moral.

- Elección de valores.

Naturalmente, cualquier otra película, o también un texto, pueden servir para que el alumno se plantee las mismas cuestiones. Si he escogido ésta es porque en ella aparecen todos los ingredientes que parecían más motivadores para iniciar el tema: proceso de socialización/moralización, problema moral, crisis de valores y compromiso ético.

SEGUNDA FASE: ACTIVIDADES DE DESARROLLO

1. Cultura y aprendizaje: heteronomía moral

Actividad 1: NOSOTROS Y ELLOS

Los alumnos deben hacer el papel de sujeto que observa (documentos 1 y 2) la curiosa conducta de los demás. Sin embargo, nosotros también podemos ser observados (documento 3). Antes de la lectura del documento 3 deben realizar una serie de hipótesis sobre qué cosas de nuestra cultura, valores y formas de vida pueden llamar la atención a «los otros». La sorpresa suele ser grande cuando leen lo que realmente opinan otros sobre nosotros. Sin embargo, y a pesar de la extrañeza y sin sentido que los valores propios producen en los demás, todos prefieren su particular modo de vida, sus valores. Y además cada uno suele considerar que los suyos son «mejores» que los otros. Por tanto, las cuestiones clave en este apartado son:

- Comprensión y análisis del «etnocentrismo»
- Revisión de la actitud etnocéntrica
- Formulación de una hipótesis ante la pregunta ¿por qué preferimos lo nuestro?

A partir de este análisis y puesta en común de las causas que ellos formulen ante la pregunta, *estarán en disposición de iniciar la Actividad 2, que les permitirá comprobar la validez de sus suposiciones.*

Actividad 2: APRENDIZAJE Y SOCIALIZACIÓN

Los alumnos deben comprender la importancia sin límites del aprendizaje en el ámbito de los valores, actitudes, creencias, hábitos y normas morales (documento 4). Pero además deben cerciorarse de que esto es efectivamente así. El documento 5 de S. Giner y M. Harris les permitirá analizar la importancia del proceso de *socialización/enculturación*; momento en que se interiorizan nuestras representaciones cognitiva y moral de la realidad. La Sociología y la Antropología les ayudan a entender la permanencia de los valores del pasado en el presente a través de nuestra propia acción como seres humanos, transmisores de cultura y códigos morales. Al mismo tiempo obtienen una explicación «técnica» del fenómeno del etnocentrismo, que ellos han analizado previamente en la actividad anterior.

Así pues, las cuestiones relevantes en este apartado son:

- Influencia cultural en nuestras creencias, juicios de valor, actitudes y elecciones.
- Comprensión de la «heteronomía moral» que se deriva de la socialización/enculturación.
- El desenmascaramiento de la falacia del etnocentrismo.

- Formulación de una hipótesis ante el hecho del cambio de valores: si existe un aprendizaje tan profundo de los valores, si estos nos configuran de tal modo, y si además somos transmisores de los mismos, ¿por qué cambian los valores?

A partir de aquí están preparados para iniciar la siguiente actividad dedicada al análisis del cambio de los valores, normas y creencias. Hay que añadir que en su gran mayoría consideran que son los factores externos al ser humano (considerado como sujeto-agente) los que influyen exclusivamente en estos cambios; por ejemplo, la economía, la política, etc.

2. Relativismo e historicidad moral

Actividad 3: OTRAS ÉPOCAS, OTRAS CULTURAS

En esta actividad los alumnos han de comprender y formular adecuadamente (documento 6) en qué consiste el cambio de valores. Para ello, se les entrega además unos materiales que les permitan indagar, a partir de las hipótesis que han establecido, el cambio de valores de una cultura a otra (documento 7) y de una época a otra (documento 8); en definitiva, su relativismo e historicidad. Pero los materiales tienen además una clara intención: mostrar que los cambios no son siempre de una época a otra tan rápidos y evidentes como ellos aseguran a menudo. Por ello, se han buscado materiales relacionados con diversas opiniones sobre la mujer. Y esto por dos razones: primera, para introducirlos en un tema que debe recorrer transversalmente el currículo —el tema de la igualdad entre los sexos—; segunda, porque es precisamente en asuntos como el de la mujer donde los cambios se han producido con más lentitud y, por lo tanto, se observa con mayor claridad la pervivencia del pasado en el presente. Por otro lado, sirven para apreciar si las actitudes que socialmente han adquirido sobre la mujer sufren algún cambio a partir de la reflexión ética.

Las cuestiones clave que se han de tratar son:

- Historicidad de los valores. Relativismo cultural.
- Ventajas del relativismo frente al etnocentrismo.
- La actitud de la tolerancia.
- La fuerza de la socialización en la configuración mental de los seres humanos (revisión).
- Cambio y supervivencia de los valores. (Los cambios de mentalidad de una cultura a otra son evidentes y a menudo importantes. No ocurre así de una época a otra y de una generación a otra dentro de la misma cultura. Pervivencia de valores y creencias del pasado; así, aunque entre los textos A y B del documento median siglos de historia, los cambios en relación a la mujer no son tan profundos como cabría esperar; en este sentido, y como decía Engels, «las tradiciones culturales negativas han demostrado ser las más poderosas y resistentes al cambio»).

A partir de estas reflexiones sobre los cambios de valores en el tiempo y en el espacio, la cuestión sobre la que ya adelantaron explicaciones —¿por qué cambian los valores?— pasa a ser analizada en la Actividad 4.

Actividad 4: ¿POR QUÉ CAMBIAN LOS VALORES?

Efectivamente los valores cambian a través del tiempo y según los lugares. Las causas que ellos han analizado en el área de ciencias sociales son siempre de tipo económico y político, y el documento 9 así lo ratifica (este texto deja abierta la puerta para llevar a cabo una lectura completa del capítulo *¿Por qué las mujeres abandonaron el hogar?* de M. Harris). Sin embargo, deben plantearse

si éstas son las únicas variables que se han de tener en cuenta. ¿Es que la profunda huella de la socialización ha convertido a los individuos en sujetos-pacientes y no es posible que sean sujetos-agentes de cambio? Esto es lo que deben analizar en el documento 10. Así pues, las cuestiones más relevantes de la actividad son:

- El cambio de valores no es arbitrario sino que responde a unas causas que pueden ser investigadas.
- El ser humano es un ser indeterminado. Consecuencias de la indeterminación: relación de la libertad con la moralidad y sus cambios. Su acción libre e intencional puede originar cambios de valores.
- Su racionalidad es perfecta y por tanto deseante. Su imaginación puede ser considerada también como una variable de los cambios en la moralidad social.
- Si existe una pluralidad moral y «todos los valores valen» (relativismo cultural) y el hombre es libre de «escoger», de decir sí o no, cabe plantearse estas preguntas: ¿todos los valores son realmente iguales? ¿podemos escoger valores? ¿cómo debemos vivir? ¿podríamos elegir también vivir sin moral?

Antes de entrar en el siguiente y último apartado deben realizar sus propias explicaciones de las preguntas que han surgido a raíz de la Actividad 4.

3. Investiguemos sobre el deber ser

Actividad 5: ¿PODEMOS VIVIR SIN MORAL?

El hombre es un ser libre (Actividad 4) y social (documento 11) y no puede vivir sin normas (documento 12). El hombre es forzosamente un ser moral: no tenemos instintos y hemos de construir nuestro plan de conducta. Pero, como somos libres, podemos decir sí o no (documento 10). Por lo tanto: ¿a qué valores decir sí? Por otro lado, si nuestra racionalidad es perfecta y deseante (documento 10), ¿cómo deberíamos vivir? Estas son las cuestiones más relevantes a las que deben contestar antes de entrar en la actividad siguiente. Así pues, los contenidos de la actividad realizada pueden resumirse en:

- Somos seres sociales.
- Somos seres específicamente morales.
- Nuestra socialidad e indeterminación nos impide vivir sin normas.
- Pero si las normas nos constriñen y nos quitan libertad, ¿para qué sirven?
- Si podemos escoger, ¿a qué valores decir sí o no?
- ¿Cómo debemos vivir?

Actividad 6: ¿CÓMO DEBEMOS VIVIR? AUTONOMÍA MORAL

Esta actividad está dedicada de lleno a reflexionar acerca del deber ser y de la importancia de la autonomía moral. Normas y valores sirven para que tengamos un plan de conducta (Actividades 1, 2, 3 y 4), pero el hombre no es sólo un ser social, posee la capacidad de pensar por sí mismo, de reflexionar acerca de sí y de los otros, de imaginar cómo desearía vivir, de poseer autonomía moral (Actividad 5). Actitudes y reflexiones que pueden fomentarse mediante una aproximación intelectual hacia estas cuestiones. Por lo tanto podemos decir que los asuntos más importantes de esta actividad se resumen en:

- Autonomía moral.
- La libertad se ejercita con la decisión.
- Las normas y valores no son «buenos» por el simple hecho de existir y de ser colectivamente aceptados. Deben ser analizados: diferencia entre moral y ética.
- La importancia de la pregunta: ¿cómo debemos vivir? Resultados de su búsqueda.
- Para vivir hacen falta valores: ¿qué valores elegir? Resultados de su reflexión.
- Aprender a distinguir entre valores formales y valores materiales (debate que llevarán a cabo con su profesor o profesora).

TERCERA FASE: ACTIVIDADES DE SÍNTESIS FINAL DEL TEMA

Estas actividades tienen tres metas fundamentales: autoevaluación del aprendizaje, reflexión sobre los logros obtenidos y toma de postura ante las conclusiones alcanzadas.

NOTA ACLARATORIA: Todas las tareas que se proponen para el trabajo de los alumnos, relacionadas con cada una de las actividades que hemos analizado, se encuentran en el apartado de «*Actividades de aula*». Es aconsejable que el trabajo previo de comprensión y análisis de los textos se realice individualmente, dado el poco tiempo lectivo de este bloque temático dedicado a la Ética; sin embargo, es absolutamente conveniente realizar una puesta en común de sus conclusiones. En primer lugar, por las consecuencias favorables del trabajo en grupo y, en segundo lugar, porque es el medio más idóneo de constatar si es o no correcto el proceso de conceptualización que están llevando a cabo.

La evaluación permite, como vimos en el capítulo segundo, recoger información sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en el aula, con objeto de tomar decisiones para continuar o mejorar las actuaciones didácticas previstas. Por ello, las actividades de evaluación no pueden distorsionar el proceso de aprendizaje de los alumnos, sino que deben presentar características semejantes a las actividades didácticas. Esto significa que la evaluación debe estar en relación con los objetivos propuestos y las actividades desarrolladas. Debe permitir comprobar, por tanto, la eficacia del proceso que hemos seguido, y la idoneidad de las tareas o materiales propuestos.

Si las actividades se han llevado a cabo según lo previsto, ellas mismas sirven de evaluación porque dan una idea clara del aprendizaje individual y del grupo; de ahí que prestemos atención a las puestas en común y al cuaderno de aula confeccionado por cada alumno y alumna.

Por otro lado, debemos distinguir, según lo indicado en el capítulo segundo, entre evaluación inicial, formativa y sumativa. En relación a la evaluación inicial, la encuesta y la película, recomendada como documento motivador para el debate, sirven tanto para el profesor (al comprobar el punto de partida de los alumnos) como para los propios alumnos; ya que éstos pueden realizar su propia autoevaluación —respecto a todo el proceso de aprendizaje— al comparar, a través de una de las actividades propuestas en el apartado de síntesis global del tema, sus inicios con los resultados finales.

En relación a la evaluación formativa, es preciso realizar después de cada bloque de actividades síntesis parciales para ayudar al alumno a comprobar lo aprendido. Al mismo tiempo debemos verificar la funcionalidad de los conocimientos; para ello se proponen diversos textos que tratan de

Evaluación de la Unidad didáctica

lo mismo, de manera que podamos usarlos como documentos alternativos o como actividades de evaluación. De este modo, se comprueba o evalúa tanto su aprendizaje de conceptos como de procedimientos.

Puesto que la evaluación ha de estar en consonancia con los contenidos programados para alcanzar los objetivos didácticos, dichos contenidos pueden convertirse en preguntas de control. Así, por ejemplo:

- Para las Actividades 1 y 2, los contenidos (señalados al final de la explicación sobre cada actividad) pueden convertirse en preguntas de evaluación: relación entre cultura, valores y aprendizaje, y génesis del etnocentrismo.
- Para las Actividades 3 y 4, esta conversión de los contenidos en preguntas de control nos puede permitir saber si han entendido por qué cambian los valores y la influencia de la indeterminación ontológica del ser humano en dichos cambios. Del mismo modo, podemos plantear la relación entre relativismo cultural y tolerancia.
- Para las Actividades 5 y 6, se puede evaluar el grado de aprendizaje alcanzado sobre la relación entre libertad y necesidad de criterios para la acción humana y la funcionalidad de los criterios morales. Del mismo modo, podría realizarse la evaluación sobre su comprensión acerca de la relación entre dilema moral y compromiso ético. En concreto, para la Actividad 6 habría que indagar sobre la conexión que puede establecerse entre felicidad individual y justicia social; relación y diferencia entre moral y ética; relación y diferencia entre heteronomía y autonomía moral.

Otra propuesta de evaluación relevante, que debería hacerse una vez finalizada la actividad de síntesis global del tema, está relacionada con su comprensión acerca de la importancia del uso de la razón práctica para investigar sobre criterios morales, su justificación y posibilidades de universalidad.

En relación a la evaluación sumativa, ésta no debería llevarse a cabo a través de un sólo examen, sino teniendo en cuenta todo el proceso de enseñanza y aprendizaje y el avance obtenido en el mismo. *Un elemento fundamental para ello puede ser el control del cuaderno de clase, que muestra el trabajo diario y el progreso continuo del alumno.*

En relación a las actitudes, no se trata de calificarlas (cuestión sobre la que existe una polémica plenamente comprensible), sino de poner a los alumnos en disposición de comprender las funciones que cumplen los valores y las normas en la génesis de las actitudes individuales y sociales, y el papel de la razón práctica para el cambio de actitudes del ser humano. Y se trata también de proveerles, en lo posible, de actitudes positivas hacia la democracia y la convivencia pacífica, y de actitudes negativas hacia la discriminación, la marginación y la pobreza. Se trata, en definitiva, de hacerles comprender la importancia de la intencionalidad del individuo para el libre desarrollo humano a través de la adquisición de compromisos éticos, ante sí mismos y ante los otros.

