

PROPUESTA CURRICULAR DE EDUCACIÓN CÍVICO-SOCIAL EN EL SEGUNDO CICLO DE LA EDUCACIÓN INFANTIL

Fernando Gil Cantero

Universidad Complutense

1. LA FUNCIÓN COMPRENSIVA DEL EDUCADOR Y LAS SITUACIONES EDUCATIVAS

El supuesto de partida de este trabajo consiste en mostrar que, en determinados tipos de enseñanza como la educación cívico-social, las propuestas concretas de acción en el aula dependen tanto de un claro encuadre comprensivo de esa educación como de un clima culturalmente axiológico en el centro. Entre estas perspectivas tiene que darse, evidentemente, una relación lo más estrecha posible. Ahora bien, mientras que para la puesta en práctica en el aula de actividades cívico-sociales hay que considerar sobre todo factores didácticos y psicológicos, para favorecer una cultura cívica en el centro, así como una comprensión pedagógica de los acontecimientos cívico-sociales, el educador tiene que disponer de esquemas interpretativos más amplios y abarcadores.

En la actualidad, uno de los riesgos más frecuentes de las situaciones escolares es que los educadores adopten una posición de meros ejecutores de las guías y materiales curriculares elaborados por otros. Cuando el educador dispone por parte de la Administración y de las editoriales de un planteamiento didáctico prácticamente cerrado y circunscrito a acciones excesivamente particulares que le resuelvan todo lo que debe hacer en las situaciones de aula, la aspiración a una

práctica profesional autónoma si bien si- gue siendo posible y necesaria, precisará, sin embargo, de un mayor empeño y de una singular comprensión pedagógica de la acción educativa. Aunque la intención de la Administración consista en que sea el educador quien finalmente reflexione sobre el significado de la educación cívico-social para establecer acciones concretas y ajustadas a las necesidades del centro y del aula, pretender suscitar esa reflexión a través de un intervencionismo pedagógico siempre discutible tiene el mismo alcance que dedicar el periodo de reflexión electoral a decidir el voto a una candidatura de partido único. Cualquier acción educativa mecanizada dificulta que el educador se implique en la dinámica espontánea y particular del aula, precisamente donde surgen las situaciones potencialmente educativas para los alumnos y profesionalizadoras para los docentes. Esto es especialmente importante para cualquier contenido educativo y de forma particular para los denominados "transversales" que, como en el caso de la educación cívico-social, precisan de un sólido marco reflexivo e interpretativo de carácter transformador, innovador, participativo e ideológico.

El problema señalado se hace más evidente en los primeros niveles de la enseñanza donde la necesaria preeminencia de los factores didácticos y psicológi-

cos tiende a soslayar la comprensión teórica de los significados culturales de la educación cívico-social. Como consecuencia nos podemos encontrar con una proliferación de propuestas “a la carta”, totalmente operativas y dispuestas para su realización pero, literalmente, carentes de sentido. Salvo para quienes han sido los autores y para los que prefieren ser reelaboradores de esas secuencias didácticas, para el resto de los educadores el significado educativo y cultural de las mismas puede quedar confusamente supuesto. Siguiendo en esta línea de prácticas, el educador en vez de profesionalizarse en la *función comprensiva* como mediador e intérprete de los acontecimientos educativos, se profesionaliza como ejecutor, al modo de un eco que repite miméticamente las propuestas ideadas por otros para situaciones estándar, esto es, inexistentes. Lo peor de este proceso radica, sin embargo, en que la puesta en práctica de productos en los que el educador no ha sido coautor suele implicar la presencia de condiciones en el aula que permitan el *consumo* disciplinado y sin interferencias de las secuencias educativas, lo que generalmente suele ir unido a la creación de climas excesivamente formalizados donde es probable que se afiance más el papel de estudiante o alumno de la materia de educación cívica que el de aprendiz de ciudadano.

Con el propósito de contrarrestar estas tendencias, en este artículo vamos a resaltar algunos *marcos de comprensión* de la educación cívico-social susceptibles de ser tenidos en cuenta para la programación didáctica en el segundo ciclo de la educación infantil, tomando como referencia las propuestas de la legislación educativa. Los marcos de com-

prensión, desigualmente explícitos en dicha legislación, y que en modo alguno agotan las bases teóricas de una educación cívico-social son los siguientes: el “*principio de interdependencia*”; la “*adopción personal y crítica de valores democráticos*” y, por último, *los modelos de aprendizaje cívico-social desde enfoques constructivistas*. El procedimiento al que vamos a recurrir consistirá en analizar críticamente las diversas sugerencias de la Administración (LODE, LOGSE, Contenidos Mínimos y Orientaciones Curriculares) con respecto a los marcos de comprensión señalados tratando de elaborar una propuesta normativa lo más acabada posible de los mismos. Dos precisiones más: aunque cualquier elemento curricular puede ser analizado en relación con dichos marcos nosotros centraremos en tres indicadores claves para la educación cívico-social: el *contexto*, el *objeto* y las *capacidades*. Estos tres elementos además de tener que ser incluidos en cualquier secuencia didáctica, tienen la virtualidad de mostrar la conexión de la práctica educativa con las interpretaciones formativas atribuibles a los acontecimientos cívico-sociales.

Finalmente, el término “normativo” aplicado a los tres marcos de comprensión mencionados no ha de entenderse en este caso como una guía sólo para la elaboración de programaciones, sino sobre todo como una guía para la elaboración de los *criterios sociomorales* de la educación cívico-social. La complementariedad entre ambos tipos de guías con respecto a la práctica, no estriba -como suele entenderse- en el carácter directivo de la primera e indirecto de la segunda, pues en educación hasta la prescripción más directamente ejecutable ha de ser

tomada como indirecta en relación a la teoría y la práctica particular que hay que lograr en el aula. Como mejor se expresa la *normatividad pedagógica* de los marcos de comprensión de la educación cívico-social es en la elaboración de criterios sociomorales que permitan al educador interpretar y transformar cualquier acontecimiento en una situación educativa particular de aprendizaje social.

