
SOBRE LOS HÁBITOS, ÚLTIMO ESCALÓN DE LA FORMACIÓN CÍVICO-SOCIAL

Por el Académico de Número
Excmo. Sr. D. Víctor García Hoz*

Señor presidente, señores académicos:

Me parece obligado hacer algunas indicaciones para situar bien el contenido de mi exposición, ya que hablar de formación ética es tanto como referirse a una realidad oceánica en la cual una cuestión concreta se diluye en inacabable horizonte.

I. FORMACIÓN ÉTICA Y HÁBITOS SOCIALES

En primer término, quiero decir que, a efectos de mis reflexiones, formación ética es lo mismo que formación moral. La posible diferencia semántica entre estas dos expresiones parece que se refiere a la característica de los conocimientos referentes a la conducta propiamente humana, utilizando el clásico término de moral para referirse a los aspectos prácticos y en general más concretos de la vida, mientras que se reserva el adjetivo ética para aquellos conteni-

* Sesión del día 6 de febrero de 1996

dos que tienen un carácter más científico. Para mi propósito es irrelevante esta distinción terminológica.

La formación moral o ética tiene su remate en la formación de hábitos morales, que, como es bien sabido, son «disposiciones estables para obrar bien».

Estos hábitos se entienden como perfecciones de la voluntad. Sin embargo, la formación ética o moral no se identifica con la educación de la voluntad, ya que también abarca a algunos dominios de la inteligencia práctica.

En sus manifestaciones externas, la característica más relevante de la educación moral es la que se refiere al ejercicio de la convivencia o la solidaridad humana, es decir, a los hábitos sociales. A ellos me voy a referir, dedicando una particular atención a los hábitos cívicos.

Opero con la idea de que en el proceso de adquisición y refuerzo de hábitos se pueden distinguir tres etapas:

- Adquisición de conocimientos morales.
- Adquisición de capacidad de juicio crítico sobre la moralidad de los actos concretos humanos.
- Adquisición de actitudes y hábitos de conducta moral positiva, conducta promoral en una terminología que se va extendiendo.

La preocupación política por la educación o la preocupación educativa dentro de la política se manifestó claramente en la culminación del pensamiento clásico. Aristóteles escribe al principio de su ética nicomaquea que «la más importante de las ciencias (...) es, al parecer, la ciencia política. Ella determina cuáles son las ciencias indispensables en toda ciudad, determina las que cada ciudadano debe aprender y en qué medida debe aprenderlas» (*Et. Nic.*, 1094 b). Posteriormente, en el nacimiento de las Universidades, los estudios jurídicos jugaron un papel excepcional.

Pero no voy a hacer un tema histórico ni fijarme en un tipo de educación que, como la universitaria, es siempre de minorías y limitada a un campo particular en la investigación y la enseñanza de las ciencias (la medicina es la Universidad para los médicos, la filosofía es la Universidad para los filósofos, la química es la Universidad para los químicos). Voy a fijarme en aquellos aspectos de la posible formación de los jóvenes en función de sus posibilidades y limitacio-

nes en la vida social, en el nivel escolar en el que se plantea la formación de la persona en todas sus manifestaciones, es decir, en la educación secundaria.

II. LA ENTRADA DE LOS CONTENIDOS SOCIALES EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

La incorporación de los estudios de carácter social a la educación secundaria se suelen situar en los comienzos del presente siglo xx (Patrick and White, 1992). Ha de entenderse bien esta afirmación. Realmente, estudios o conocimientos de tipo social en la Educación Secundaria son tan antiguos como la Educación Secundaria misma. En España, este nivel de educación se estableció como «Instrucción Secundaria» en el Plan General de Instrucción Pública comprendido en un Real Decreto de Gobernación de 4 de agosto de 1836. En el Plan de estudios correspondiente se incluyen de modo explícito la Geografía y la Historia. Con diferente trato respecto de horas de estudio y situación en los currícula, la Geografía y la Historia serán materias permanentes en los planes de estudio de la, primero, «Instrucción Secundaria», después, «Segunda Enseñanza», y, ahora, «Educación Secundaria».

No parece que la enseñanza de la Historia o de la Geografía planteara otros problemas que los propios de cualquier tarea docente, el establecimiento y desarrollo de los programas —el desarrollo curricular se diría en nuestros días—, la elección de textos, la utilización de unos u otros métodos de enseñanza y de aprendizaje... Se partía de un concepto más o menos aceptado de lo que era la ciencia geográfica o la ciencia histórica y las tareas escolares se desarrollaban, pudiéramos decir, con normalidad.