Por último y en relación a los procedimientos, éstos pueden evaluarse a lo largo de todo el desarrollo de la Unidad didáctica; pues en todas las actividades hay ejercicios para el planteamiento de problemas, formulación de hipótesis, análisis de los documentos, síntesis de los conocimientos adquiridos, planteamiento de dilemas morales, uso de los criterios obtenidos y tomas de postura ante los problemas planteados y sus posibles respuestas. No olvidemos, por otro lado, que en el último trimestre —si seguimos la programación propuesta— los alumnos deben realizar pequeños trabajos de investigación, demostrando su aprendizaje sobre las diferentes fases metodológicas del trabajo intelectual y sus correspondientes procedimientos.

Esquema general

Primera fase: Actividades de introducción

- Cuestionario previo
- Un ejemplo de dilema moral

Segunda fase: actividades de desarrollo

— Bloque 1º: Aprendizaje cultural y heteronomía moral

- Actividad 1: Nosotros y ellos
 - * Documento 1: *La curiosa conducta de los demás*
 - * Documento 2: *Nosotros les observamos*
 - * Documento 3: *Ellos nos observan*
 - * Ejercicios de síntesis
- Actividad 2: Aprendizaje y socialización
 - * Documento 4: *¿Qué cosas aprendemos?*
 - * Documento 5: *¿Cómo las aprendemos?*
 - * Ejercicios de síntesis

— Bloque 2º: Relativismo e historicidad de la moral

- Actividad 3: Otras épocas, otras culturas
 - * Documento 6: *Los valores cambian*
 - * Documento 7: *De una cultura a otra*
 - * Documento 8: *De una época a otra*
 - * Ejercicios de síntesis
- Actividad 4: ¿Por qué cambian los valores?
 - * Documento 9: *Las condiciones sociales*
 - * Documento 10: *La condición humana*
 - * Ejercicios de síntesis

— Bloque 3º: Investiguemos sobre el deber ser

- Actividad 5: ¿Podemos vivir sin moral?
 - * Documento 11: *El ser humano es un ser social*
 - * Documento 12: *La vida humana es normativa*
 - * Ejercicios de síntesis
- Actividad 6: ¿Cómo debemos vivir?
 - * Documento 13: *Reflexiones previas*
 - * Documento 14: *¿Qué valores elegir?*

Tercera fase: Actividades de síntesis final

Cuestionario previo

1. ¿De qué hablamos cuando hablamos de ética?; ¿«ética» y «moral» son sinónimos?
2. ¿El hombre es necesariamente moral?; ¿los animales son morales? Explica por qué sí o no.
3. ¿Podrías indicar en qué consiste un «problema moral»?; ¿en alguna novela o película has visto que el o la protagonista tuviese este tipo de problema?; nájralo brevemente. ¿Has tenido tú también algún problema moral? Aunque ambos problemas fuesen distintos ¿puedes indicar algún tipo de semejanza?
4. ¿Qué aporta la cultura a los seres humanos?
5. A menudo oímos decir «no soy libre». ¿Qué significa para ti «ser libre»? ¿Te impiden los demás ser libre?; ¿el hombre solo es más libre?
6. ¿Qué función cumplen las normas y los valores?; ¿viviríamos mejor sin ellos?

Un ejemplo de dilema moral

Las preguntas siguientes están relacionadas con la película recomendada *Una árida estación blanca*.

1. ¿Por qué el protagonista no acepta, a pesar de las evidencias, lo que le dice el jardinero acerca de la paliza que ha recibido su hijo?
2. ¿Qué opina el protagonista, al principio de la película, sobre las relaciones entre blancos y negros?; ¿por qué opina así?; ¿se lleva el protagonista mal con su jardinero, o le considera mala persona?
3. Esas opiniones, o juicios de valor, del protagonista provienen de unos determinados valores. ¿Puedes deducir, observando lo que dice y hace, cuáles son esos valores?; ¿qué función cumplen los valores en nuestra vida?
4. ¿Qué argumentos utilizan los blancos para demostrar la validez de sus opiniones sobre los negros?
5. ¿Qué opinan los negros sobre los blancos? Indica, del mismo modo, los argumentos utilizados. ¿Puedes establecer alguna diferencia entre las bases de las que parten ambos argumentos?
6. ¿Qué diferencias encuentras entre el modo de vida de blancos y negros? ¿Cuál es el origen básico de esas diferencias?
7. ¿Qué tipo de problema moral se le plantea al protagonista?; ¿tiene varias alternativas para resolverlo? Indica cuáles son éstas y lo que pierde o gana, según opte por una u otra.
8. ¿Se produce en el protagonista una crisis de valores?; y si es así ¿en qué consiste?
9. El protagonista recibe una serie de apoyos fuera de su familia. ¿Por qué le apoya cada una de esas personas?

10. ¿Por qué no encuentra el apoyo de todos los miembros de su familia?
11. Relaciona los siguientes términos: *valor, criterio, problema o dilema moral, compromiso ético*. Indica, al establecer esa relación, qué significa «dilema moral» y «compromiso ético».

BLOQUE PRIMERO. CULTURA Y APRENDIZAJE: HETERONOMÍA MORAL

Actividades de desarrollo

Actividad 1: Nosotros y ellos

• DOCUMENTO 1: LA CURIOSA CONDUCTA DE LOS DEMÁS

«...Todo el mundo se interesa por la rara o curiosa conducta de los demás y le gusta oír hablar de ella. La presencia de cualquier narración de un viajero, realmente buena, no radica en los lugares extraños que menciona, sino en las originalidades de sus moradores. Los cuentos sobre costumbres ajenas deleitan a nuestra especie, y se escuchan con la misma mezcla de orgullo y envidia subconscientes que hace tan entretenida la más insignificante habladería de nuestra misma sociedad.»

LINTON, R. *Cultura y personalidad*. Breviarios, FCE, p. 41.

Cuestiones acerca del texto

1. ¿Estás de acuerdo con lo que dice Linton?
2. ¿Conoces alguna leyenda o historia sobre pueblos lejanos? ¿Qué es lo que más te gusta de ella?
3. ¿Sabes algún «cotilleo» de tu barrio o de nuestro país que te parezca digno de mención? ¿Hay algo en común entre este cotilleo y la leyenda anterior?
4. ¿Qué significa «normal»? Indica una costumbre normal de nuestro entorno, contraponiéndola a otra que te parezca anormal.
5. Linton describe este interés y este gusto por lo «extraño», pero en el texto no aparece una explicación sobre este fenómeno; ¿por qué crees tú que nos ocurre esto?

• DOCUMENTO 2: NOSOTROS LE OBSERVAMOS

Texto A

«La vana idea, que observan en sus casamientos, es de lo más especial que puede imaginarse: pues al revés del común de las gentes, ellos hacen estimación de lo que los demás abominan; reputando por cosa de menos valer en sus Mugerres para elegir-las por propias el que nadie las haya querido antes que ellos.

Luego que piden la que escogen por Muger à su Padre, y que este se la concede, empiezan à hacer vida juntos, como si yà estuvieran desposados; y ayudan al suegro en aquellos pequeños trabajos de la disposición de su Chacara: quando han passado tres, ò quatro meses, ò muchas veces un año, suele dexarla, diciendo, ò que no le ha agradado; ò mas claro por el barbaro motivo arriba dicho; quexandose del suegro, que lo pretendia engañar con su Hija, no haviendola querido antes nadie; pero si aca-

so no hay este arrepentimiento, despues de los tres, ò quatro meses de haver vivido juntos, à que llaman entre si Amañarse, se casa con ella: siendo esto tan comun, que la mas viva eficacia de los curas, y Prelados no ha podido todavia destruirlo; y assi es la primera pregunta, que les hacen, si se han amañado, para absolverlos de este pecado antes de darles las Bendiciones.»

LLINARES, J. B. *Materiales para la historia de la Antropología*.
Nau Llibres, vol.1, pp. 87–88–89.

Texto B

«Los californianos eran todo lo bárbaros y salvajes y no tenían conocimiento de la agricultura ni de otras muchas artes útiles a la vida humana. En toda aquella península no se halló una casa ni vestigio de ella, ni tampoco una cabaña, una vasija de barro, un instrumento de metal o un lienzo cualquiera. Sus habitantes se sustentaban con aquellas frutas que se producen espontáneamente o con los animales que cazaban y pescaban, sin tomarse el trabajo de cultivar la tierra, de sembrar o de criar animales.

Comían, y aún comen al presente a causa de su miseria, muchas cosas que para nosotros no son comestibles, como raíces y frutas amargas o insípidas, gusanos, arañas, langostas, lagartijas, culebras, gatos y leones y hasta pieles secas. Un perro es tan apreciable para ellos como para nosotros un cabrito. Pero jamás les obligó su hambre a alimentarse de carne humana, y aun se abstuvieron siempre de comer tejón porque les parecá semejante al hombre.

En sus comidas hacen cosas verdaderamente extrañas. En el tiempo de la cosecha de las pitahayas comen hasta hartarse; mas para volver a usar de ellas después de haberlas comido y digerido, no desechan sus deposiciones, sino que de aquello que antes fue pitahaya separan con indecible paciencia los pequeñísimos granos de la fruta que quedan por digerirse, los tuestan, los muelen y reducidos a harina los conservan para comerlos después del invierno. Algunos españoles dan a esta operación el nombre burlesco de segunda cosecha de pitahayas.

Los bárbaros que habitan en la parte septentrional de la península, han hallado el secreto, ignorado del común de los mortales, de comer y volver a comer repetidas veces un mismo manjar. Ligan bien con una cuerda un bocado de carne seca y endurecida al sol, y después de haberlo mascado un poco le tragan, dejando la cuerda pendiente de la boca: pasados dos o tres minutos le vuelven a sacar por medio de la cuerda para mascarle de nuevo, y repiten esta operación tantas veces cuantas son necesarias para consumir aquel bocado o ablandarle de modo que no pueda estar ya atado. Al extraerle del esófago hacen tal ruido, que a quien nunca les ha oído le parece que van ahogarse.»

LLINARES, J. B. *Materiales para la historia de la Antropología*.
Nau Llibres, vol. 2, pp. 112–113.

Cuestiones acerca de los Textos A y B

1. Jorge Juan y Antonio de Ulloa son los autores españoles del primer texto y F. X. Clavijero, jesuita e historiador mexicano, es el autor del segundo texto. Busca en un diccionario información sobre ellos y sobre la expedición que J. Juan y A. de Ulloa realizaron a América del Sur.
2. Los autores narran las costumbres que observaron durante sus viajes, y se extrañan ante comportamientos y aspectos de la vida de los indios, distintos a los de la España del siglo XVIII.

Haz tú ahora de *sujeto* que observa esa misma cultura, e indica también tus puntos de vista. Aunque nos separan de los autores más de doscientos años ¿encuentras que tus observaciones y las de ellos tienen algo en común?

3. Imagina, ahora, que somos nosotros el *objeto* de la observación. ¿Qué se podría decir acerca de nuestras costumbres o modos de vida?: ¿qué llamaría la atención?

• DOCUMENTO 3: ELLOS NOS OBSERVAN

«Los Papalagi (los hombres blancos) viven como los crustáceos, en sus casas de hormigón. Viven entre las piedras, del mismo modo que un ciempiés; viven dentro de las grietas de lava. Hay piedras sobre él, alrededor de él y bajo él. Su cabaña parece una canasta de piedra. Una canasta con agujeros y dividida en cubículos.

Sólo por un punto puedes entrar y abandonar estas moradas. Los Papalagi llaman a este punto la entrada cuando se usa para entrar en la casa y la salida cuando se deja, aunque es el mismo y único punto. Atada a este punto hay un ala de madera enorme que uno debe empujar fuertemente para entrar. Pero esto es sólo el principio; muchas alas de madera tienen que ser empujadas antes de encontrar la que verdaderamente da al interior de la choza.

En la mayoría de estas cabañas vive más gente que en un poblado entero de Samoa. Por consiguiente cuando devuelves a alguien la visita, debes saber el nombre exacto de la aiga (familia) que quieres ver, ya que cada aiga tiene su parte propia en la canasta de piedra para vivir... A menudo, un aiga no sabe nada de la otra aiga, aunque sólo estén separadas por una pared de piedra y no por Manono, Apolina o Savaii (tres islas pertenecientes al grupo de Samoa).

Generalmente, apenas conocen los nombres de los otros y cuando se encuentran en el agujero por el que pasan furtivamente, se saludan con un corto movimiento de la cabeza o gruñen como insectos hostiles, como si estuvieran enfadados por vivir tan cerca.

Cuando un aiga vive en la parte más alta de todo, justo debajo del tejado de la choza, el que quiera visitarlos debe escalar muchas ramas que conducen arriba, en círculo o en zigzag, hasta que se llega a un sitio donde el nombre de la aiga está escrito en la pared. Entonces, ve delante de sus ojos una elegante imitación de una glándula pectoral femenina, que cuando la aprieta emite un grito que llama a la aiga. La aiga mira por un pequeño atisbadero para ver si es un enemigo el que ha tocado la glándula; en ese caso no abrirá. Pero si ve a un amigo, desata el ala de madera y abre de un tirón. Así el invitado puede entrar en la verdadera cabaña a través de la abertura.

... La gente como nosotros se sofocaría rápidamente en canastas como éstas, porque no hay nunca una brisa fresca como en una choza samoana. Los humos de las chozas-cocina tampoco pueden salir. La mayor parte del tiempo el aire que viene de fuera no es mucho mejor. Es difícil entender que la gente sobreviva en estas circunstancias, que no se conviertan por deseo en pájaros, les crezcan las alas y vuelen para buscar el sol y el aire fresco... pero los Papalagi son muy aficionados a sus canastas y ni siquiera sienten lo malas que son.

...De vez en cuando los Papalagi dejan sus canastas privadas, como ellos las llaman, para ir a una canasta donde hacen sus trabajos y no quieren ser molestados por la presencia de esposa y niños. Mientras tanto, las mujeres y las muchachas están

atareadas en la cabaña-cocina preparando los platos, abillantando las pieles de los pies o lavando taparrabos. Cuando son lo suficientemente ricos para mantener criados, entonces éstos hacen el trabajo, mientras ellas hacen visitas o salen a comprar comida fresca.

Tanta gente como hay viviendo en Samoa, vive de este modo en Europa, y quizá incluso más... Cuando uno se siente infeliz en esta vida pedregosa, los demás dicen que no es natural, con lo que dan a entender que él no sabe lo que Dios ha querido que fuera.