2. LA EDUCACIÓN CÍVICO-SOCIAL EN EL SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL SEGÚN LA ACTUAL REFORMA EDUCATIVA: REVISIÓN CRÍTICA Y PROPUESTAS

2.1. El contexto de la educación cívico-social: el “principio de interdependencia”

El criterio común entre todas las propuestas legislativas referidas al *contexto* de la educación cívico-social (familia, aula, escuela, barrio, adultos, medio ambiente, comunidades autónomas y contexto internacional) podría englobarse en el llamado “principio de interdependencia” entre personas y cosas. A través del mismo se pretende encuadrar comprensivamente -como criterio sociomoral y orientación didáctica- cualquier tipo de actividad o acontecimiento en el aula y en el centro. De este modo, la sucesión de actividades, unas veces centradas en los “hechos”, otras en los “procedimientos” o bien en los “valores”, estarían encaminadas a resaltar ante los niños los elementos comunes y diferentes de cada tipo de contexto (personas, tamaño, valores, reglas, normas, costumbres, etc.). El objetivo general estriba en que adquieran una idea de sí mismos con respecto a los

demás aprendiendo a tener en cuenta tanto a las personas como a los sentidos particulares de las situaciones sociales específicas de cada contexto (saludar, jugar, dialogar, obedecer, guardar silencio, ayudar, repartir, cuidar, etc.).

Este “principio de interdependencia” es un marco de comprensión muy útil para el educador de esta etapa en la medida que recoge las bases lógicas y psicológicas comunes de los objetivos educativos centrados en la consideración de los demás y en la mutua influencia entre las personas y la naturaleza. Por otra parte, puede estar presente en todos los niveles educativos incorporando diferentes análisis de las relaciones humanas desde la mera descripción histórica y sociológica de las características de los grupos sociales a una comprensión moral más crítica de valores humanizadores como la reciprocidad, la justicia, la generosidad y la empatía. Su dimensión didáctica puede abarcar así múltiples actividades y formas de presentación.

La posibilidad de extraer el máximo beneficio educativo del “principio de interdependencia” depende enteramente, como hemos tratado de justificar al inicio de este trabajo, de que el educador logre elaborarlo como un criterio sociomoral desde el que poder interpretar y provocar situaciones o acontecimientos particulares donde surja con *sentido* para la infancia dicha interdependencia. Desde este punto de vista, la pregunta que tenemos que resolver es la siguiente: ¿cómo se puede comprender el “principio de interdependencia” para la educación infantil?

En la medida que tratamos de encontrar ese sentido desde el que los niños comprendan, a partir de su propia experiencia e imaginación, la interdependen-

cia entre las personas y los grupos humanos, la referencia a los contextos familiares, escolares, sociales e internacionales no puede establecerse sólo, como es habitual, mediante meras descripciones estáticas de los elementos que los componen. Tampoco es suficiente con añadir a lo anterior explicaciones "causales" o distribuciones de papeles sociales mutuamente necesarios. Junto a todos estos pasos hay que terminar e incluso empezar por una *comprensión dinámica y referencial* de la realidad, en este caso, de los grupos humanos como colectivos en constante movimiento en busca de *ajustes a sus necesidades*: alimentarse, vestirse, comunicarse, colaborar, trabajar, descansar, festejar, etc. No se trataría pues, como es usual, de presentar las actividades sociales sólo por el *agente* individual o grupal que las realiza (bombero, médico, profesor, electricista, cartero, agricultor, etc.) sino sobre todo por la *función* que desarrollan insistiendo especialmente en las necesidades humanas que tratan de solventar.

Este enfoque centrado en las "necesidades humanas" tiene dos finalidades. Por un lado, facilitar el reconocimiento del "principio de interdependencia" no como un estado de cosas "estático" con las que el niño se encuentra, sino como algo más dinámico, algo en constante movimiento y transformación desde los puntos de referencia que establecen las necesidades del hombre y la sociedad. Cualquier educación cívico-social tiene que ocuparse hoy de la comprensión de los grupos humanos como "sistemas" en evolución, sujetos a su voluntad y creatividad. En segundo lugar, una visión de este tipo permite recuperar para la escuela como medios instructivos con importan-

tes implicaciones para todo el curriculum, la *presentación narrativa* y literaria de cuentos, fábulas e historias de la humanidad y de los grupos sociales. El interés de estos medios para la enseñanza en la infancia no radica sólo en sus posibilidades lúdicas, recreativas o motivacionales, sino en algo más importante: incorporar al aula las *otras* formas de conocimiento de la niñez, menos coincidentes con los habituales intereses academicistas e intelectuales de los adultos, pero más centradas en las "ideas" globales a las que recurre la infancia para interpretar las situaciones sociales sean reales o ficticias (aventuras, miedos, pactos, amor-odio, peligros, inventos, etc.) (cfr. EGAN:1991).

Cuando decidimos plantear el "principio de interdependencia" centrándolo en las necesidades del hombre dentro de un gran historia de la humanidad en busca de la sobrevivencia y la convivencia pacífica, el reconocimiento de *reglas y normas* adquiere un significado lógico y psicológico en estas edades tanto para los contextos inmediatos como para los más alejados. Un conjunto de necesidades bien estructurado, susceptible de ser historiado o narrado y de fácil vinculación a las normas de convivencia familiares, escolares y sociales lo constituye la Convención de Derechos de la infancia (AA. VV. :1991).

Si son ciertas las investigaciones según las cuales los niños desde los tres años hacen ya un doble uso del lenguaje (fáctico y moral) (cfr. TURIEL:1984; ENESCO y DEL OLMO:1989; TURIEL, ENESCO y LINAZA:1989; HENDRICK: 1990), entonces a las habituales actividades donde se muestra un tipo de interrelación descriptiva -en el mundo

laboral, en la familia, en la escuela y en el barrio-, sería conveniente añadir también aquellos otros principios de interdependencia más relacionados con los *derechos y deberes de cada sujeto* (cfr. GIL:1991a; TUVILLA: 1993). Con este tipo de referencias no se puede pretender, en este momento evolutivo, alcanzar una visión moralizadora de los actos humanos, pero sí lograr aproximarnos a la misma a través de una comprensión dinámica y *ordenada* -y no sólo descriptiva ni estática- de la realidad como algo sujeto a un cierto ajuste o desajuste de derechos, de cosas “bien hechas” y “mal hechas”.