El problema se planteó cuando se introdujo el adjetivo «social» para identificar un peculiar tipo de conocimientos.

En España, la expresión «ciencias sociales» en los programas de educación secundaria se introdujo en 1934. Esto no quiere decir que en los anteriores planes de estudio, que podemos considerar iniciados en el Decreto de 1836 —en el que se instituyó «la instrucción secundaria» dentro del Plan General de Instrucción Pública— no hubiera enseñanzas de contenido social. Basta tener en cuenta que en todos figuraban la Historia y la Geografía.

En cuanto a otras materias que incluyen contenido social, aunque no con mención explícita, se puede recordar que en 1903 se incorporó una asignatura de «Ética y rudimentos de Derecho», con lo cual se puede hablar de una introducción de estudios sociales (Derecho) aunque incluidos en otra materia que se supone fundamental .

En el Plan de 1926 se establece en el Bachillerato Elemental una asignatura de «Terminología científica, industrial y artística», que en cierto modo lleva en sí conocimientos de tipo social. Aunque sea forzar un poco el significado, se puede pensar que la «terminología industrial» cae dentro del campo social. Junto a esta materia figuraba otra, «Deberes éticos y cívicos y rudimentos de Derecho», en la que se recoge la asignatura establecida ya en 1903, enriquecida con la alusión a los deberes cívicos. También se añadió una peculiar orientación social de la Geografía en asignatura que pertenecía al año común en el Bachillerato Superior y que se tituló «Geografía Política y Económica». Teniendo presentes los datos anteriores, nos encontramos, ya en los comienzos del siglo xx, con una clara preocupación por los aspectos sociales, si bien no explícitamente mencionados. Ciertamente, la terminología industrial, los deberes cívicos, los rudimentos de Derecho, los aspectos políticos y económicos de la Geografía, tienen carácter social; pero aún no se había utilizado esta expresión, que apareció por vez primera en el Plan de 1934, en cuyo sexto curso se establece una materia con el título de «Filosofía y Ciencias Sociales». Aquí nos encontramos ya con la mención explícita de este nuevo campo de enseñanza y aprendizaje. Pero todavía sin suficiente entidad para constituir un programa propio como tienen otras materias de enseñanza. Las Ciencias Sociales se hallan ahora vinculadas a la Filosofía, con lo cual el abanico de significaciones de las Ciencias Sociales se modifica, desvinculándolos de la Geografía y la Historia, que figuran en los cursos segundo al quinto en este mismo plan.

El Plan de 1938 establece seis grupos de enseñanzas fundamentales, constituyendo uno de ellos la Geografía e Historia. Fuera de ellos se darán «conferencias de formación patriótica y deberes cívicos».

En el Plan de 1953 se recupera la mención del Derecho, la Geografía Política y Económica, y pudiéramos decir que los deberes cívicos quedan sustituidos por la llamada entonces «Formación del Espíritu Nacional».

Claramente se trasluce en los planes posteriores al año 34 la preocupación por las Ciencias Sociales. Pero hallándose unidas a otras materias, la realidad fue que el peso de la enseñanza recaía en aquellas asignaturas que, como la Ética, la Filosofía, la Geografía o la Historia, parecían sustentar el contenido social de la enseñanza.

III. POLÉMICA. MATERIAS TRADICIONALES Y NUEVOS CONTENIDOS

Al llegar la Ley del 70 se planteó un problema, enconado, como suelen ser los, aparentemente inocuos, relativos a las palabras que se usan. En la mencionada Ley, entre las áreas en que se divide el campo de la acción educativa, figura el «área social y antropológica», cuyo contenido se aclara mencionando dentro de esta área las permanentes de Geografía e Historia, la Filosofía y la Formación Política, Social y Económica. La polémica surgió principalmente porque los profesores de Geografía e Historia entendieron que se tergiversaba su sentido y se disminuía su importancia en aras de una formación política, social y económica que no se sabía bien lo que era tomada aisladamente y que, sin duda ninguna, podía cumplirse con una adecuada enseñanza de la Geografía y la Historia en su sentido auténtico.

Si extendemos la mirada fuera de los límites de España, encontramos situación parecida. Fijándonos en los Estados Unidos de América, lugar donde tienen posibilidad de expresión ideas verdaderamente útiles y ocurrencias verdaderamente descabelladas, encontramos diferencias y antagonismos que dan lugar a polémicas, así como ideas y opiniones que son objeto de general aceptación.