Actualmente estas casas se yerguen a menudo unas cerca de otras, en enormes cantidades, ni siquiera separadas por una palmera o un arbusto... Y directamente enfrente, sólo a un tiro de piedra, una segunda fila de canastas aparece... Por consiguiente, entre las dos filas hay apenas una grieta estrecha que los Papalagi llaman calle... durante días sin fin puedes caminar por estas grietas sin salir a un bosque o ver un poco de cielo azul. Mirando hacia arriba desde estas grietas, difícilmente puedes ver un poco de espacio claro, porque dentro de cada choza arde como mínimo un fuego y la mayor parte del tiempo muchos a la vez. Por eso los firmamentos están siempre llenos de humos y cenizas, como después de una erupción del volcán en Savoi. Las cenizas llueven sobre las grietas, por eso las canastas de piedra han tomado el color del barro de los pantanos de mangle y la gente tiene hollín negro en el ojo y el pelo, y arena entre los dientes.

A pesar de todo, los Papalagi caminan entre estas grietas desde la mañana hasta la noche. Hay algunos que incluso lo hacen con cierta pasión... Han construido en estas calles enormes cajas de cristal en las que toda clase de cosas están expuestas, cosas que el Papalagi necesita para vivir: taparrabos, pieles para pies y manos, ornamentos para la cabeza, cosas de comer... Estas cosas están expuestas para que todo el mundo pueda verlas y además aparecen como muy tentadoras. Pero no se permite a nadie coger nada de allí, aunque lo necesite con urgencia, hasta después de pedir permiso y de hacer un sacrificio.

Hay muchas grietas en las que el peligro acecha por todas partes, porque la gente no sólo camina una contra otra, sino que se embisten también desde dentro de enormes cajas de vidrio que se deslizan en correderas de metal. Hay un ruido tremendo. Nuestras orejas empiezan a silbar a causa de los caballos que golpean el pavimento con sus pezuñas y de la gente que patea con fuerza con sus pieles de los pies; a causa de los niños berreando y de los hombres chillando. Y todos ellos gritan, por alegría o por miedo. Es imposible hacerte oír a menos que grites tú también... ¿Están los Papalagi orgullosos de haber reunido tanta piedra? No lo sé. Los Papalagi son gente con gustos raros. Sin ninguna razón en especial hacen toda clase de cosas que les ponen enfermos, pero aún se sienten orgullosos de ellas y cantan odas a su propia gloria.»

TUIAVI DE TIAVEA, jefe samoano. *Los papalagi -Los hombres blancos-*
Integral Editorial.

Cuestiones acerca del texto

1. El texto de LOS PAPALAGI nos ha servido para saber lo que otros opinan de nuestro modo «normal» de vida. ¿Encuentras coincidencias entre sus observaciones y las que tú habías previsto que podrían realizarse al situarnos en el papel de «objeto» de la observación?

Ejercicios de síntesis

1. Enumera los textos que vienen a continuación siguiendo el siguiente orden:

- Afirmación de un fenómeno psicosocial.
- Explicación del mismo.
- Ejemplo que confirma lo anterior.

«Tuiavii, el inculto habitante de las islas, consideró la cultura europea como un error, un camino a ninguna parte. Esto sonaría un poco pomposo si no estuviera dicho con la maravillosa simplicidad que traicionaba el lado débil de su corazón... "Vosotros, compañeros pensáis que podéis mostrarnos la luz", me dijo, cuando estuvimos juntos por última vez, pero "lo que realmente hacéis es tratar de arrastrarnos a vuestra charca de oscuridad"... No entiende (Tuiavii) dónde radica el mérito de la cultura europea.»

Discursos de Tuiavii de Tiavea, jefe samoano: *Los Papalagi*
-Los hombres blancos- Integral Ed., p. 4.

«Todas las culturas parecen extrañas, pero... el extrañamiento no proviene de las culturas, sino del sujeto o individuo que las observa y analiza»

LINTON.

«Si alguien propusiera a todos los hombres, mandando elegir de entre todas las costumbres las costumbres más hermosas, habiendo analizado, escogerían, cada uno las propias».

HERODOTO.

2. Hacer un análisis crítico «desde dentro» de cada cultura tiene importantes dificultades ¿por qué?
3. Antes de iniciar la Actividad 2, explica por qué *preferimos lo nuestro*.
4. En los textos A y B del documento 2 se hacen juicios de valor. ¿Qué es un juicio de valor? ¿por qué se hacen? Indica un sinónimo de *juicio de valor*.

Actividad 2: Aprendizaje y socialización

• DOCUMENTO 4: ¿QUÉ COSAS APRENDEMOS?

«La importancia del aprendizaje en la comprensión de la conducta humana es de enorme magnitud, mucho mayor de lo que se supone ordinariamente. Aprendemos a hablar (por eso los hijos de los ingleses hablan inglés y los hijos de los chinos hablan chino); aprendemos a sumar, a restar, a sacar raíces cuadradas; aprendemos a tomar cierto camino para ir al trabajo; aprendemos a entender el teatro moderno, a vestirnos de cierta forma, a preferir ciertas comidas, a ser amables o huraños con la gente; aprendemos a considerar a los negros como iguales o como inferiores; aprendemos a admirar a los comunistas, a temerlos o a odiarlos; aprendemos a intercambiar confidencias emocionales con un amigo y a reaccionar fríamente ante otro. Se aprenden los prejuicios, las actitudes, las reacciones y los gustos. El aprendizaje es un asunto mucho más amplio e importante de lo que se cree comúnmente».

ARDILA, R. *Psicología del aprendizaje*. México. Siglo XXI Editores, pp. 15-16.

Cuestiones acerca del texto

1. Haz una lista de las «cosas» que aprendemos en nuestra sociedad organizándolas bajo los siguientes rótulos:

conocimientos	actitudes	gustos	valoraciones	normas
---------------	-----------	--------	--------------	--------

Antes de realizar esa lista, define *conocimiento*, *actitud*, *gusto*, *valoración* y *norma*.

2. James Cook, marino inglés del siglo XVIII, narra sobre los habitantes de las islas de la Amistad (cerca de las Fidji y Samoa) lo siguiente:

«Una de sus costumbres extrañas es la de llevarse a la cabeza todo lo que se les da; suponemos que se trata de una peculiar manera de dar las gracias. Este gesto de cortesía se les inculca desde la más tierna infancia pues cuando hacíamos regalos a niños pequeños, la madre les subía la mano a la cabeza... Algunas veces, después de examinar nuestras mercancías, nos las devolvían si no les convenían, pero cuando algo había tocado su cabeza, el trato estaba irrevocablemente concluido.»

- Indica bajo qué rotulo colocarías este tipo de aprendizaje.
3. Haz, ahora, una lista de conocimientos, actitudes, gustos, valoraciones y normas que te caracterizan porque están presentes en tu modo de vida propio.
 4. ¿Con quién coincides más en esas cuestiones? Enumera la lista siguiente, por orden de preferencia:
 - Hermanos/hermanas.
 - Amigos/amigas.
 - Compañeros de clase o del barrio.
 - Abuelos.
 - Profesores.
 - Padres.
 5. ¿Crees que la edad es lo que más ha influido en tus preferencias?
 6. ¿Con las chicas y los chicos samoanos de tu edad, te entenderías mejor que con las últimas personas de tu lista?; ¿por qué sí o no? ¿Es que ellos escogerían las mismas cosas que tú?
 7. Cita algunas normas básicas de tu grupo de amigos que sean respetadas por todos, aunque no os hayáis puesto de acuerdo en establecerlas.

• DOCUMENTO 5: ¿CÓMO LAS APRENDEMOS?

Texto A

«La "socialización" es el proceso mediante el cual el individuo es absorbido por la cultura de su sociedad. Fundamentalmente, la socialización es un aprendizaje; en su virtud el individuo aprende a adaptarse a sus grupos, y a sus normas, imágenes y valores. Trátase de un proceso de aprendizaje de conducta (y de ideas y creencias que a la postre han de plasmarse en la conducta). Como proceso es permanente, pues dura toda la vida del individuo y es perenne en la sociedad. Para el individuo la socialización es particularmente intensa durante sus primeros años. Y es durante la infancia

cuando más clara se ve la naturaleza de la socialización, la cual es, en su carácter de aprendizaje, un proceso de "interiorización" normativa, imaginativa y valorativa... Piaget ha estudiado las primeras fases de desarrollo del niño: desde la identificación del mundo percibido consigo mismo hasta el momento en que descubre la existencia de objetos exteriores independientes. Ya durante esas fases hay socialización, la cual aumentará su intensidad a medida que crezca el niño y comience a distinguir entre objetos inertes y objetos sociales —personas, sujetos—. En esa fase comienza su integración en el primero de sus grupos, la familia. Es entonces cuando interioriza un código moral, al aprender sin que exista deliberación por su parte, lo que está bien hecho y lo que está mal hecho, lo que puede hacer sin sanción punitiva y lo que implica tal sanción. Esta interiorización es emocional, y por ello los valores serán toda la vida reacciones afectivas ante ciertos aspectos del mundo».

GINER, S. *Sociología*. Península, Colección «Nexos», 7. Barcelona, 1985. pp. 94-95-96.

Texto B

«La cultura de una sociedad tiende a ser similar en muchos aspectos de una generación a otra. En parte, esta continuidad en los estilos de vida se mantiene gracias al proceso conocido como enculturación. La enculturación es una experiencia de aprendizaje parcialmente consciente y parcialmente inconsciente a través de la cual la generación de más edad incita, induce y obliga a la generación más joven a adoptar los modos de pensar y comportarse tradicionales. Así, los niños chinos usan palillos en lugar de tenedores, hablan una lengua tonal y aborrecen la leche porque han sido enculturados en la cultura china en vez de la de Estados Unidos. La enculturación se basa, principalmente, en el control que la generación de más edad ejerce sobre los medios de premiar y castigar a los niños. Cada generación es programada no sólo para replicar la conducta de la generación anterior, sino también para premiar la conducta que se conforma a las pautas de su propia experiencia de enculturación y castigar, o al menos no premiar, la conducta que se desvía de éstas.

El concepto de enculturación (pese a sus limitaciones, que analizaremos más adelante) ocupa una posición central en el punto de vista distintivo de la antropología moderna. La incompreensión del papel que desempeña en el mantenimiento de las pautas de conducta y pensamiento de cada grupo forma el núcleo del fenómeno que llamamos etnocentrismo. El etnocentrismo es la creencia de que nuestras propias pautas de conducta son siempre naturales, buenas, hermosas o importantes, y que los extraños, por el hecho de actuar de manera diferente, viven según patrones salvajes, inhumanos, repugnantes o irracionales. Las personas intolerantes hacia las diferencias culturales, normalmente, ignoran el siguiente hecho. Si hubieran sido enculturados en el seno de otro grupo, todos estos estilos de vida supuestamente salvajes, inhumanos, repugnantes e irracionales serían ahora los suyos. El desenmascaramiento de la falacia del etnocentrismo lleva a la tolerancia y curiosidad por las diferentes culturas. Una vez comprendido el enorme poder que la enculturación ejerce sobre toda la conducta humana, ya no se puede despreciar racionalmente a aquellos que han sido enculturados según pautas y prácticas diferentes a las nuestras».

HARRIS, M. *Introducción a la antropología general*.

Alianza Editorial, pp. 124-125.

Cuestiones acerca de los textos A y B

1. Giner dice que aprendemos a través de la socialización. Define con tus propias palabras qué es «socialización», indicando cuándo se produce y en qué consiste.

2. ¿Coincide tu opinión sobre *qué nos aporta la cultura* (ver Cuestionario previo, pregunta 4) con lo que se afirma en los textos de los documentos 4 y 5? Si no es así, completa aquí tu respuesta inicial, indicando lo que le faltaba.
3. ¿Qué significa «interiorizar un código moral»?; ¿qué definición da Piaget sobre los valores?
4. ¿Por qué en la interiorización de normas y valores el afecto y las sanciones son elementos clave? Enumera algunas normas básicas de tu familia que hayas aprendido desde pequeño.
5. M. Harris y S. Giner estudian un mismo proceso, pero usan distintos términos para designarlo. ¿A qué proceso y términos nos referimos?
6. ¿Cuál es la finalidad social del proceso de enculturación?; es decir, ¿para qué sirve? ¿Pueden existir grupos humanos culturales sin este proceso?
7. Define con tus propias palabras qué es el «etnocentrismo».
8. ¿Qué relación se establece en el texto B del documento 5 entre el fenómeno del etnocentrismo y las actitudes de intolerancia?
9. Sitúa los términos siguientes junto a sus correspondientes definiciones: etnocentrismo, cultura, enculturación, aculturación, genocidio, etnocidio y racismo.
 - a) Postura que sostiene que la composición genética de las diversas razas determinan las principales diferencias culturales manifestadas por diferentes grupos de personas.
 - b) Proceso de difusión cultural que se produce cuando entran en contacto dos sociedades diferentes. Estos procesos se han desarrollado como consecuencia de la conquista y colonización de unas sociedades por otras.
 - c) Extinción deliberada de una población por otra.
 - d) Tendencia a considerar los rasgos, estilos, ideas y valores observados en otros grupos culturales como inferiores y menos naturales que los del propio grupo.
 - e) Pautas de conducta y pensamiento aprendidos y compartidos que son característicos de un grupo social.
 - f) Extinción deliberada de una cultura por otra.
 - g) Proceso de aprendizaje mediante el cual los individuos internalizan y adoptan como propia la cultura del grupo al que pertenecen, asegurando la permanencia cultural de una población a pesar de la transitoriedad de sus miembros.
10. Realiza un mapa conceptual con los términos de la pregunta anterior.

Texto C

«La forma más elemental de diferenciación interna que encontramos en los grupos es la diversidad de las posiciones ocupadas por los individuos que forman parte de ellos... Como mínimo toda posición social posee dos aspectos fundamentales que son el haz y el envés de un mismo fenómeno, y que en muchos puntos se confunden entre sí. Estos aspectos son el rol y el status. Puede definirse el rol como un conjunto coherente de actividades normativamente efectuadas por un sujeto. El rol de médico, por ejemplo, es el conjunto coherente de actividades normativamente efectuadas por un sujeto, que agrupamos bajo la expresión «ejercicio de su profesión». El rol de padre es, sencillamente, «hacer de padre». Y así sucesivamente. Una característica fundamental de estos roles es que no son únicos para cada individuo... Un hombre

puede ser a un mismo tiempo albañil, hijo, sindicalista, ser fiel a una secta religiosa... En cada caso se exige un mínimo de actividad para que el rol exista. Esa actividad es siempre normativa: el sujeto y quienes le rodean deben saber a qué atenerse en términos de conducta...