Esta perspectiva supondría, también, partir de una interpretación más realista y menos idílica tanto de su entorno inmediato como del más alejado, no por afán de acelerar equivocadamente su evolución madurativa, sino por ajustarnos mejor a los criterios de significado de la infancia como llevan haciendo hace tiempo, no sin excesos, las ofertas sociales para su ocio.

2.2. El objeto de la educación cívico-social: los “valores democráticos” y el sentido crítico

En cuanto al *objeto* de la educación cívico-social, el marco de comprensión propuesto por la Administración se basa en la *adopción personal y crítica de los valores democráticos de la convivencia*: la libertad, la tolerancia y la solidaridad en contextos axiológicamente plurales. Tras los modelos de democratización de los aspectos organizativos de la enseñanza, nos dirigimos hacia propuestas de democratización más cercanas a las mismas prácticas educativas del aula. Esto supone pasar a considerar las situaciones de enseñanza como momentos de apren-

dizaje social al modo de contextos particulares de acción democrática.

Para la Administración educativa, un factor clave en este marco de comprensión que ha de propiciarse desde la educación cívico-social en todos los niveles educativos -incluso para la infancia-, es la adopción de un “*sentido crítico*”. Éste ha de entenderse, según se desprende de las disposiciones legislativas, como la asunción personal y significativa de los valores democráticos y nunca como una capacidad que permita oponerse a los mismos. Esta propuesta tiene unas significativas limitaciones que se hacen más evidente en niveles posteriores al de la educación infantil, pues se cae en la contradicción, por un lado, de no querer identificar socialización con educación moral -para salvar el sentido crítico- pero, por otro, se pone un límite a dicha capacidad, lo que es inevitable jurídicamente, aunque no lo es del mismo modo ni por las mismas razones desde una perspectiva educativa (cfr. BARCENA, GIL, JOVER:1993).

¿Cómo interpretar o transformar la “adopción personal y crítica de los valores democráticos” para la educación infantil? No cabe duda que para cualquier educador de esta etapa será difícil lograr los objetivos de este marco de comprensión mientras se mantenga sin más matices dicha expresión. Por otra parte, una dificultad añadida a la anterior puede provenir, como expondremos más adelante, de la tendencia generalizada a adoptar interpretaciones muy restringidas de los modelos psicológicos de capacitación que, en ocasiones, limitan considerablemente la variedad de significados y logros respecto al marco de comprensión con el que estamos trabajando.

El peligro que tiene establecer como objetivo de la educación infantil un ideal cuya redacción lleva a pensar en etapas más avanzadas estriba, o bien en olvidarse del mismo durante este periodo o, por el contrario, llegar a simplificarlo de tal modo que la conexión entre lo propuesto finalmente y lo que se pretendía sea pura coincidencia. Con el fin de evitar estas soluciones inadecuadas tenemos que establecer unos marcos de comprensión para la infancia más realistas, desde los que el educador pueda contruir significados teóricos y prácticos adaptados a este nivel educativo.

En relación con esta tarea hay que empezar a cuestionarse la tendencia general a concebir la educación como un proceso paulatino de capacitación a cuyo *término* el alumno podrá, en este caso, tener una visión personal y crítica de los valores democráticos. Estos modelos de aprendizaje presentan ciertas limitaciones educativas cuando se utilizan para la enseñanza de valores, puesto que tienden a incidir más en la adquisición de las capacidades de valoración que en los criterios o contenidos concretos de comportamiento. El problema tiene, básicamente, dos expresiones, una teórica y otra de aplicación práctica. Respecto a la primera, las dificultades surgen en la medida en que no sabemos situar con claridad cuáles serían los límites de la trasmisión de valores, especialmente, los relacionados con el significado final y la forma de asumirlos en orden a evitar cualquier postura de adoctrinamiento. La expresión práctica del problema aparece al reparar en que mientras es relativamente fácil establecer una línea ascendente de aproximaciones sucesivas cada vez más cercanas a una correcta capacidad de valoración, coinci-

dente también más o menos con los niveles educativos, no lo es tanto cuando hay que referirse a los sentidos, significados o criterios concretos de comportamiento porque, en este caso, ¿cómo desarrollar un modelo progresivo de adopción de sentidos de la realidad?

Este problema práctico, en lo que a nosotros nos interesa, tiene una particular incidencia en la educación infantil dado que es, precisamente, el primer momento de acercamiento del niño a esos significados. Si, como ya indicamos, este nivel educativo es muy proclive por sus especiales características a aplicar casi mecánicamente los modelos psicológicos de aprendizaje, en lo que respecta a la posibilidad de incidir en algún tipo de reinterpretación personal de contenidos o criterios de comportamiento, nos encontramos, entonces, irremediablemente, con una mayor confusión. Este problema, además, no queda totalmente resuelto proponiendo la adquisición de hábitos, pues si bien es el mejor primer paso para acercar el comportamiento del niño a determinados criterios o valores, en modo alguno quedaría resuelto cuáles serían entonces los significados "personales" *reales* sobre los que va a apoyarse dicho hábito.

El modelo de capacitación no es en sí mismo criticable, sí lo es, en cambio, cuando se le asigna un lugar preeminente frente a la adquisición de *sentidos de la realidad* por muy simplificados y primitivos que éstos sean. Este es un mal endémico de todo el sistema educativo como lo demuestra, entre otros muchos ejemplos, la extensión del analfabetismo funcional o la excesiva contraposición entre ocio y escuela. El posible error del modelo de capacitación en relación a nuestra discusión estriba en pasar por alto, preci-

samente, la perspectiva pedagógica, esto es, que desde el punto de vista de la formación de la personalidad no hay un único sentido pleno en la "adopción personal y crítica de los valores democráticos", con respecto al cual todas las aproximaciones previas sean educativamente insignificantes. Por eso, en la educación infantil, no podemos partir sólo de un enfoque de capacitación o preparación para el futuro en el que lo realmente importante tenga que esperar. Esta etapa tiene, evidentemente, un fuerte componente de preparación pero éste ha de vincularse lo más directamente posible de un modo lógico y psicológico con lo que finalmente queremos lograr.