El status puede interpretarse como el conjunto de derechos y deberes que un individuo posee en el marco de su sociedad... designa lo que en lenguaje corriente llamamos prestigio, dignidad, categoría... el status representa el aspecto estático de las posiciones sociales, la imagen social que se tiene del ocupante de la posición en cuestión, mientras que el rol puede entenderse como el aspecto dinámico de estas posiciones, es pura acción social... siempre que se habla de roles y status estamos hablando de normas. Ya se ha observado que ambos son fenómenos normativos. Toda la vida social está permeada de normatividad, obedece a leyes... La conducta humana es básicamente normativa, y también lo es muy a menudo aquella que se desvía de las normas prevalentes del grupo. Los grupos constantemente establecen las reglas del juego social, y las institucionalizan. Las instituciones, en sociología, son constelaciones de normas y sistemas de roles: el matrimonio, las iglesias, los mercados, las fiestas populares, los cargos públicos...».

GINER, S. *Sociología*. Ediciones Peninsula, Colección «Nexos», 7. Barcelona, 1985. pp. 60-64.

Cuestiones acerca del texto C

1. «El rol es un conjunto coherente de actividades normativamente efectuadas por un sujeto». Como ya conoces el significado de «norma», explica con tus propias palabras esta definición de rol.
2. ¿Cuáles son los roles de alumno, profesor y amigo? Indica el conjunto de actividades que «deben hacer» unos y otros para ser considerados como tales, señalando al mismo tiempo qué es lo que no deben hacer.
3. ¿Aceptamos de buen grado todos nuestros papeles?
4. ¿Qué es el status? ¿Tienen el mismo status el padre y la madre, el hermano y la hermana, el hijo y la hija?; ¿el status tiene alguna relación con el rol?

Si se produce algún debate sobre estas cuestiones, indica sus causas y los puntos más relevantes o importantes del mismo.

5. ¿Por qué son normativos el rol y el status? ¿Qué función cumplen para el grupo social?; ¿podríamos vivir socialmente sin ellos?
6. Las leyes suelen definirse como una «uniformidad observable». ¿Qué diferencia podríamos establecer entre una ley natural y una ley social?; pon ejemplos.
7. ¿Qué es una institución?; ¿que relación mantiene con las normas?
8. ¿Existe alguna relación entre los términos «normal» y «norma»?

Texto D

«La cultura tiene los siguientes elementos: los aspectos cognitivos, las creencias, los valores, las normas, los signos y los modos no normativos de conducta. Veámoslos. Toda cultura posee unos elementos cognitivos, es decir, un grado elevado de conocimientos «objetivos» sobre la naturaleza y la sociedad. De otro modo la colectividad no podría sobrevivir: desde los pueblos más primitivos a los más avanzados en

complejidad cultural todos saben enfrentarse con la brega cotidiana, sean las que sean las creencias mágicas, religiosas, ideológicas, y no «objetivas». Junto a estos sólidos elementos cognitivos están las creencias, de las cuales no afirmamos su verdad ni falsedad, pues son empíricamente improbables; las creencias son una fe sobre el cosmos y la vida, y se manifiestan también en acciones y resultados, que analizaremos más adelante cuando estudiemos las ideologías y, sobre todo, la religión. Los valores y las normas determinan las actitudes del grupo. Valores son juicios de deseabilidad o aceptabilidad, o de rechazo, que se atribuyen a toda clase de objetos y hechos. Así, volviendo al ejemplo hindú, en el Indostán la carne de ternera o vaca es un valor negativo como alimento; pero en otras culturas es un bien deseable y es un valor económico positivo. Los valores, pues, conllevan actitudes que superponemos a fenómenos dados, y no deben ser confundidos con los fenómenos mismos.

Pronto se comprende que los valores no pueden manifestarse sin normas de conducta que los enmarquen y que tienen que ser aceptados por un número mínimo de miembros de la colectividad, y en muchos casos por todos. La desviación del valor y de la norma establecidos suele implicar una reacción punitiva por parte de la colectividad en cuestión... Los signos culturales incluyen señales y símbolos. Los primeros indican un hecho, simplemente, como es el caso de las señales de tránsito. Los símbolos son más complejos y son parte central del sistema de comunicación que es la cultura. La red simbólica más importante es el lenguaje; sin él la estructura social se desvanecería. La sociedad humana es inconcebible sin lenguaje. Finalmente, tenemos las formas de conducta no normativas, como son el estilo peculiar de las gentes de una comunidad nacional: los andaluces tienen un «estilo» propio, como lo tienen los sicilianos, o los escoceses. Este último elemento es algo vago, pero no por ello menos real en la conformación de las culturas».

GINER, S. *Ibidem*, pp. 84-85-86.

Cuestiones acerca del texto D

1. Haz una lista de los elementos culturales propios o específicos de la «cultura occidental»; es decir, aquellos que muestran nuestras *señas de identidad* frente a otras culturas.
 - Conocimientos:
 - Creencias:
 - Valores:
 - Signos:
 - Símbolos:
 - Modos no normativos de conducta:

2. Giner da una definición de valor que debes apuntar en el vocabulario de las páginas siguientes. Indica qué relación puede establecerse entre esta definición y la que se recoge en el texto A.

Ejercicios de síntesis

1. Fíjate en la cantidad de términos que ya has usado al analizar, interpretar y explicar los textos anteriores. Haz pues tu propio vocabulario sobre ellos. Puedes usar un diccionario; pero es mejor que revises los textos donde se encuentran y que los definas con tus propias palabras a partir del uso que hayas hecho de ellos. Conforme aparezcan nuevos términos, añádelos a este vocabulario:

actitudes	aculturación	antropología
aprendizaje	código moral	conducta
costumbres	creencias	cultura
deberes	derechos	elementos cognitivos de la cultura
enculturación	etnocentrismo	etnocidio
falacia	genocidio	ideas
institución	interiorización	juicio de valor
ley	modos no normativos de conducta	normas
posición social	prejuicios	racismo
rol	sanción	signos
socialización	sociedad	sociología
status	tolerancia	valores

2. Haz un esquema en el que se vea la proporción, en porcentajes, de tareas que desarrolla cada uno de los miembros de la familia. (Ver Figura 1).

Indica si estos trabajos se realizan por tendencia «natural» o por «aprendizaje social».

3. Haz una breve redacción sobre el siguiente tema: *Ventajas e inconvenientes del proceso de socialización*. Pon un título a tu redacción en el que aparezca la palabra «heteronomía», y no olvides introducir este término y su significado en el vocabulario anterior.

Recuerda que la redacción debe constar de tres apartados: introducción (planteamiento del tema y cuestiones que vas a desarrollar), desarrollo (análisis y argumentación sobre dichas cuestiones) y conclusión (síntesis de lo desarrollado y explicación de tu propio punto de vista sobre el tema).

¿QUIÉN HACE QUÉ?

PON UNA CRUZ EN LA CASILLA DE CADA PERSONA QUE REALICE LOS SIGUIENTES TRABAJOS O TAREAS EN LA CASA.

	Padre	Madre	Hijo	Hija
Cocinar				
Comprar comida				
Comprar muebles				
Lavar				
Tender				
Planchar				
Coser				
Hacer la cama				
Quitar el polvo				
Poner la mesa				
Barrer				
Fregar				
Reparar grifos				
Arreglar la luz				
Llevar las cuentas a los bancos				
Ocuparse del coche				
Acudir a reuniones en la escuela				
Cuidar de los niños				
Quedarse en casa cuando un hijo está malo				
Leer diarios				
Escuchar informativos de TV				
Ver películas				
Ver programas científicos				

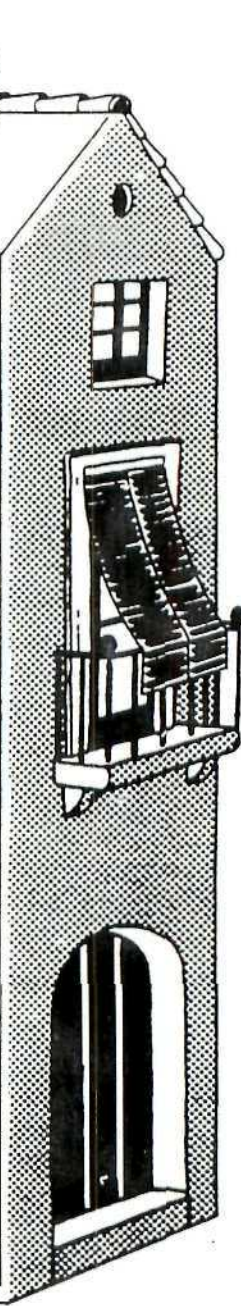


Figura 1: Ficha de «Sistema sexo-género». Edita Asociación Pro Derechos Humanos.

Actividad 3: Otras épocas, otras culturas

• DOCUMENTO 6: LOS VALORES CAMBIAN

«La ciencia social moderna está empeñada en la ardua faena de eliminar las reliquias de la arrogancia del europeo, quien solía contemplar las «curiosas» costumbres de los «salvajes» o de los pueblos «exóticos». Es menester entender que cada pueblo posee una imagen del mundo y una constelación de valores que puede diferir profundamente de los de otros grupos... La aceptación de este hecho elemental, que es causa parcial de tantos terribles conflictos entre las diversas sociedades del pasado y del presente, implica la admisión de un grado considerable de relativismo cultural. Esto quiere decir que nos percatamos, en virtud de los hallazgos de las ciencias sociales, de que los principios morales, las ideologías, las creencias religiosas, las leyes, dependen del lugar, la historia, la población, la tradición heredada, y otros muchos factores externos a la naturaleza básica del hombre».

GINER, S. *Sociología, ibidem*, p. 93.

Cuestiones acerca del texto

1. ¿Por qué eran «arrogantes» los europeos? (Recuerda el proceso de aculturación llevado a cabo durante la colonización y las lecturas del documento 2). ¿Sólo son arrogantes los europeos? Pon ejemplos que confirmen tus respuestas.
2. Indica con claridad en qué consiste el «relativismo cultural». ¿Qué diferencia puedes establecer entre relativismo cultural y etnocentrismo? ¿Qué consecuencias morales y sociales se derivan de cada uno de ellos?
3. ¿Qué significa que los principios morales, ideologías, etc., dependen del lugar, la tradición y otros muchos factores *externos* a la naturaleza básica del hombre?
4. Establece la diferencia entre el relativismo cultural de los valores y la historicidad de los mismos.

• DOCUMENTO 7: DE UNA CULTURA A OTRA

Texto A

LA VIDA DE LOS HOMBRES Y MUJERES YANOMAMO

«En el momento en que un varón yanomamo típico alcanza la madurez, su cuerpo está cubierto de heridas y cicatrices como consecuencia de innumerables peleas, duelos e incursiones militares. Aunque desprecian mucho a las mujeres, los hombres yanomamo siempre están peleándose por actos reales o imaginarios de adulterio y por promesas incumplidas de proporcionar esposas. También el cuerpo de las mujeres yanomamo se halla cubierto de cicatrices y magulladuras, la mayor parte de ellas producto de encuentros violentos con seductores, violadores y maridos. Ninguna mujer yanomamo escapa a la tutela brutal de típico esposo-guerrero yanomamo, fácilmente encolerizable y aficionado a las drogas. Todos los hombres yanomamo abusan físicamente de sus esposas. Los esposos amables sólo las magullan y mutilan; los feroces las hieren y matan.

Un modo favorito de intimidar a la esposa es tirar de los palos de caña que las mujeres llevan a modo de pendiente en los lóbulos de las orejas. Un marido irritado puede tirar con tanta fuerza que el lóbulo se desgarrar. Durante el trabajo de campo de Chagnon(*), un hombre que sospechaba que su mujer había cometido adulterio fue más lejos y le cortó las dos orejas. En una aldea cercana otro marido arrancó un trozo de carne del brazo de su mujer con un machete. Los hombres esperan que sus esposas les sirvan a ellos y a sus huéspedes, y respondan con prontitud y sin protestar a todas sus exigencias. Si una mujer no obedece con bastante prontitud, su marido le puede pegar con un leño, asestarle un golpe con un machete, o aplicar una brasa incandescente a su brazo... Las mujeres que huyen de sus maridos sólo pueden esperar una protección limitada por parte de sus parientes masculinos. La mayor parte de los matrimonios se contratan entre hombres que han acordado intercambiar hermanas. El cuñado de un hombre suele ser su pariente más próximo e importante. Ambos pasan muchas horas en mutua compañía, soplándose mutuamente polvos alucinógenos en las narices, y tendidos juntos en la misma hamaca. En un caso relatado por Chagnon, el hermano de una mujer fugitiva se irritó tanto con su hermana por perturbar la relación de camaradería que le dispensaba su marido que la golpeó con un hacha... Chagnon afirma que las mujeres yanomamo esperan ser maltratadas por sus maridos y que miden su estatus como esposas por la frecuencia de las palizas que les propinan sus maridos. Una vez sorprendió a dos mujeres jóvenes discutiendo sobre las cicatrices de su cuero cabelludo. Una de ellas le decía a la otra cuánto la debía querer su marido puesto que la había golpeado en la cabeza con tanta frecuencia. Al referirse a su propia experiencia, la doctora Shapiro(*) cuenta que su condición sin cicatrices y sin magulladuras suscitaba el interés de las mujeres yanomamo. Afirma que decidieron que «los hombres a los que había estado vinculada no me querían en realidad bastante». Aunque no podemos concluir que las mujeres yanomamo desean que se las pegue, podemos decir que lo esperan. Encuentran difícil imaginar un mundo en el que los maridos sean menos brutales».

(*) Chagnon y Shapiro son antropólogos.

HARRIS, M. *Vacas, cerdos, guerras y brujas*. Alianza Editorial, pp. 83-84-85-87.

Cuestiones acerca del texto A

1. ¿Cómo es el modo de vida de los varones y las mujeres yanomamo?
2. Explica si las palizas que se propinan a las mujeres yanomamo están institucionalizadas. Subraya las partes del texto que sirvan de base a tu explicación.
3. ¿Podemos establecer relaciones entre «institucionalización» y «valores»?

Texto B

«En muchas sociedades, los maridos pasan mucho tiempo en casas especiales de hombres. Allí les llevan la comida las esposas e hijos, a quienes les está prohibido entrar. Asimismo, los hombres duermen y trabajan en estos «clubs», aunque de vez en cuando lo hagan junto a sus esposas e hijos. Entre los fur del Sudán, los maridos suelen dormir separados de sus esposas, en casas propias, y comen en un comedor exclusivo para hombres. Uno de los casos más interesantes de separación entre las pautas de cocinar y comer ocurre entre los ashanti de África occidental. Los hombres ashanti comen con sus hermanas, madres, sobrinos y sobrinas, pero no con sus

esposas e hijos. Ahora bien, son las esposas quienes cocinan. En la tierra de los ashanti, todas las tardes hay un tráfico incesante de niños que transportan la comida preparada por sus madres a las casas de las hermanas de sus padres.

Finalmente, hay al menos un caso famoso —los nayar de Kerala— en que el «esposo» y la «esposa» no viven juntos. Las mujeres se «casaban» con maridos rituales y residían en el domicilio de sus hermanas y hermanas. Sus compañeros eran hombres que las visitaban durante la noche. Los hijos nacidos de estas relaciones sexuales eran educados en unidades domésticas dominadas por el hermano de su madre y nunca conocían a su padre.

...En las familias extensas* tradicionales de China, por ejemplo, el matrimonio es normalmente monógamo. Una pareja de más edad administra la mano de obra doméstica y concierta los matrimonios. Las mujeres traídas a la unidad doméstica como esposas para los hijos de la pareja de más edad están bajo el control diano y «padres» (es decir, su padre y los hermanos del padre) exigirán que sea devuelta... Entre los mae enga (tierras altas de Nueva Guinea)... los hombres duermen separados de las mujeres. Un hombre nunca entra en el dormitorio situado en la parte posterior de la choza de su esposa, y una mujer nunca entra en la casa de los hombres. El contacto con la sangre menstrual puede provocar la enfermedad y la muerte en un hombre mae enga. Los hombres mae enga creen que la relación sexual debilita y, después de la relación sexual, se someten a purificación sentándose en una choza humeante para protegerse. Los solteros mae enga hacen voto de abstinencia sexual hasta que se casan y se siente incómodos y ansiosos si se habla del sexo, especialmente si están presentes las mujeres. Por contraposición, los kuma (otra cultura de Nueva Guinea) comparten los dormitorios, no tienen ningún miedo a la contaminación de las mujeres, no practican ninguna purificación o ritos de iniciación y obtienen prestigio jactándose de sus conquistas amorosas. Las muchachas kuma participan en grupos de cortejo en los que seleccionan compañeros sexuales entre varones casados y solteros. Ambos sexos hablan abiertamente de la relación sexual...

En Bangladesh... a los hombres se les asocia con la derecha, la cara privilegiada de las cosas; a las mujeres con la izquierda. Los curanderos locales sostienen que una diferencia fisiológica básica entre los dos sexos obliga a tomar el pulso del hombre en su mano derecha, a la mujer en su izquierda y examinan a sus pacientes invariablemente de esta manera. La mayoría de los aldeanos llevan amuletos para conjurar a los malos espíritus causantes de enfermedades; los hombres se lo atan al brazo derecho, las mujeres al izquierdo. Del mismo modo, los adivinos leen la mano derecha del hombre y la izquierda de las mujeres. En los dramas aldeanos, los papeles masculinos y femeninos son interpretados por hombres; los hombres se identifican porque gesticulan con la mano derecha, mientras las mujeres lo hacen con la izquierda. En las celebraciones religiosas hay entradas separadas en lugares tales como tumbas de santos musulmanes e imágenes hindúes, estando reservada la avenida de la derecha para los hombres y la de la izquierda para las mujeres. Según creencia popular, las mujeres deben echar a andar con el pie izquierdo, los hombres con el derecho.

En determinadas circunstancias, la asociación derecha-izquierda indica algo más que el reconocimiento social de una diferencia fisiológica y añade connotaciones de prestigio, honor y autoridad. Las mujeres que desean comportarse tan respetuosa-

* Familia extensa: conjunto domiciliario de los miembros de dos o más familias nucleares, integrados por hermanos y sus cónyuges e hijos e incluyendo a menudo a sus padres e hijos casados.

mente con sus maridos como debieran, se mantienen a su izquierda mientras comen, están sentadas o acostadas en la cama. La misma señal de respeto debe mostrarse ante todo superior social, ante el rico y, en la actualidad, ante cualquiera que esté bien educado.

Por tanto, la dicotomía derecha-izquierda no sólo denota masculino-femenino, sino autoridad-sumisión. Tiene también las connotaciones de bueno-malo y de pureza-contaminación. Los musulmanes creen que la derecha es el lado de los buenos augurios, pensando que los ángeles permanecen a la derecha de la espalda para tomar nota de las buenas acciones que se leerán el día del juicio, mientras los demonios anotan las malas desde la izquierda. La izquierda también se asocia al concepto de contaminación. El islam decreta que la mano izquierda se reserve para limpiar las impurezas corporales, especialmente para limpiarse el ano después de defecar. Nunca debe usarse para llevar comida a la boca o para enjuagarla con agua antes de las plegerías diarias».

HARRIS, M. *Introducción a la antropología general*. Alianza Editorial, pp. 263-64, 266 y 273/ 502-505-506.

Cuestiones acerca del texto B

1. En el texto tienes diversos ejemplos de relaciones sociales, que tienen como eje central las relaciones institucionalizadas de tipo sexual.
 - Establece, caso por caso, los roles de varones y mujeres y su status correspondiente.
 - Indica las diferencias de unos pueblos a otros.
 - Indica también si existe algún tipo de semejanza.
 - *Fur* del Sudán:
 - *Ashanti* de Africa:
 - *Nayar* de Kerala:
 - *Familias extensas* de China:
 - Taiwan:
 - *Mae enga* de Nueva Guinea:
 - *Kuma* de Nueva Guinea:
 - Bangladesh:
 - Musulmanes:
2. A partir del análisis realizado sobre los roles y estatus de estos pueblos, ¿puedes deducir los valores que subyacen a estas costumbres? Indícalos.
3. Como ves, podemos establecer grandes diferencias entre estos modos de vida y el nuestro; pero, ¿encuentras alguna semejanza?
4. La sociología y la antropología explican el fenómeno del relativismo cultural sin hacer valoraciones sobre las culturas que analizan. Pero nosotros estamos haciendo una *reflexión ética* sobre las costumbres de los diversos pueblos y esta modalidad de reflexión es siempre valorativa; por lo tanto, ¿crees que alguna de esas costumbres deberían ser incorporadas a

nuestra cultura? Sea cual sea tu respuesta, indica el porqué de la misma, es decir, indica qué valor o valores usas como criterio, para decir sí o no.

• DOCUMENTO 8: DE UNA ÉPOCA A OTRA

Texto A

LA TRADICIÓN JUDEO-CRISTIANA

«Basándose en la ley y las costumbres hebreas, Pablo declaró que las mujeres debían llevar velo y:

cállense en las asambleas; que no les esté permitido tomar la palabra, antes bien, estén sumisas como también la Ley lo dice. Si quieren aprender algo, pregúntelo a sus propios maridos en casa; pues es indecoroso que una mujer hable en la asamblea.

Recurriendo al segundo relato de la creación, Pablo afirma que «el hombre... es imagen y reflejo de Dios; pero la mujer es reflejo del hombre». Refiriéndose a la supuesta creación de Eva a partir de la costilla de Adán, añade: «ni fue creado el hombre por razón de la mujer, sino la mujer por razón del hombre». La epístola de Timoteo repite este argumento en términos más enérgicos:

La mujer oiga la instrucción en silencio con toda sumisión. No permito que la mujer enseñe ni que domine al hombre. Que se mantenga en silencio. Porque Adán fue tomado primero y Eva en segundo lugar. Y el engañado no fue Adán, sino la mujer que, seducida, incurrió en la transgresión.

...Hacia el siglo V, los dirigentes y teólogos varones del cristianismo habían aceptado y reafirmado las ideas tradicionales más denigrantes sobre las mujeres. Asociaban todo lo inferior y maligno con la mujer, y todo lo bueno y lo superior con el hombre. En el siglo II, Orígenes, el padre de la Iglesia, vio cualidades masculinas y femeninas en el alma, siendo las masculinas superiores. En el mismo siglo, Clemente de Alejandría recomendó que las mujeres llevaran velo y los hombres se dejaran crecer la barba para recalcar la diferencia entre los sexos: «La barba es el atributo del hombre y demuestra inequívocamente que es un hombre. Es más antigua que Eva y es el símbolo de una naturaleza más fuerte... La característica del hombre es la acción, la de la mujer la pasividad».

Remitiéndose a san Pablo y a los demás apóstoles, los padres de la Iglesia se refirieron a la historia de la creación en la que Eva es modelada a partir de la costilla de Adán. El acto de desobediencia de Eva en el jardín del Edén se convirtió en la prueba de la debilidad y maldad inherente a toda mujer, y en la principal justificación de su eterno sometimiento a su superior «natural», el varón, más espiritual y racional...

«¿No sabéis que cada una de vosotras es una Eva?», escribió Tertuliano alrededor del año 200.

La sentencia de Dios sobre vuestro sexo persiste en esta época, la culpa, por necesidad, persiste también. Vosotras sois la puerta del infierno. Tú eres la que empezaste el árbol prohibido. Tú eres la primera que desertaste de la Ley divina. Tú eres la que le convenció a él, a quien el diablo no se atrevió a atacar. Tú destruiste con gran facilidad la imagen de Dios, hombre. Por causa de tu mérito, que es la muerte, incluso el Hijo de Dios tuvo que morir.

Doscientos años más tarde, en el siglo V san Juan Crisóstomo repitió este argumento. «¿Qué ocurre con las demás mujeres, si fue un acto de Eva?», preguntaba, tras un pasaje que culpaba a Eva de corromper a Adán:

Si, en verdad son débiles y frívolas... Pues aquí se nos dijo que no sólo Eva sufrió el engaño, sino que la «Mujer» fue engañada. La palabra «Mujer» no debe aplicarse a una, sino a todas las mujeres. Por tanto, toda la naturaleza femenina ha caído en el error...

El temor y el odio misógino reflejaba imágenes anteriores de la capacidad seductora de las mujeres. Cobró nuevas dimensiones en los tratados teológicos de los padres de la Iglesia, y se transmitió a la cultura europea secular y a la religiosa, como una tradición heredada por las mujeres».

ANDERSON, B. S. y ZINSSER, J. *Historia de las mujeres: Una historia propia*, Editorial Crítica, Vol. I, pp. 102-103.

Cuestiones acerca del texto A

1. Acabas de leer un texto sobre tiempos pasados de nuestra propia cultura —la cultura occidental—. A pesar del tiempo transcurrido, ¿existe alguna semejanza con nuestra época?
2. ¿Qué argumento se ha usado tradicionalmente en nuestra cultura para establecer la diferencia de la mujer con respecto al varón?; ¿es un argumento científico?; ¿se ha obtenido a partir de algún hecho observable?; ¿cómo se ha obtenido?

Texto B

LA OPINIÓN ILUSTRADA DE VOLTAIRE

«La mujer, generalmente hablando, es menos fuerte que el hombre, menos alta, menos capaz de trabajos largos; su sangre es más acuosa, su carne no es tan compacta, su pelo es más largo, sus miembros más redondos, sus brazos no tienen tantos músculos, su boca es más pequeña, sus nalgas son más levantadas, sus caderas están separadas y su vientre más pronunciado. Estos son los caracteres que distinguen a la mujeres en todo el mundo y en todas las especies, desde la Laponia hasta la costa de Guinea, así en la América como en la China.

...La parte física dirige siempre la parte moral. Como las mujeres son más débiles de cuerpo que nosotros, manejan los dedos con más facilidad y ligereza y no pueden dedicarse a trabajos penosos, estando necesariamente encargadas de los trabajos menos pesados del interior de la casa y sobre todo del cuidado de los hijos; y llevando una vida más sedentaria deben ser más dulces de carácter que la raza masculina, y por lo tanto deben inclinarse mucho menos a cometer delitos: esto es tan cierto, que en los países civilizados sólo se condena a la pena de muerte a una mujer por cada cincuenta hombres.

...No debe sorprender que en todas partes el hombre haya sido señor de la mujer, fundándose en esta fuerza casi todo lo del mundo. Además, ordinariamente el hombre es superior a la mujer en el cuerpo y en el espíritu. Han existido mujeres sabias, como han existido mujeres guerreras; pero nunca hubo mujeres inventoras. Han nacido para agradar y ser el adorno de las sociedades; y parece que hayan sido creadas para suavizar las costumbres de los hombres».

VOLTAIRE. *Diccionario filosófico: Mujer —Física y Moral—*. Editorial Sophos, pp. 183-84-85.

Cuestiones acerca del texto B

1. Busca en un diccionario el significado de los términos «diferencia» y «desigualdad».
2. ¿Cómo usa y relaciona Voltaire ambos conceptos? ¿Puedes establecer también tú alguna relación entre «diferencia», «desigualdad», «natural» y «social»?
3. Indica si la diferencia y la desigualdad entre varones y mujeres son naturales o sociales.
4. El argumento que se usa en el texto A del documento 8 para establecer la inferioridad de la mujer tiene como base un supuesto religioso: la desobediencia de Eva a Dios. ¿Qué tipo de argumentos usa Voltaire?
5. ¿Cuál es tu opinión sobre ambos argumentos? ¿En cada una de estas posturas se establece la inferioridad de la mujer como algo innato o como algo adquirido?
6. Voltaire es un filósofo que pertenece a la época de la Ilustración. Busca en algún manual de Historia los valores que se defendieron por lo filósofos ilustrados, e indica si tales valores eran nuevos y distintos a los de épocas anteriores. ¿Se aplicaron a todos los seres humanos —fuesen varones o mujeres—?
7. En esta actividad hemos visto que los valores son distintos según las culturas, y que varían a través del tiempo, es decir, son relativos e históricos. ¿Puedes indicar, ahora, algunas causas de estos cambios?

Actividad 4: ¿Por qué cambian los valores?

• DOCUMENTO 9: LAS CONDICIONES SOCIALES

«¿Por qué han abandonado el hogar las mujeres?... "Miss Norteamérica" vende bien. Era septiembre de 1969 y las feministas estaban resueltas a acabar con el «degradante» sexismo de la «tontita tetona» del concurso de belleza de Atlantic City. Las feministas, al tiempo que arrojaban sostenes con relleno, fajas, pestañas postizas, ejemplares de Playboy y cuadernos de taquigrafía a un simbólico «cubo de basura de la libertad», colocaron una corona de Miss Norteamérica sobre la cabeza de una oveja y cantaron:

Ain't she sweet

Making profit off her meat.²

(¡Mira qué mona!

sacando provecho de su carne.)

Ese mismo año, las militantes de la *Conspiración Terrorista Internacional Femenina del Infierno (WITCH³ para abreviar)* boicotearon un desfile de vestidos de novia cantando (al son de la marcha nupcial):

Here come the slaves

Off to their graves.⁴

2. *Ain't she sweet*, célebre charleston, de M. Ager y J. Yellen, que las feministas cantan aquí con la letra cambiada.

3. WITCH: juego de palabras con las siglas de Women's International Terrorist Conspiracy from Hell; la palabra «witch» significa «bruja».

4. Los primeros versos de la letra de la marcha nupcial dice: «*Here comes the bride. All bright and white* (Aquí llega la novia. Blanca y radiante)».