En definitiva, en relación al significado general de este marco de comprensión y sus posibilidades educativas pensamos que, sin lugar a dudas, precisa una transformación adaptada para esta etapa pero sin renunciar en la medida de lo posible a las cuestiones claves de dicho marco. Para lograr ese tipo de transformación consideramos necesario, en nuestra opinión, que el educador recupere como una importante intención educativa en la educación infantil la pretensión de fomentar en los niños la adopción de ciertas "perspectivas" o "significados de la realidad". No se trata, queremos insistir de nuevo, en atender al dominio o grado con el que se logran esas perspectivas o significados, sino en no minusvalorar y, por supuesto, en tratar de fomentar del modo más imaginativo posible, cualquier *manifestación* que de suyo pueda considerarse, por muy elemental que sea, una "mirada personal", un "gesto", un "juicio", una "opinión", etc.

Para que el marco de comprensión "adopción personal y crítica de los valo-

res democráticos" pueda configurarse teniendo en cuenta el criterio anterior es imprescindible que el educador comprenda, por un lado, la necesidad de fomentar el desarrollo de la autonomía incluso desde este nivel educativo, entendiéndola eso sí no como la elaboración de criterios personales, sino como la "adopción de puntos de vista" y, por otro, la importancia de *educar los sentimientos y las emociones* para lograr una correcta y armoniosa relación con los demás.

Todavía son frecuentes, especialmente en este nivel educativo, planteamientos dicotómicos en los que se contraponen la heteronomía con la autonomía, pensando algo parcialmente que cada extremo respondería a un momento y a unas condiciones que excluirían totalmente al otro. Esto, en nuestra opinión, ni es cierto en la infancia respecto a la autonomía, ni lo es en los adultos con relación a la heteronomía. Cuando reparamos en que ninguno de los seres humanos -adultos y niños- somos los autores primigenios de los criterios de actuación sino simples reelaboradores (salvo excepciones referidas a un pequeño grupo de hombres de talento e ingenio muy especiales), la comprensión de la autonomía infantil, así como la función del educador en relación con este objetivo, adquieren otros sentidos y posibilidades bien distintas a las que habitualmente se les asigna. Desde esta perspectiva, cualquier educador cuyo trabajo se centre en que los niños adquieran un "punto de vista" sobre lo que se esté trabajando en el aula, ya estaría promoviendo esa reelaboración, ya estaría fomentando cierta autonomía.

Las posibilidades narrativas de la historia de la humanidad que veíamos antes, así como los cuentos y las fábulas

(FRANCIA:1992) son de nuevo un medio excelente para provocar un “punto de vista” en el niño. Si las referencias a las necesidades humanas favorecían la captación del “principio de interdependencia”, ahora permiten también plantearse, por ejemplo, las diferencias entre niños de distintos países y el grado en que están satisfechas sus necesidades básicas. De este modo, la autonomía deja de considerarse el resultado final de la educación cívico-social, una vez logradas ciertas capacidades y conocimientos, para pasar a incorporarse con las variaciones señaladas en un “principio de procedimiento” de las mismas actividades. Así, cuanto mayor fuerza narrativa tengan nuestros relatos y mayor sea la implicación de los niños en los mismos a través, especialmente, del diálogo abierto y la representación, más alta será la probabilidad de que adopten “puntos de vista”. En la medida que ponemos el énfasis en la adopción de perspectivas de comprensión globales desde dentro del desarrollo de la actividad, estamos acercándoles a una incipiente necesidad de “*coordinar otros puntos de vista*” (otras interpretaciones del relato, de los personajes y de sus razones para actuar), al modo como los niños acuerdan reglas para la realización de un juego.

Otro aspecto central hoy en cualquier educación cívico-social que pretenda lograr esa “adaptación personal y crítica de los valores democráticos”, estriba en aprender a valorar la importancia de las personas frente a las instituciones y las ideas. La inclusión de una “*educación sentimental*” como elemento imprescindible en la adopción de posturas personales y críticas ante la realidad, se justifica por la necesidad de incrementar la

humanización de nuestros comportamientos, la consideración de los demás, sin la cual queda desprovisto de sentido formativo toda autonomía, emancipación, interdependencia o planteamiento crítico.

La comprensión principalmente afectiva de la realidad en esta etapa puede favorecer una educación de los sentimientos y las emociones. Sin embargo, quizá sea en estos aspectos de la personalidad de los niños, donde también aquí los adultos nos movamos con mayor confusión y desconocimiento. La escuela y su alarmante intelectualismo especialmente en periodos como el de la educación infantil, han sectorializado las investigaciones hasta tal punto que media una gran diferencia entre nuestros conocimientos sobre el desarrollo cognitivo en estas edades y el conocimiento escaso y tambaleante sobre su vida afectiva, lo que es tanto como desconocer de hecho su personalidad. Estas ausencias resultan más llamativas aún cuando los procesos de inadaptación tanto los escolares como los sociales podrían responder a explicaciones centradas en los desequilibrios emocionales (VALVERDE:1988).

Por otro lado, tampoco parece que el clima cultural en relación a la consideración que merecen los sentimientos de la infancia haya logrado generalizarse mediante una alta preocupación y comprensión hacia los mismos. En realidad, los adultos proyectamos en ellos excesivas debilidades. Así, con frecuencia se consideran deseables comportamientos donde se les fomenta la inmediatez en la satisfacción de todo tipo de deseos como prolongación del consumo desahogado de sus mayores o bien se practica un reparto de sanciones y premios inconsistente y, lo que es peor, bajo chantaje afectivo. Todo

esto no son excepciones sino rasgos extendidos cuya práctica resulta cuestionable para la vida afectiva de los niños.

Para lograr un enfoque educativo más centrado en las emociones y los sentimientos pensamos que es necesario, antes que cualquier otra consideración didáctica, partir de un criterio de comportamiento tan amplio como generalizados son los errores que se cometen en estos aspectos. Dicho criterio nosotros lo situamos en algo tan fácil de plantear como difícil de llevar a la práctica: hay que tomarse muy en serio la vida afectiva de los niños. Esto quiere decir tener en cuenta sus sentimientos del modo más respetuoso y humano posible: tomándonos tiempo para escucharles. ¿Cuántas veces ante un pequeño conflicto familiar o escolar disuadimos la atención del niño de su *relato* (su punto de vista afectivo sobre lo acontecido) mediante *distracciones* (dulces, T. V., juguetes, etc.) que poco tienen que ver con la comprensión de lo ocurrido?