(Aquí llegan las esclavas

A sus lumbas)

En agosto del año siguiente, mientras diez mil feministas desfilaban por la Quinta Avenida, Kate Millet declaró: «Hoy se inicia un nuevo movimiento. Hoy se acaban milenios de opresión.» Hostigadas por curiosos que las llamaban «traidoras sin sostén», mil mujeres se manifestaron en Boston y dos mil en San Francisco. En Miami, las mujeres destrozaron vajillas en una «soirée de liberación», en tanto que en el Rittenhouse Square de Filadelfia, las feministas se preparaban para la lucha aprendiendo kárate en plena calle. Simultáneamente, en el Duffy Square de Nueva York, Mary Orvan hacía la señal de la cruz en una ceremonia en honor de Susan B. Anthony, entonando: «En el nombre de la Madre, de la Hija y de la Santa Nieta. Ah-Women.» Y la muchedumbre enarbolaba pancartas que decían: «Arrepentíos Machistas, Vuestro Mundo Se Está Acabando» y «No Preparéis La Cena Esta Noche: Matad De Hambre A Una Rata.» De repente, las mujeres se alborotaron. De un día para otro, y a todo lo largo del país, los libros, los periódicos, las revistas, los cursos universitarios, los programas televisivos de entrevistas, hasta el propio Presidente de los EE.UU., anunciaron el alba de un nuevo orden feminista.

Las fechas son importantísimas. ¿Por qué, en palabras del historiador Carl Degler, «irrumpió en la nación un movimiento feminista renovado en los años sesenta»? Una teoría afirma que la vanguardia feminista adquirió experiencia en la campaña pro derechos civiles y en las protestas contra la guerra del Vietnam. Las mujeres «aprendieron a respetarse y a conocer su propia fuerza», pero «simultáneamente se veían condenadas a desempeñar funciones serviles como secretarías, objetos sexuales, amas de casa, o “tontas”». Entonces comprendieron que seguirían estando oprimidas incluso por los hombres que militaban en los grupos antibelicistas de la izquierda radical, y probablemente esto provocó la formación de las primeras organizaciones militantes hacia 1967, que proliferaron «durante todo ese año y en 1968 a una velocidad asombrosa».

Pero lo que hay que explicar es por qué esta vanguardia feminista se encontró de repente acaudillando a millones de mujeres que nunca habían participado en los movimientos antibelicistas o pro derechos civiles, incluidas muchas mujeres que sentían vergüenza por los aspectos más «radicales» del feminismo, como la condena del sostén y el acoso al varón.

La teoría tan extendida de la «rebelión por inspiración» no presta la atención suficiente a los cambios que se estaban produciendo en la estructura básica de la vida económica y política norteamericana, cambios que hicieron que ciertas acciones rebeldes les parecieran necesarias a una muestra representativa de mujeres norteamericanas, y que al mismo tiempo impidieron que la sociedad reprimiese a las activistas».

MARVIN, H. *La cultura norteamericana contemporánea. Una visión antropológica.* Alianza Editorial, pp. 85–86–87

Cuestiones acerca del texto

1. Estamos en el siglo XX y vamos a analizar un texto que se refiere a los años 60–70:
 - Como ves, podemos dividir el texto en dos apartados: uno, descriptivo, y otro, explicativo. Señala dónde acaba uno y comienza el otro.

- Realiza una lista de las distintas manifestaciones feministas, indicando lo que se hacía en cada una de ellas.
- ¿Por qué las mujeres «abandonaron» el hogar y lucharon por su liberación?

2. Lee atentamente este cómic y contesta a las siguientes preguntas:



Figura 2. Ficha de «sistema sexo-género», (Ibidem).

- ¿Qué quiere decir el título «doble jornada»?
- Para definir al tipo de varón que se representa en el cómic necesitas una serie de adjetivos; subraya aquellos que te parezcan más adecuados:

autoritario, comprometido, conservador, culto, educado, egoísta, feminista, generoso, grosero, inculto, irresponsable, liberal, machista, «pasota», «progre», responsable.
- ¿Está representado este tipo de varón en el texto?; ¿qué puedes señalar sobre la personalidad de este tipo de varones?
- ¿Te parece frecuente lo que ocurre en la viñeta?
- En el tema primero hemos visto que el proceso de socialización se «imprime» en nosotros con tal fuerza que nos convierte en reproductores de la cultura que hemos asimilado (proceso de heteronomía moral); y en este segundo tema estamos analizando, por un lado, que los principios morales dependen del lugar y de la época y, por otro, que los cambios morales se producen cuando existen cambios políticos y económicos.
 - ¿Significa todo ello que somos «sujetos pasivos» en dichos procesos y cambios?

• DOCUMENTO 10: LA CONDICIÓN HUMANA

Texto A

«Por muy cuidadosamente que el individuo haya sido preparado y por satisfactorias que hayan sido las condiciones que lo rodeen, nunca deja de ser un organismo distinto con sus propias necesidades y capacitado para pensar, sentir y actuar con independencia. Además, conserva un grado considerable de individualidad, ya que su integración dentro de la sociedad y la cultura sólo llega hasta las respuestas que ha aprendido, y aunque en el adulto estas respuestas sean muchas, todavía queda una buena parte del individuo en libertad, pues hasta en las sociedades y culturas de integración más compacta no hay dos personas que sean absolutamente semejantes.

En efecto, el individuo desempeña un doble papel en relación con la sociedad. En circunstancias ordinarias, cuanto más perfecto sea su condicionamiento e integración consiguiente a la estructura social, más eficaz será su contribución para el funcionamiento uniforme del conjunto y más seguras sus recompensas. Sin embargo, las sociedades tienen que existir y funcionar en un mundo que continuamente está cambiando. La aptitud de nuestra especie para ajustarse a las nuevas condiciones e idear respuestas siempre más eficaces, aptitud que no tiene paralelo, obedece precisamente al residuo de individualidad que en cada uno de nosotros sobrevive a pesar de la influencia decisiva de la sociedad y de la cultura. Como simple unidad en el organismo social, el individuo perpetúa el statu quo, y como individuo contribuye a alterarlo cuando hay necesidad. Puesto que ningún medio ambiente es absolutamente estático, ninguna sociedad puede sobrevivir sin el inventor ocasional y sin su capacidad para hallar soluciones a los nuevos problemas. Aunque con frecuencia sus inventos obedezcan a presiones, que comparte con otros miembros de su sociedad, sus propias necesidades son las que lo empujan a idear cosas nuevas. El primer hombre que se envolvió en una piel o logró mantener vivo el fuego no lo hizo para tener conciencia de que su sociedad necesitaba estas innovaciones, sino simplemente porque sintió frío. Pasando ahora a un nivel de complejidad cultural más elevado, no importa cuán perjudicial sea para la sociedad una institución existente en virtud de las condiciones cambiantes: el estímulo para alterarla o abandonarla nunca procede del individuo que

no se ve afectado directamente. Las innovaciones de orden social las hacen quienes padecen por las condiciones reinantes, no los que de ellas se aprovechan».

LINTON, R. *Cultura y personalidad*. Breviarios F.C.E., pp. 36-37

Cuestiones acerca del texto A

1. ¿Qué significa «por muy cuidadosamente que el individuo haya sido preparado»?
2. Busca el significado del término «individuo» e indica por qué se necesita este concepto en las explicaciones del autor. ¿Con qué otro concepto lo relaciona?
3. Explica el doble papel que el individuo desempeña en la sociedad. Pon ejemplos.
4. ¿Por qué se obtienen recompensas del condicionamiento social? Pon ejemplos.
5. ¿Los actos de desobediencia social perjudican o favorecen al grupo? Pon ejemplos.
6. Repasa atentamente el fragmento último que va desde «pasando ahora a un nivel...» hasta el final del texto. ¿Qué consecuencias sociales y morales se derivan de lo que dice el autor?

Texto B

«...No hay animales malos ni buenos en la naturaleza, aunque quizá la mosca considere mala a la araña que tiende su trampa y se la come. Pero es que la araña no lo puede remediar...»

Voy a contarte un caso dramático. Ya conoces a las termitas, esas hormigas blancas que en África levantan impresionantes hormigueros de varios metros de alto y duros como la piedra. Dado que el cuerpo de las termitas es blando, por carecer de la coraza quitinosa que protege a otros insectos, el hormiguero les sirve de caparazón colectivo contra ciertas hormigas enemigas, mejor armadas que ellas. Pero a veces uno de esos hormigueros se derrumba, por culpa de una riada o de un elefante (a los elefantes les gusta rascarse los flancos contra los termiteros, qué le vamos a hacer). En seguida las termitas-obrero se ponen a trabajar para reconstruir su dañada fortaleza, a toda prisa. Y las grandes hormigas enemigas se lanzan al asalto. Las termitas-soldado salen a defender a su tribu e intentan detener a las enemigas. Como ni por tamaño ni por armamento pueden competir con ellas, se cuelgan de las asaltantes intentando frenar todo lo posible su marcha, mientras las feroces mandíbulas de sus asaltantes las van despedazando. Las obreras trabajan con toda celeridad y se ocupan de cerrar otra vez el termitero derruido... pero lo cierran dejando fuera a las pobres y heroicas termitas-soldado que sacrifican sus vidas por la seguridad de las demás. ¿No merecen acaso una medalla, por lo menos? ¿No es justo decir que son valientes?

Cambio de escenario, pero no de tema. En la Iliada, Homero cuenta la historia de Héctor, el mejor guerrero de Troya, que espera a pie firme fuera de las murallas de su ciudad a Aquiles, el enfurecido campeón de los aqueos, aun sabiendo que éste es más fuerte que él y que probablemente va a matarle. Lo hace por cumplir su deber, que consiste en defender a su familia y a sus conciudadanos del terrible asaltante. Nadie duda de que Héctor es un héroe, un auténtico valiente. Pero ¿es Héctor heroico y valiente del mismo modo que las termitas-soldado, cuya gesta millones de veces repetida ningún Homero se ha molestado en contar? ¿No hace Héctor, a fin de cuentas, lo mismo que cualquiera de las termitas anónimas? ¿Por qué nos parece su valor más auténtico y más difícil que el de los insectos? ¿Cuál es la diferencia entre un caso y otro?

- ¿Por qué el etnocentrismo es una falacia?
 - ¿Cómo podemos relacionar los conceptos de necesidad, valor, innato, adquirido, universal y particular?
 - ¿Por qué cambian los valores?
2. Haz una redacción acerca de la afirmación siguiente: *Soy libre y mi deseo es vivir sin normas.*

BLOQUE TERCERO. INVESTIGUEMOS SOBRE EL DEBER SER

Actividad 5: ¿Podemos vivir sin moral?

• DOCUMENTO 11: EL SER HUMANO ES UN SER SOCIAL

Texto A

«Los hombres viven en sociedad no porque son hombres, sino porque son animales. La aparición del modo social de vida ha sido un estadio dentro de la evolución biológica previo al surgimiento del ser humano. Lo único que podemos decir del hombre es que ha llevado este modo de vida a un grado de elaboración muchísimo más alto que el de la más complicada especie animal no humana. Básicamente, empero, la sociedad humana continúa reproduciendo las características de la población, especialización, solidaridad y continuidad que encontramos en cualquier otra sociedad».

GINER, S. *Sociología*. Península, Colección «Nexos», 7. Barcelona, 1985. p. 80

Texto B

«El hombre es la única criatura que ha de ser educada... La disciplina convierte la animalidad en humanidad. Un animal lo es ya todo por su instinto; una razón extraña le ha provisto de todo. Pero el hombre necesita una razón propia; no tiene ningún instinto y ha de construirse él mismo el plan de su conducta. Pero como no está en disposición de hacérselo inmediatamente, sino que viene inculto al mundo, se lo tienen que construir los demás... Únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre».

KANT. *Pedagogía*. Akal bolsillo, pp. 29–30–31

Texto C

«El hecho de que grupos tan diversos como insectos y mamíferos hayan desarrollado una vida social es firme indicio de la existencia, en la vida orgánica, de potencialidades profundamente arraigadas que llevan a la socialización o más bien a lo que pudiera llamarse con mayor propiedad socialidad, la tendencia de sentirse atraído por otros organismos y vivir junto a ellos. Este impulso hacia la socialidad puede ser débil en unos grupos animales y fuerte en otros, pero en una forma u otra aparece de una manera universal. La vida en grupo ofrece ventajas de muchos tipos a los miembros del grupo y por consiguiente a las especies... El animal aislado, en general, sufrirá un retraso en su desarrollo o se verá irremediamente perjudicado o morirá, según la naturaleza del medio, mientras que el animal que vive en asociación con otros aumentará en tamaño y en la velocidad de sus reacciones psicológicas, tenderá a curarse rápidamente de sus heridas y sobrevivirá en muchas circunstancias en que el animal

solitario moriría... ¿Qué bases tenemos para pensar que para que el organismo se socialice son necesarias relaciones sociales interactivas íntimas con otra persona o personas? ¿Cómo sabemos que un individuo normal, abandonado enteramente a sí mismo desde el nacimiento a la edad adulta, no desarrollaría formas de comportamiento típicamente humanas?

La respuesta es que sabemos con certeza que los niños nacidos sin el sentido normal necesario para la percepción de su medio, y sin la capacidad de comunicar con otros, permanecen en un estado de asocialización total hasta que se establece alguna otra forma de comunicación social con ellos. Los casos ya clásicos de las ciegas y sordomudas Laura Bridgman y Hellen Keller son sumamente aclaradores en este aspecto. Hasta que estas niñas aprendieron el alfabeto con los dedos estuvieron privadas por completo de toda relación social interactiva con otros seres humanos. Estaban aisladas, y el mundo en que vivían tenía escaso sentido para ellas; eran seres casi totalmente asocializados. Pero cuando los pacientes esfuerzos de sus maestros lograron capacitarlas para aprender el alfabeto de los dedos, se abrió a ellas el mundo de la comunicación simbólica y el proceso de socialización comenzó a avanzar rápidamente.

...Dadas todas las potencialidades normales necesarias, el organismo humano no deviene persona normalmente, en virtud de su pertenencia a la especie *Homo sapiens*; en realidad no puede devenir persona a menos que perciba las influencias socializadoras de otras personas».