El marco de interpretación del educador en este punto ha de dirigirse a establecer, por un lado, las condiciones precisas para impedir que la propia dinámica académica del clima escolar favorezca la paulatina inhibición de las expresiones afectivas y, por otro, a lograr su equiparación educativa con los objetivos intelectuales. No se trata de enseñar a sentir como se enseñan habitualmente las llamadas habilidades básicas. Lo que tiene que buscarse es la realización de actividades que no sólo favorezcan el conocimiento de la realidad, sino que también impulsen la consolidación de lazos afectivos (cfr. HENDRICK:1990). Actividades, en fin, cuyo desarrollo permita la manifestación espontánea de sentimien-

tos, favorezca la implicación afectiva como un elemento más para comprender y adaptarse al entorno y, por último, que les animen a convivir teniendo en cuenta las redes de sentimientos que generan las personas y sus actos. Las condiciones prácticas que subyacen a estas propuestas se centran en generar una comunicación basada en la confianza y la simpatía recíproca dentro de las relaciones interpersonales de aprendizaje, favoreciendo una seguridad y una coherencia en el trato que impida por parte del educador cualquier señal de resistencia, indiferencia, desapego afectivo o tristeza.

2.3. Las capacidades de aprendizaje en la educación cívico-social: el modelo constructivista.

En cuanto a las *capacidades* que se pretenden conseguir desde las indicaciones administrativas, lo más destacable es que todos los aprendizajes planificados para esta etapa, incluidos los de la autonomía corporal, han de tener como finalidad la elaboración de una *personalidad social*. Esta personalidad social se logra, por un lado, como hemos visto, “conociendo las características de los diversos grupos sociales” y, por otro, sus “normas”. El tipo de capacidades propuestas por la Administración desde las que favorecer la personalidad señalada están directamente relacionadas con los dos elementos que acabamos de mencionar. Así, “las características de los diversos grupos sociales” se van descubriendo a través de la *diferenciación*, la *observación* y la *comparación*. Respecto al conocimiento de “las normas” precisarán, sobre todo, el desarrollo de la capacidad de *participación* en los grupos más cercanos como la familia, la escuela y el barrio. Otras capa-

tidades muy resaltadas que se derivan de las propuestas anteriores son: el “respeto”, la “no discriminación” y el “aprendizaje de habilidades de comunicación”.

Como en los casos anteriores pasaremos seguidamente a analizar el marco de comprensión clave de las capacidades propuestas en orden a revisar el alcance del mismo para la educación infantil. El eje directriz de todas las capacidades apuntadas es la concepción de su desarrollo desde un *modelo de aprendizaje e instrucción constructivista*.

Las posiciones constructivistas insisten, por un lado, en el nivel de las secuencias de aprendizaje ordenadas según la dificultad de las mismas (cfr. BERGAN et al: 1991, 687) y, por otro, en el conocimiento de los procesos y las estrategias por parte del alumno como agente activo de su propia formación. Desde esta perspectiva, la *actividad instructiva* se considera una situación sujeta a experiencias, no sólo trasmisora de conocimientos, actitudes y valores, sino sobre todo de los procesos psicológicos implicados en los aprendizajes. Al centrar la atención en los procesos, se reconoce también la importancia de la relación del niño con modelos más competentes que influyan en su madurez al mediar, especialmente, una orientación verbal más certera y próxima a su línea de aprendizaje (cfr. LACASA y HERRANZ:1989, 32). Ya no se trata de averiguar con exactitud qué es lo que no puede hacer el niño, sino hacerle partícipe de qué puede hacer y cómo lo puede conseguir.

En relación al modelo constructivista de *capacitación cívico-social*, éste se basa en dos supuestos básicos: por un lado, en considerar como metas de la

educación cívica la adquisición de diversas capacidades (disposición al diálogo, resolución no violenta de problemas, etc.) que permitan al sujeto aprender a participar en la sociedad como un interlocutor válido al dominar los procedimientos democráticos de convivencia. Por otra parte, dicho modelo se basa en sostener que el conocimiento de la realidad social consiste en la reinterpretación que de ella haga el propio sujeto desde sus experiencias personales.

Aunque no es este el lugar adecuado para iniciar un estudio detallado de la perspectiva constructivista del conocimiento, sí es necesario siquiera confrontarlo brevemente con el enfoque objetivista para aclarar los supuestos de partida. Desde el *objetivismo* el mundo real existe como una estructura independiente de quien lo conoce. El modelo epistemológico más adecuado de esta perspectiva consiste en concebir la mente como un espejo que refleja la realidad y su estructura (cfr. JONASSEN:1991, 9). Para el constructivismo, en cambio, la realidad está más en la interpretación del sujeto quien deja de ser un observador de la misma para constituirse en una autoconciencia que se genera comunicativamente con sus experiencias, creencias y estructuras mentales.

La finalidad de contraponer ambas perspectivas estriba en establecer la diferencia entre una concepción filosófica y epistemológica “fuerte” del constructivismo y una versión más simplificada y adaptada a la práctica escolar. La primera está siendo muy contestada desde enfoques pedagógicos, ya sea porque para algunos autores no puede darse ni globalmente ni en parte en la práctica educativa (cfr. WATTS y DIBENTLEY:

1991, 175), o bien para otros porque su aplicación podría desembocar en formas de enseñanza cerradas en sí mismas y con connotaciones muy individualistas (cfr. COLL:1988, 141). La segunda versión, denominada por Watts y Dibentley "suave" y "convencional", se limitaría a elaborar criterios claves y aplicables para provocar aprendizajes significativos: comenzar por donde se encuentra el alumno; avanzar linealmente a través de la orientación, elicitación, reestructuración y aplicación; diseñar pasos para hacer avanzar al alumno al punto deseado; desarrollar formas de activar el aprendizaje que no se limiten a escuchar y escribir y, por último, concebir al educador como un facilitador (cfr. WATTS y DIBENTLEY: 1991, 176-180). Esta modalidad dejaría en paréntesis algunas aplicaciones que han resultado especialmente controvertidas desde la concepción más ortodoxa de la epistemología constructivista (la tendencia al relativismo, el margen posible de negociación con el alumno de las metas de la educación y el papel del contenido cultural de las materias), para insistir más en una versión instructiva del constructivismo cercana a la enseñanza directa de estrategias de aprendizaje (PRESSLEY et al:1992).