MONTAGU, A. *La dirección del desarrollo humano*. Ed. Tecnos, pp. 25-29; 235; 243-244

Cuestiones acerca de los textos A, B y C

1. ¿Por qué vivimos en sociedad?; ¿qué ventajas aporta la vida en grupo?
2. En el texto B del Documento 10, Savater afirmaba que al ser indeterminados, somos libres. Pero todo este asunto es bastante más complejo, y tú ya puedes analizarlo sin grandes dificultades:
 - Escribe un antónimo de «indeterminación» y de «libertad», para estar completamente seguro de sus significados.
 - «Somos indeterminados, luego somos libres». ¿Esta es la única conclusión que podemos obtener del hecho de la indeterminación? Los textos que acabas de leer te ayudarán a contestar.
 - Los mapas conceptuales son una técnica muy útil para tus exposiciones escritas y orales, pues te ayudan a representar relaciones significativas entre conceptos y a convertirlas en proposiciones. Por eso, es importante que realices un mapa conceptual relacionando los siguientes conceptos:

indeterminación	libertad	educación	moral
cultura	heteronomía	autonomía	animal
ser humano	necesidad	disciplina	normas
deseo	instintos	valores	racionalidad

3. Ahora, imagina a un ser humano aislado y asocializado. ¿Por qué no puede convertirse en persona?; ¿no pertenece acaso a la especie *Homo sapiens*?; ¿no sería, precisamente, libre al no haber recibido la imposición social de unas normas morales?; ¿no elegiría mejor su propia moral?

4. Si alguien te dijera que *para ser un ser humano tenemos que vivir con normas* ¿qué le contestarías?

• DOCUMENTO 12. LA VIDA HUMANA ES NORMATIVA

Texto A

«La conducta humana es básicamente normativa, y también lo es muy a menudo aquella que se desvía de las normas prevalentes del grupo, como se verá. Los grupos constantemente establecen las reglas del juego social, y las institucionalizan. Las instituciones, en sociología, son constelaciones de normas y sistemas de roles: el matrimonio, las iglesias, los mercados, las fiestas populares, los cargos públicos, todos estos varios fenómenos pueden ser concebidos como tales. Mas también son normas los canales de conducta aislados que no cristalizan en instituciones sociales del tipo mentado; tal es el caso del lenguaje, y el de las formas de saludo, vestido, convivencia. Pero todas ellas coadyuvan precisamente al funcionamiento «normal» de la vida social.

De las normas no hay que tener una idea metafísica, cual si fueran entidades autosuficientes superimpuestas al hombre desde fuera de la sociedad, aunque cuando él nace se las encuentra hechas y tiene que aceptarlas en gran medida para sobrevivir, y no digamos si lo que quiere es medrar. Si las rechaza, entra en conflicto en el grado de su rechazo, y si éste tiene un éxito dado, el resultado es la imposición de normas nuevas. Los procesos revolucionarios son muy instructivos en este terreno. Los revolucionarios rechazan muchas normas de la sociedad cuya estructura política desean derrocar, pero no por ello dejan de tener normas propias; más tarde imponen las suyas sobre las zonas más pasivas de la colectividad. Así pues, la sociedad se controla a través de las normas, ejercidas mediante roles y distribuidas en los diferentes status de los individuos y de los grupos».

GINER, S. *Sociología*. Ed. Península, Colección «Nexos», 7. Barcelona, 1985. pp. 64-65

Cuestiones acerca del texto A

1. Este texto no te plantea nada nuevo. Su única función es la de hacer una síntesis de lo anterior para que puedas comprobar si has comprendido plenamente todo lo dicho. Si ese así, continúa con tu trabajo; de lo contrario plantea tus dudas en la clase, porque quizá a algunos compañeros les ocurra lo mismo que a tí.

Texto B

Cuestiones acerca del texto B

Antes de leer este texto, queremos advertirte que es un texto bastante difícil; sin embargo, estás completamente preparado para comprenderlo. De todos modos vamos a echarte una mano; para ello hemos pensado dos cosas: primero, vas a hacer un ejercicio de reflexión sobre los juegos y lo que hacemos cuando jugamos; después, leerás el texto a la vez que contestas a las preguntas que te hacemos sobre él.

1. Vamos a pensar en dos juegos; por ejemplo, en el fútbol y en la oca:

Imagina que estáis un grupo de amigos o amigas jugando a cualquiera de esos juegos y que alguien, que no sabe, se acerca a pedirnos que quiere jugar con vosotros. Una persona del grupo le conoce, y como sabe que no tiene ni idea, le dice:

«No, no puedes jugar, porque no sabes y nos harás perder el tiempo».

«*Sí que sé —contesta— sé tirar a los dados*»; o bien, «*Sí que sé chutar una pelota*».

- ¿Jugar al fútbol significa sólo «darle a una pelota»?; ¿jugar a la oca significa sólo «tirar a los dados»?
 - ¿Qué hay que saber para jugar a cualquier juego?; ¿cada jugador puede hacer lo que quiere?
 - ¿Por qué hay un árbitro en el fútbol?
2. Cuando compramos un juego nuevo que desconocemos, tenemos que leer el folleto adjunto antes de empezar a jugar. Por lo tanto, imagina ahora que os reunís un grupo de amigos o amigas para inventar un juego. ¿Qué tenéis que hacer?
3. Indica si en las preguntas anteriores han surgido los siguientes términos: «reglas» y «común consenso». Quizás no los has usado con ese mismo nombre; pero seguro que los has utilizado. Así pues, indica cuál es su significado.
4. Contesta, ahora, a las siguientes preguntas. Para ello, tienes que ir leyendo, despacio, el texto:
- ¿Qué es, para Spinoza, un ciudadano?
 - ¿Qué es el Estado?
 - ¿Qué es una ley?
 - ¿Qué significa «estado de naturaleza»?
 - ¿Por qué en ese estado no puede concebirse el delito?
 - ¿Qué significa «común consenso»?
 - ¿Qué es el «estado civil»?
 - ¿Vives en estado de naturaleza o en estado civil?
 - Señala las características que le corresponden a ambos estados.

«Esta sociedad, cuyo mantenimiento está garantizado por las leyes y por el poder de conservarse, se llama Estado, y los que son protegidos por sus derechos se llaman ciudadanos. Por todo esto, entendemos fácilmente que en el estado de naturaleza no hay nada que sea bueno o malo en virtud del común consenso dado que todo el que se halla en el estado natural mira sólo por su utilidad, y conforme a su índole propia, y decide acerca de lo bueno y lo malo únicamente respecto de su utilidad, y no está obligado por ley alguna a obedecer a nadie más que a sí mismo. Por tanto, en el estado natural no puede concebirse el delito. Pero sí, ciertamente, en el estado civil, en el que el bien y el mal son decretados por común consenso, y donde cada cual está obligado a obedecer al Estado. El delito no es, pues, otra cosa que una obediencia castigada en virtud del solo derecho del Estado, y, por el contrario, la obediencia es considerada como un mérito del ciudadano, pues en virtud de ella se juzga digno de gozar de las ventajas del Estado. Además, en el estado natural nadie es dueño de cosa alguna por consenso común, ni hay en la naturaleza nada de lo que pueda decirse que pertenece a un hombre más bien que a otro, sino que todo es de todos, y, por ende, no puede concebirse, en el estado natural, voluntad alguna de dar a cada uno lo suyo, ni de quitarle a uno lo que es suyo, es decir, que en el estado natural no ocurre nada que pueda llamarse «justo» o «injusto», y sí en el estado civil, donde por común consenso se decreta lo que es de uno y lo que es del otro.»

SPINOZA, *Ética*. Editora Nacional. Cuarta Parte, p. 306

Texto C

«Cuando la humanidad inaugura la historia, por primera vez en Asia Menor, la conciencia humana tiene ya de 30 a 40 000 siglos de experiencia. Desde que la invención de la escritura se lo permitió, el hombre se sirvió inmediatamente del granito para grabar las normas que había que respetar con el fin de que la sociedad humana no retornase a la animalidad de sus orígenes. Los primeros Códigos de Mesopotamia así lo prueban.

Descendiente de un primate que se puso en pie con dificultad, hace de tres a cuatro millones de años, el hombre —cuando entró en la historia— después de todo ese tiempo hizo una elección: conquistar la ética oponiéndose al orden natural de la sola evolución cósmica. A lo largo de la Prehistoria hizo progresivamente elecciones que le volvieron propiamente humano, como tan bien ha comentado Thomas Huxley en su conferencia sobre «La evolución y la Ética» en el Congreso de Oxford, en 1893. ¡Lo que dijo tendrá pronto un siglo, pero no tiene ninguna arruga! «Toda la naturaleza está inundada de sangre, recuerda el célebre naturalista, en ella sólo triunfan la fuerza, el pico y las garras. Ella es la negación de los principios morales. La enseñanza que nos da la naturaleza en términos de moral es la del mal absoluto. El mal que domina y que triunfa. La ética supone una conducta contraria. Ella niega el modo de vida cósmico que es el de los gladiadores en la arena. La evolución cósmica no es capaz de darnos ningún argumento para mostrar que lo que nosotros llamamos el bien es preferible a lo que llamamos el mal».

La elección del modo de vida ético contra el modo de vida cósmico, se la debemos al hombre de la Prehistoria. Ha tenido que salir del ámbito de la naturaleza para entrar en el de la conciencia. Y es esa elección la que ha hecho de él un ser humano frente a los demás animales».

ANSELME, M. *Après la morale, quelles valeurs?* Ed. Privat, pp. 21-22

Cuestiones acerca del texto C

1. ¿Qué función han cumplido las normas para la evolución de la humanidad?
2. ¿Qué significa «conquistar la ética»?
3. ¿Por qué la observación de la naturaleza nos muestra el triunfo del mal absoluto?
4. ¿Por qué no podemos obtener de ella argumentos sobre el bien y el mal?
5. ¿Qué significa poseer conciencia?. ¿Existe alguna relación entre conciencia y ética?

Ejercicios de síntesis

1. ¿El ser humano es un ser específicamente moral? Contesta «sí» o «no», estableciendo con claridad y coherencia las razones que te permiten escoger una u otra respuesta.
2. Hemos visto la diversidad de valores, normas y actitudes que existen en los grupos humanos (relativismo cultural) ¿Significa esto que debemos aceptar *todos* los valores humanos?; ¿es que el relativismo cultural implica un relativismo axiológico (es decir, un relativismo de valores)?; ¿es lo mismo, por ejemplo, la igualdad que la desigualdad, o la libertad que la carencia de ella?
3. Hemos visto también los cambios de moralidad que se producen a través del tiempo (historicidad de los valores) y hemos analizado que una de las causas de estos cambios proviene

de determinadas características del ser humano. Si alguien te preguntase *por qué el ser humano se debate siempre entre lo que «es» y lo que «debe ser»*, ¿qué le contestarías?

4. Somos seres socializados, y este proceso de inculturación recibe también el nombre de «primer momento de moralización». En la actividad siguiente vamos a indagar acerca del «segundo momento de moralización». ¿Podrías indicar en qué puede consistir este segundo momento? Puedes ayudarte con todo lo que ya sabes y con la frase de Aristóteles que aparece al principio del tema: *Nadie delibera sobre las cosas que no pueden ser distintas de lo que son.*

Actividad 6: ¿Cómo debemos vivir?

• DOCUMENTO 13: REFLEXIONES PREVIAS

Texto A

«Todo esto tiene que ver con la cuestión de la libertad, que es el asunto del que se ocupa propiamente la ética, según creo haberte dicho ya. Libertad es poder decir «sí» o «no»; lo hago o no lo hago, digan lo que digan mis jefes o los demás; esto me conviene y lo quiero, aquello no me conviene y por lo tanto no lo quiero. Libertad es decidir, pero también, no lo olvides, darte cuenta de que estás decidiendo. Lo más opuesto a dejarse llevar, como podrás comprender. Y para no dejarte llevar no tienes más remedio que intentar pensar dos veces lo que vas a hacer; sí, dos veces, lo siento, aunque te duela la cabeza... La primera vez que piensas el motivo de tu acción la respuesta a la pregunta «¿por qué hago esto?» es del tipo de las que hemos estudiado últimamente: lo hago porque me lo mandan, pero... ¿por qué obedezco lo que me mandan?, ¿por miedo al castigo?, ¿por esperanza de un premio?, ¿no estoy entonces como esclavizado por quien me manda? Si obedezco porque quien da las órdenes sabe más que yo, ¿no sería aconsejable que procurara informarme lo suficiente para decidir por mí mismo? ¿Y si me mandan cosas que no me parecen convenientes, como cuando le ordenaron al comandante nazi eliminar a los judíos del campo de concentración? ¿Acaso no puede ser algo «malo» —es decir, no conveniente para mí— por mucho que me lo manden, o «bueno» y conveniente aunque nadie me lo ordene?

... nunca una acción es buena sólo por ser una orden, una costumbre o un capricho. Para saber si algo me resulta de veras conveniente o no tendré que examinar más a fondo lo que hago, razonando por mí mismo. Nadie puede ser libre en mi lugar, es decir: nadie puede dispensarme de elegir y de buscar por mí mismo... Luego hay que hacerse adulto, es decir, capaz de inventar en cierto modo la propia vida y no simplemente de vivir lo que otros hayan inventado para uno...

La palabra «moral» etimológicamente tiene que ver con las costumbres, pues eso es precisamente lo que significa la voz latina mores, y también con las órdenes, pues la mayoría de las normas morales suenan así como «debes hacer tal cosa»... Sin embargo, hay costumbres y órdenes —como ya hemos visto— que pueden ser malas, o sea «inmorales», por muy ordenadas y acostumbradas que se nos presenten. Si queremos profundizar en la moral de verdad, si queremos aprender en serio cómo emplear bien la libertad que tenemos (y en este aprendizaje consiste precisamente la «moral» o «ética» de la que estamos hablando aquí), más vale dejarse de órdenes, costumbre y caprichos... Hay que orientarse de otro modo. Por cierto, una aclaración terminológica. Aunque yo voy a utilizar las palabras «moral» y «ética» como equivalentes, desde un punto de vista técnico (perdona que me ponga más profesoral que de costumbre) no tienen idéntico significado. «Moral» es el conjunto de compor-

tamientos y normas que tú, yo y algunos de quienes nos rodean solemos aceptar como válidos; «ética» es la reflexión sobre por qué los consideramos válidos y la comparación con otras «morales» que tienen personas diferentes. Pero en fin, aquí seguiré usando una u otra palabra indistintamente, siempre como arte de vivir».