En cualquier caso, independientemente del punto de partida del educador -la concepción "fuerte" o "suave" del constructivismo-, si nos limitamos aquí a las implicaciones que este modelo puede tener en relación a la educación cívico-social en la infancia, sobresale con evidente fuerza el siguiente interrogante: ¿cómo equilibrar las interpretaciones subjetivas e individualistas de los alumnos respecto a unas normas sociales de convivencia, cuando lo propio de estas normas

es determinar tanto un tipo de conocimiento prácticamente acabado al que hay que *atenerse*, como una forma de conocer cuya característica básica es, en este caso, saber *compartir* la misma construcción de significados?

La necesidad de resolver éste y otros problemas han llevado a algunos autores a proponer un *modelo de continuidad* desde posiciones inicialmente objetivistas hacia planteamientos más constructivistas (cfr. JONASSEN:1991, 8; cfr. COLE: 1992, 28). Esta solución supondría establecer una integración más equilibrada y ordenada entre las formas de enseñanza descriptiva, comprensiva y creativa. Dicha propuesta llegaría a tener además cierta confirmación en otros trabajos sobre la evolución psicológica de la infancia, según los cuales, en la edades iniciales del desarrollo el razonamiento comprensivo y creativo estaría más vinculado de lo que podría pensarse al *conocimiento disponible* respecto a lo que se esté tratando acerca de una materia o situación determinada (cfr. YATES y CHANDLER: 1991, 140).

Estas consideraciones apoyarían, por otro lado, la búsqueda de un mayor equilibrio entre el desarrollo del juicio y la puesta en acción de criterios de comportamientos concretos. Desde esta perspectiva, no sería del todo correcto aplicar en la educación infantil ciertas formas de enseñanza en la que los adultos pretendiésemos fomentar, por ejemplo, el normal y hasta en ocasiones reconfortante escepticismo sobre las convenciones sociales, o bien lo que suele ser más común, la adopción de perspectivas analíticas y desapasionadas sobre la convivencia.

Es difícil imaginar que se pueda poner en duda con cierto rigor la necesidad de transmitir criterios de comportamiento en la educación infantil, no sólo como un medio para aprender a comprender, sino también y, sobre todo, para aprender a actuar. Sin embargo, hay que reconocer que, como ya hemos indicado, nos encontramos todavía lejos de dominar con relativa certeza cómo integrar los significados o sentidos propios de la edad, los provenientes de las tendencias dominantes que generan los agentes “para-educativos” y los que la escuela trata de suscitar. A pesar de todo, no hay manera de incidir seriamente en el desarrollo humano de un niño si éste no percibe unas sólidas pautas de referencia, y no hay forma mejor de lograrlo para cualquier educador que tener conciencia de que finalmente ha adoptado por una u otra dirección, aprobando unas cosas y desaprobando otras.

Cuando por las razones que sean se relativizan en exceso los criterios de comportamiento dentro de una educación cívico-social para la infancia, conviene tener en cuenta que también se está dejando de considerar lo que de conveniente y de aprobación común tienen las construcciones sociales convencionales en un momento histórico determinado. Por eso, junto con la búsqueda de construcción de sentidos, de coordinación de puntos de vista, de autodescubrimiento de significados, hay que recuperar también, sobre todo para la infancia, la pretensión de adquirir hábitos sólidos de comportamiento: personalizar e individualizar las *formas de ver* y analizar la realidad, sí, pero sin dejar de insistir en las diversas *formas de (querer) ser*.

Quizá, cuando además de racionalizar psicológicamente la vida infantil, recuperemos para ellos una visión más *apasionada* de la aventura de vivir y de convivir, habría que ir pensando en restituir la importancia educativa del llamado “saco de las virtudes”. Es lamentable que los educadores nos hayamos dejado llevar por las olas de racionalismo y academicismo hasta tales extremos que, por ejemplo, mientras que en un aula de educación infantil se puede estar enseñando a pensar en el perfecto y armonioso mundo de un vecindario, en otros sitios y con otros agentes esos mismos niños aprenden a *ver* las extraordinarias historias de héroes, proezas, esfuerzos, aventuras, sacrificios, etc. que pueden estar ocurriendo a su lado.

3. COMPETENCIAS BÁSICAS DEL PROFESORADO.

La formación del profesorado de cualquier nivel debería abarcar, en nuestra opinión, el dominio de una serie de contenidos, la competencia en el manejo de los procedimientos de transmisión y la capacidad de conectar las dinámicas espontáneas del aula -los significados grupales e individuales- con criterios sociomoraes para el desarrollo educativo de los alumnos. Para nosotros esto supone tener como capacidad general una formación intelectual para la elaboración de juicios pedagógicos basada en el dominio teórico-práctico de esquemas interpretativos y funcionales sobre las dimensiones jurídico-moral, técnica y sociocultural de las situaciones educativas particulares. Como condiciones generales o de partida desde las que poder iniciar el tipo de formación señalada destacaríamos las siguientes:

- rigor metodológico en el pensamiento y en la práctica;
- capacidad analítica, sintética, contextualizadora, crítica-emancipatoria, reflexiva (SCHON: 1992) y expresiva;
- espíritu de superación, de diálogo y empatía;
- equilibrio personal y autoconcepto positivo (MARTÍNEZ:1991);
- práctica de la autoeducación permanente;
- capacidad de improvisar;
- capacidad de liderazgo y de trabajo cooperativo;
- capacidad para el razonamiento interpretativo y funcional
- capacidad para innovar y para la autoevaluación
- sensibilidad y compromiso por el progreso sociomoral;
- intereses o aficiones culturales.

Antes de pasar a detallar los aspectos particulares de la formación del profesorado en relación a la educación cívico-social en el segundo ciclo de la educación infantil, tenemos que concretar los procesos básicos de aprendizaje -algunos de los cuales ya los hemos analizado- implicados en las situaciones cívico-sociales:

- autocontrol, y autoobservación
- retención, discriminación y previsión de consecuencias
- adoptar -expresar- "puntos de vista" y coordinarlos con otras perspectivas
- asumir -interiorizar comprendiendo- hábitos de comportamiento
- reconocer derechos y deberes en las relaciones humanas
- capacidad afectiva centrada en el valor de las personas
- inventar y relatar historias con elementos cívico-sociales

La atención a estos procesos desde los marcos de comprensión establecidos en la primera parte de este trabajo, determinan los siguientes ámbitos de competencia del profesorado para la educación cívico-social en este nivel educativo:

A) Dominio del significado cultural y moral de las necesidades de la infancia

La infancia como grupo social con unas necesidades especiales no ha tenido siempre la misma consideración desde el mundo de los adultos. Tras una larga evolución histórica con significativos avances y retrocesos, nos encontramos hoy con una infancia defendida en todos los ámbitos como grupo social -con sus derechos individuales-, que precisa una significativa protección (THÉRY: 1992). La máxima expresión de estos logros se encuentra en la aprobación de la Convención Internacional sobre los derechos de la infancia, donde quedan recogidos sus derechos primarios y una amplia consideración sobre los secundarios que, sin restringir las peculiaridades culturales de cada país, establecen unas condiciones concretas de la máxima importancia para saber qué significa respetar "el interés superior del niño".

La formación del docente en esta dimensión debería abarcar el interés por conocer el tipo de consideración que tiene la infancia en su ámbito cultural y las distancias existentes respecto a las expectativas morales contenidas en dicha Convención. El conocimiento pedagógico de la educación cívico-social ha de tener un alto nivel de especialización para alcanzar cotas de eficacia en su puesta en práctica, pero como cualquier conocimiento pedagógico ha de partir de su enfoque educativo o cultural (cfr. PUIG

ROVIRA:1991, 44; GIL:1991b), 123; COLLINS:1991), no especializado, sino común a los intereses de los padres y de la sociedad para que pueda lograrse entre todos unos acuerdos básicos.

El problema que hoy puede tener la infancia en términos generales no radica en que el conocimiento científico de la misma sea escaso, ni en la falta de métodos de enseñanza para este nivel educativo, sino en reelaborar lo que ya sabemos dentro de una concepción sociomoral sobre el significado de ser niño (cfr. BOHM:1991) que nos ayude a perfilar y, en su caso, limitar los estilos y criterios de actuación para la diversidad de agentes educativos que entran en contacto con la infancia (cfr. GIL:1990). Téngase en cuenta, además, que la adquisición de sensibilidades hacia los individuos como tesoros de la humanidad y la comprensión de sus vinculaciones culturales y comunitarias, puede asegurar una mejor instrucción que muchos métodos de enseñanza (cfr. PRESSLEY et al. :1991, 15). Este hecho que en términos generales es válido para cualquier etapa del desarrollo humano, adquiere, evidentemente, especiales connotaciones en los primeros años de escolaridad.

Desde este punto de vista destaca ya una primera competencia del profesorado no circunscrita sólo a la acción del aula, sino a la capacidad para aunar sensibilidades distintas hacia un único proyecto de acción educativa. Así, ha de ser capaz de dialogar abiertamente, reconocer en los demás miembros de la comunidad educativa su valor como interlocutores competentes para expresar deseos y aspiraciones (DELGADO-GAITAN:1991), tolerante en las discusiones, animador de los esfuerzos de todos y al mismo tiempo

canalizador de lo que ha de constituir el esqueleto principal de un proyecto de centro viable y valioso. De este modo, las entrevistas con los padres amplían su objetivo como uno de los procedimientos de ajuste técnico de la programación, al tratarse también de un momento donde ayudar a los padres a detectar las posibilidades educativas de su vida familiar desde las ideas e ideales educativos que inspiran hoy los derechos de la infancia. Ante la pluralidad de agentes educativos, hay que ayudar a los padres a clarificar qué posición quieren adoptar en la educación de sus hijos y cómo pueden contribuir a la misma (cfr. KENNEDY:1992, 55; RUSSELL:1991).

B) Competencias del profesorado para la elaboración de los diseños instructivos

- concretar conceptos, procedimientos y actitudes
- asociar actividades a capacidades
- temporalizar semanas, meses y trimestres escolares
- definir las orientaciones metodológicas generales y específicas
- elaborar los materiales y usar los ya existentes
- establecer los criterios de evaluación, seguimiento y mejora de las secuencias educativas
- distribuir espacios del aula
- determinar centros de interés
- conocer los hábitos familiares e incorporarlos al aula

C) Condiciones para la realización de aprendizajes cívico-sociales.

C.1) Dominio de los Procedimientos.

- condiciones para la puesta en acción de relatos, hábitos, derechos y deberes.
- capacidad para reconocer los diferentes prácticas de hábitos respecto a las situa-

- ciones grupales (saludar y despedirse, preguntar y responder, atender, jugar, guardar turno, etc.), situaciones individuales (respetar las normas, autocontrol, pedir las cosas amablemente, etc.) y las situaciones comunes a todo el aula (colaborar en tareas, compartir, ayudar, participar, etc.)
- transmitir información identificable y operativa.
 - favorecer el pensamiento propio del alumno mediante la adopción y expresión de "puntos de vista"
 - estructurar los diálogos provocando la adopción y coordinación de "puntos de vista"
 - elaborar narraciones históricas reales e imaginarias, cuentos y fábulas
 - modelamiento: atender, entender, retener, reproducir y repetir (SANTOS REGO:1988)
 - representar y verbalizar exterior e interiormente distintas funciones y papeles sociales
 - asimilar y practicar en diferentes contextos y situaciones
 - establecer situaciones reales e imaginarias donde adquieran conocimientos sobre necesidades básicas, derechos y deberes
 - fomentar el establecimiento de normas de convivencia en el aula
 - dotar de coherencia lógica y psicológica a las actividades
 - capacidad para fomentar la autoevaluación de los comportamientos respecto a normas.
 - conocer el grado y ámbito de aplicación de los hábitos sociales de cada alumno.
 - fomentar que cada alumno se considere parte responsable de las actividades (AA. VV. :1987)
 - evitar relaciones negativas o de discri-