SAVATER, F., *Ética para Amador*. Ariel, pp. 53-54-55; 58-59

Cuestiones acerca del texto A

1. La indeterminación es una condición necesaria para que exista la libertad; pero, cuando decimos «soy libre», ¿qué es lo que estamos diciendo?; ¿es que la libertad va unida solamente a la indeterminación biológica?
2. Los términos «moral» y «ética» se usan habitualmente como sinónimos, pero poseen significados distintos.
 - Escribe claramente los significados de cada uno.
3. ¿Podríamos sustituir el término «socialización» por «moralización»?; ¿podríamos hacer lo mismo con «ética»?
4. A veces decimos que determinada moral es inmoral. ¿Qué queremos decir?
5. ¿Las órdenes, costumbres y caprichos de qué dependen de la moral o de la ética?
6. Indica algunas actitudes, normas y valores que consideres válidos e indica por qué.
7. Puesto que actuamos o nos comportamos siguiendo órdenes, costumbres, caprichos, o nuestras propias decisiones, indica a continuación los motivos de las siguientes acciones:
 - Lavarme los dientes por la mañana:
 - Comprarme un jersey que no necesito:
 - Ir a clase:
 - Fregar los platos:
 - Hacer los deberes:
 - Ayudar a una amiga:
 - Ir a una manifestación ecologista:
 - No llegar tarde a casa:
 - Ir semanalmente al cine:
 - Salir los viernes con los amigos:
 - Estar con mi madre cuando está preocupada:
 - Ayudar en casa:
 - Aprobar el curso:
 - Escuchar música:

Texto B

«¿Qué quiere decir esto?... hemos de hacer nuestra vida... Evidentemente, la vida no se hace de un golpe, sino paso a paso, a lo largo de ella. Ni tampoco se hace, por

así decirlo, en el vacío, en hueco. Nuestro hacernos a nosotros mismos no es sino el negativo, el vaciado o la mascarilla, la resultancia de nuestro hacer cosas en el mundo. Es barriendo como nos hacemos barrenderos, es labrando el campo como nos hacemos labradores, es haciendo cosas como hacemos nuestra vida. En moral, pues, no hay lugar para el ensueño, o mejor, sí: es no haciendo nada efectivo, no modificando de verdad la realidad, sino imaginándola meramente de otra manera, como reducimos nuestro ser moral al de puros soñadores. El soñador no opera sobre la realidad, no «muerde» en ella: resbala sobre ella, y al no hacer nada con las cosas, tampoco se hace a sí mismo más que negativamente, como ser inoperante, deficiente moral.

La vida se hace con las cosas, en el mundo. Pero, decíamos, no de un golpe, sino paso a paso. ¿Qué significa esto?... somos al principio nada o casi nada. Lo que seremos no nos preexiste de ninguna manera, ni como idea, ni como imaginación, ni como proyecto. Lo que seremos va, lenta, confusa, indeterminadamente adviniendo, dibujándose, siendo, a través de nuestros actos. Ahora bien, estos actos tienen que ser decididos uno a uno, elegidos, determinados por nosotros mismos... De ahí la importancia moral de la elección, de la decisión. Pero repitamos lo que antes dijimos: la elección, la decisión, no se hacen una vez por todas... El hombre pues se hace a sí mismo a través de sus actos, es decir, a través de sus elecciones o decisiones».

ARANGUREN, J. L. *Lo que sabemos de moral*. Ed. G. del Toro, pp. 43-44

Cuestiones acerca del texto B

1. Según Aranguren, cuándo decimos de una persona que es moral, es decir, que es buena, ¿qué queremos decir: que ha hecho algo bueno o que vive de un modo bueno?
2. ¿Por qué en moral no hay lugar para el ensueño?
3. ¿De qué habla Aranguren de moral o de ética?
4. ¿Cómo debemos vivir, según Aranguren y Savater? ¿Estás de acuerdo con ellos?
5. Somos seres morales gracias al proceso de socialización (primer momento de moralización). Pero estos autores hablan de otro proceso que recibe el nombre de «segundo momento de moralización». ¿Puedes indicar qué hace falta para que se lleve a cabo este proceso? ¿qué relación existe entre los dos momentos? ¿cuál es la importancia que podemos atribuir a ambos?

• DOCUMENTO 14: ¿QUÉ VALORES ELEGIR?

Antes de iniciar esta actividad —la última del tema— debes tener claro lo siguiente: en los textos, muy breves, que vienen a continuación no vas a encontrar una lista de valores, sino unos criterios sencillos, y que estos autores consideran fundamentales, a la hora de elegir o de optar por unos u otros valores. Por lo tanto fijate en esos criterios, porque la primera pregunta que te haremos está relacionada con ellos.

Texto A

«Llego a mi última cuestión, que trata de los derechos del individuo frente a la sociedad. Las presiones y las tensiones relacionadas con la moral se deben, se puede decir, a que la especie humana es gregaria sólo en parte. Pero esto es una verdad a medias. Muchas de las mejores cosas de la especie humana se deben al hecho de que no es completamente gregaria. El individuo tiene su propio valor intrínseco, y los mejores individuos hacen contribuciones al bien general que nadie les pide y que, a

menudo, incluso, el resto de la comunidad rechaza. Es por tanto, algo esencial en la búsqueda del bien general permitir a los individuos libertades que no sean injurias evidentes hacia los demás».

RUSSELL, B. *Sociedad humana: ética y política*. Cátedra, pp. 132–133.

Texto B

«No todos los hombres que integran una sociedad participan de la cultura social en el mismo grado. Su participación depende del lugar que ocupen en aquella: ...toda comunidad posee una estratificación. Los miembros del estrato superior poseen no solamente el grado máximo de la cultura establecida sino también el poder y la riqueza. Esta estratificación ha tenido en cada comunidad su propia génesis, pero los factores determinantes suelen ser el valor físico, la violencia y la astucia mucho más que el mérito moral. En mayor o menor grado, según que en la comunidad de que se trate haya más o menos posibilidades de movilidad vertical, el acceso a los bienes materiales, culturales y morales es predeterminado por el lugar que se ocupe en la escala social... De todo lo cual se infiere que toda la sociedad es injusta porque en toda sociedad el acceso a los bienes de todo orden está, en mayor o menor grado, condicionado por el puesto en que nace cada uno de sus miembros. Pero no todas las sociedades son igualmente injustas. Y, desde este punto de vista, quien con mayor razón merece el calificativo de «bueno» es quien con más empeño lucha por la justicia».

ARANGUREN, J. L., *Ibidem*, pp. 51–52)

Texto C

«¿Qué quiero decirte poniendo un «haz lo que quieras» como lema fundamental de esa ética hacia la que vamos tanteando? (...) no es más que una forma de decirte que te tomes en serio tu problema de la libertad... quieras o no eres libre, quieras o no tienes que querer... Pero no confundamos este «haz lo que quieras» con los caprichos de que hemos hablado antes. Una cosa es que hagas «lo que quieras» y otra bien distinta que hagas «lo que te venga en gana» (...) lo que en el fondo pretendía recomendarte es que te atrevieras a darte la buena vida. Y no hagas caso a los tristes ni a los beatos, con perdón: la ética no es más que el intento racional de averiguar cómo vivir mejor. Si merece la pena interesarse por la ética es porque nos gusta la buena vida...

Quieres darte la buena vida: estupendo. Pero también quieres que esa buena vida no sea la buena vida de una coliflor o de un escarabajo, con todo mi respeto para ambas especies, sino una buena vida humana. Es lo que te corresponde, creo yo. Y estoy seguro de que a ello no renunciarías por nada del mundo. Ser humano, ya lo hemos indicado antes, consiste principalmente en tener relaciones con los otros seres humanos».

SAVATER, F. *Ibidem*, pp. 75–76

Cuestiones acerca de los textos A, B y C.

1. ¿Qué deberíamos tener en cuenta a la hora de elegir valores fundamentales para guiar nuestra propia vida? ¿Estás de acuerdo con estos filósofos?
2. Pide a tu profesor o profesora que te ayude a distinguir entre valores materiales y valores formales. Haz una lista de ambos tipos de valores.
3. ¿Estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones?:

- a) Toda moral está fundamentada en un grupo de valores.
 - b) Los valores son: abstracciones que representan lo que se considera como «deseable» en un grupo humano.
 - c) Todo ser humano posee una escala de valores, a menudo inconscientemente, que sirve para guiar su acción.
 - d) Toda desaparición o rechazo de valores va acompañada del descubrimiento o de la búsqueda de «valores nuevos».
 - e) En definitiva, los valores son imprescindibles para los seres humanos y las sociedades que éstos constituyen. Por esta razón, reflexionar sobre cómo vivir sin valores es una reflexión estéril, y por ello la reflexión ética se ha centrado desde siempre en otra cuestión distinta: *¿cómo debemos vivir y qué valores debemos elegir?*
4. Haz una lista de valores estableciendo una jerarquía entre ellos. (Recuerda, por un lado, los criterios que has establecido en la primera pregunta para aceptar o rechazar esos valores, y, por otro, que un valor moral está relacionado fundamentalmente con el «querer»; es decir, podría ser que esos valores no se den de «hecho» en tu sociedad, o en ninguna otra, pero tú *quieres* que se conviertan en valores de «derecho» porque son realmente valiosos para todos. Fíjate además que no es lo mismo establecer valores para tí mismo que establecer valores para tí y los demás, es decir, valores para una comunidad realmente «humana». Ten por lo tanto en cuenta la distinción de la segunda pregunta entre valores materiales y formales).
5. Busca la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*:
- ¿Encuentras en ella los valores que acabas de elegir?
 - ¿Los Derechos Humanos existen de «hecho» en todos los grupos humanos?
 - ¿Qué significa: *los Derechos Humanos son «ideas reguladoras» para la organización de la vida humana?*

- 1º)** Realiza con tus compañeros una puesta en común sobre las mismas preguntas de la Encuesta inicial.
- 2º)** Mi propio texto. (Hasta ahora has analizado una serie de textos de los que pueden aprenderse no sólo lo que dicen, sino además el *cómo* lo dicen. Lo importante es que recuerdes al escribir, que no basta con hacer afirmaciones, sino que debes dar razones convincentes sobre las mismas; es decir, debes argumentar lo que piensas ante tus posibles lectores. Así pues, la única condición es de tipo técnico: el texto debe ser un *texto argumentativo*. Puedes, por lo demás, expresarte libremente sobre lo que opinas acerca de cualquiera de las frases siguientes, imaginando que son frases que han aparecido en algún medio de comunicación —lo cual podemos asegurarte que es absolutamente cierto:
- «Cada cultura tiene sus propios valores y puesto que todas las culturas son iguales, no puedo hacer ninguna crítica ante cosas que me escandalizan como, por ejemplo, el infanticidio femenino practicado en algunos pueblos».
 - «Realmente, la moral sólo sirve para constreñir la libertad humana».

Actividades
de síntesis
final del tema

- «Entre la heteronomía y la autonomía moral media un compromiso ético hacia mí mismo y hacia los demás».
- «En cuanto llegue a Irak le quitaré el velito a las mujeres».
- Sería más sensato que las mujeres esperasen a ejercer su derecho a la igualdad, porque la situación económica ya es mala para que encontremos trabajo los hombres».
- «La crisis de valores es muy importante, pero espero mucho de la imaginación ética de los jóvenes».

Bibliografía

- ADORNO, T. W. *La ideología como lenguaje*. Madrid, Taurus. 1971.
- ALBERT, H. *Ética y metaética*. Valencia, Teorema. 1978.
- APEL, K. O. *Estudios éticos*. Barcelona, Alfa. 1986.
- ARANGUREN, J. L. L. *Propuestas morales*. Madrid, Tecnos, 1984.
- ARISTÓTELES. *Ética nicomáquea. Ética eudemia*. Madrid, Gredos. 1985.
- AUSUBEL, D. P. *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México, Trillas. 1978.
- BACHELARD, G. *La formation de l'esprit scientifique*. Paris, Vrin. 1938.
- BILBENY, N. *Aproximación a la Ética*. Barcelona, Ariel. 1992.
- BRUNER, J. S. *The process of education*. New York, Vintage Books. 1960.
- C. E. E. *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo, curso 1989-90*. Madrid. MEC, 1991.
- C. E. V. *Informe sobre la situación de la enseñanza en la Comunidad Valenciana*. Valencia. Generalitat Valenciana. 1986.
- C. I. D. E. *Examen de la política educativa española por la O.C.D.E.* Madrid, MEC. 1986.
- CAMPS, V. *La imaginación ética*. Barcelona, Ariel. 1983.
- COLL, C. *Psicología y curriculum*. Barcelona, Laia. 1987.
- *et al. Los contenidos en la reforma*. Madrid, Santillana. 1992.
- CORTINA, A. *Ética mínima. Introducción a la ética práctica*. Madrid, Tecnos. 1986.
- *Ética sin moral*. Madrid, Tecnos. 1990.
- FOUCAULT, M. *L'ordre del discurs i altres escrits*. Barcelona, Laia. 1982.
- GIMENO SACRISTÁN, J. *La pedagogía por objetivos obsesión por la eficiencia*. Madrid, Morata. 1982.
- HABERMAS, J. *Escritos sobre moralidad y eticidad*. Barcelona, Paidós. 1991.
- HAMELIN, D. *Les objectifs pédagogiques*. Paris, ESF. 1979.
- KANT, I. *Pedagogía*. Madrid, Akal. 1983.
- *Lecciones de Ética*. Barcelona, Crítica. 1988.

- LLEDO, E. «Introducción a las éticas», en Aristóteles, *Ética nicomáquea. Ética eudemia*. Madrid, Gredos. 1985.
- M. E. C. *Bachillerato, Estructura y contenidos*. Madrid, MEC. 1991.
- *Proyecto para la reforma de la enseñanza. Propuesta para debate*. Madrid, MEC. 1987.
- MACINTYRE, A. *Historia de la ética*. Barcelona, Paidós. 1982.
- MOORE, G.E. *Principia Ethica*. Barcelona, Laia. 1982.
- MUGUERZA, J. et al. *El fundamento de los derechos humanos*. Madrid, Debate. 1989.
- NOVAK, J. D., y GOWIN, D. B. *Learnig how to learn*. Cambridge. Cambridge University Press. 1984.
Trad. cast. de J. M., y E. Campanario *Aprendiendo a aprender*. Barcelona, Martínez Roca. 1988.
- PIAGET, J. *La epistemología genética*. Barcelona, Redondo. 1970.
- POZO, J. I. *Aprendizaje de la ciencia y pensamiento causal*. Madrid, Visor. 1987.
- SAVATER, F. *Ética para Amador*. Barcelona, Ariel. 1991.
- SERNA, J. «La ética sin existencia curricular» *Paideia*, junio. 1989.
- «El proyecto Cives» *Cuadernos de Pedagogía*, noviembre. 1990.
- SPINOZA, B. *Ética*. Madrid. Ed. Nacional. 1979.
- TUGENDHAT, E. *Problemas de la ética*. Barcelona, Crítica. 1988.
- VIGOTSKY, L. S. *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, Lautaro. 1964.
- WITTGENSTEIN, L. *De la certesa*. Barcelona, Edicions 62. 1983.



DIRECCIÓN GENERAL DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA
CENTRO DE DESARROLLO CURRICULAR