- minación entre los compañeros
- fomentar la realización conjunta de tareas (JARES:1992)
- dominar las técnicas de motivación inicial hacia la tarea y mantener la atención del alumno mediante actividades-problema de dificultad creciente y emocionalmente vinculante

C. 2) Dominio de los contenidos :

- autonomía y afirmación personal
- habilidades de convivencia y relación social
- habilidades expresivas de afectos y emociones
- habilidades para la resolución pacífica de problemas
- habilidades para el diálogo y la comunicación
- habilidades cooperativas, de compartir y ayudar
- habilidades para tener en cuenta la presencia y el estado de ánimo de los compañeros
- habilidades para cuidar y responsabilizarse de algún objeto o animal
- habilidades expresivas no verbales de sentimientos
- habilidades para demorar la satisfacción de deseos
- habilidades para adoptar "puntos de vista"
- habilidades para jugar

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA. VV. (1987): *Enciclopedia de la educación preescolar. Vol: Dramatización Afectividad. Socialización*, Santillana, Madrid. (1991): Convención Internacional de derechos del niño, *Revista Española de Pedagogía*, 49:190, número monográfico.
- BARCENA, F. ; GIL, F. ; JOVER, G. (1993)

- “La socialización como forma de educación moral. Una propuesta en el contexto de la reforma educativa”, *Revista de Pedagogía Social* (en el próximo número).
- BERGAN, J. R. et al. (1991): “Effects of a measurement and planning system on Kindergartners’ cognitive development and educational programming”, *American Educational Research Journal*, 28:3, 683-714.
- BOHM, W. (1991): “Teoría de la educación infantil temprana”, *Educación* (Tubinga), 44.
- CABALLO, V. E. (1989): *Teoría, evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*, Promolibro, Valencia.
- COLE, P. (1992): “Constructivism revisited: a search for common ground”, *Educational Technology*, 32:2, 27-34.
- COLL, C. (1988): “Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo”, *Infancia y Aprendizaje*, 41, 131-142.
- COLLINS, Ch. (1991): “Theories of social reality and their importance for schooling as a social project”, *Australian Journal of Education*, 35:1, 5-10.
- DELGADO-GAITAN, C. (1991): “Involving parents in the schools: a process of empowerment”. *American Journal of Education*, 160:1, 20-46.
- EGAN, K. (1991): *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*, MEC-Morata, Madrid.
- ELLIOTT, J. (1991): “Estudio del curriculum escolar a través de la investigación interna”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 10, 45-68.
- ENESCO, I. y DEL OLMO, C. (1989): *La comprensión infantil de normas sociales*, CIDE, Madrid.
- FRANCIA, A. (1992): *Educación con fábulas*, CCS, Madrid.
- GIL, F. (1990): “Sobre los derechos de la infancia. A propósito del 30º Aniversario de su Declaración”, *Bordón*, 42:2, 133-144. (1991a): “La enseñanza de los derechos humanos”, *Revista Española de Pedagogía*, 49:190, 535-561. (1991b): “Sobre la posibilidad de un conocimiento autónomo de la educación y su aplicación a las finalidades educativas”, *Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación*, 3, 113-126.
- HENDRICK, J. (1990): *Educación infantil*, 2 vols. CEAC, Barcelona.
- JARES, X. (1992): *El placer de jugar juntos. Nuevas técnicas y juegos cooperativos*, CCS, Madrid.
- JONASSEN, D. H. (1991): “Objetivism versus constructivism: Do we need a new philosophical paradigm?”, *Educational Technology Research and Development*, 39:3, 5-14.
- KENNEDY, J. H. (1992): “Relationship of maternal beliefs and childrearing strategies to social competence in preschool children”, *Child Study Journal*, 22:1, 39-60.
- LACASA, P. y HERRANZ, P. (1989): “Contexto y procesos cognitivos. La interacción niño-adulto”, *Infancia y Aprendizaje*, 45, 28-41.
- MARTINEZ, M. (1991): “Rol del educador y de la escuela en el ámbito de la educación moral”. En MARTINEZ, M. y PUIG, J. M. (coords.): *La educación moral*, pp. 19-30, MIE, Barcelona.
- MICHELSON, L. et al. (1987): *Las habilidades sociales en la infancia. Evaluación y tratamiento*, Barcelona, Martínez Roca.
- MILLER, P. H. y ALOISE, P. A. (1990): “Discounting in children: the role of social knowledge”, *Developmental Review*, 10, 266-298.
- PRESSLEY, M. ; HARRIS, K. R. y MARKS, M. B. (1992): “But good strategy instructors are constructivists!”, *Educational Psychology Review*, 4:1, 3-31.
- PUIGROVIRA, J. M. (1991): “Pensamiento, contemplación y acción en pedagogía”,

- Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación*, 3, 29-46.
- RUSSELL, Al. (1991): "Parental Role conceptions associated with preschool involvement", *Australian Journal of Education*, 35:3, 273-291.
- SANTOS REGO, M. A. (1988): "Escuela y fortalecimiento de habilidades sociales: una revisión de técnicas y procedimientos", *Revista Española de Pedagogía*, 181, 499-523.
- SCHÖN, D. A. (1992): *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Paidós, Barcelona
- THÉRY, I. (1992): "Nouveaux droits de l'enfant, la potion magique?", *Esprit*, 3-4, 5-30.
- TUVILLA, J. (1993): *Educación en los derechos humanos*, CCS, Madrid.
- TURIEL, E. (1984): *El desarrollo del conocimiento social*, Debate, Madrid.
- TURIEL, E. ;ENESCO, I. y LINAZA, J. (1989): *El mundo social en la mente infantil*, Alianza, Madrid.
- VALVERDE, J. (1988): *El proceso de adaptación social*, Popular, Madrid.
- WENTZEL, Fk. R. (1991): "Social competence at school: relation between social responsibility and academic achievement", *Review of Educational Research*, 61:1, 1-24.
- YATES, G. C. R. y CHANDLER, M. (1991): "The cognitive psychology of knowledge: basic research findings and educational implications", *Australian Journal of Education*, 35:2, 131-153.