En los Estados Unidos, el Comité de Estudios Sociales de la Asociación Nacional de Educación introdujo el término dándole carta de ciudadanía en las actividades escolares en un influyente Informe de 1916 sobre *Los estudios sociales en la Educación Secundaria*.

En el documento aludido, los *estudios sociales* se definen como «los estudios cuyo objeto material se relaciona directamente con la organización y desarrollo de la sociedad humana y con el hombre en tanto que miembro de grupos sociales».

La enseñanza tradicional contaba con dos materias, Historia y Geografía, de indudable contenido social. Ellas fueron mencionadas en primer término, al establecer los currícula de los nuevos estudios sociales. Mas, junto a estas materias tradicionales, se promovió una enseñanza social basada en los problemas e instituciones actuales que tuvo como consecuencia real la dificultad de profundizar en las enseñanzas típicamente geográficas o históricas (Hertzberg, 1989).

Los nuevos programas de «estudios sociales» mantienen el valor de la Geografía y de la Historia, ciencias que, aunque tienen sus problemas epistemológicos como cualquier dominio científico, cuentan ya con una contextura que permite interpretarlas de tal suerte que, aun cuando no se logre unanimidad, exis-

te, sin embargo, una gran coincidencia entre los contenidos que se establecen como propios de la Educación Secundaria. Más difícil es el examen de ese otro mundo de conocimientos sociales que escapa a la delimitación precisa de los campos y contenidos de carácter geográfico o histórico.

Apenas se planteó el problema de las enseñanzas que habrían de impartirse y los aprendizajes que se habrían de adquirir en los estudios sociales, surgió la polémica. En primer término, polémica entre partidarios de reforzar la Historia y partidarios de sustituirla, al menos en parte, por estudios sobre los problemas y las instituciones actuales. Más tarde, esta polémica se habría de extender a los países europeos. En España se inició por los años 50 y alcanzó su clímax al intentar aplicar la ley del 70, como en líneas anteriores se ha dicho.

La explícita referencia a los problemas presentes, prescindiendo de la importancia que se le siguiera atribuyendo o se restringiera a la Geografía y la Historia, generó toda una serie de trabajos, que pueden ser considerados como «estudios del medio social», que responden justamente a las finalidades e incluso métodos más adecuados para la formación social de los estudiantes.

En este campo, extramuros de la Geografía y de la Historia, no se puede hablar de polémica en sentido estricto, pero sí de grandes discrepancias, así como de coincidencias en cuanto al contenido de estos «estudios del medio social».

La cuestión parece resuelta desde el punto de vista nominal, hay una ciencia que se desarrolló extraordinariamente en el siglo pasado, la Sociología, término inventado por Augusto Comte en 1838 y que, apoyada sobre todo en la filosofía positivista, se ha desarrollado de un modo extraordinario. Parece, sin embargo, que la Sociología como título de un programa para la Educación Secundaria resulta poco atractiva, como en general cualquier expresión de significado extenso. En las experiencias realizadas en diversos grupos sociales y culturales «aparece la indiferencia de los estudiantes hacia los estudios sociales como un hecho que se extiende a lo largo de todos los grupos» (Thornton, 1994, 242). La realidad parece aconsejar que los estudios sociales se presenten con una indicación más concreta sobre su contenido y significación.

IV. MULTIPLICIDAD DE TEMAS Y PROGRAMAS

Basta una ligera sobrevisión de los programas para encontrar una mezcla de muy variados elementos, que van desde los clásicos de Historia y Geografía hasta los más recientes de Antropología, Ciencia de la conducta y Economía.

Un buen indicador de la diversidad de contenidos en la enseñanza social está en el hecho de que la Asociación Nacional para el Progreso Educativo (NAP), de los Estados Unidos, hizo un estudio sobre los resultados de la enseñanza en Historia, Geografía, Economía y Civismo¹. En él se indica que los contenidos de varias ciencias sociales (sic) Economía, Sociología y Ciencia Política, por ejemplo deben ser integradas en el currículum con la Historia y la Geografía (Patrick and White, 1992). Ciencia política y gobierno, entienden Shaver y Knight (1986), son conocimientos fundamentales que deben entrar en los programas de estudios sociales. Más explícitos son Gehrke y sus colaboradores al preguntarse por el estado de las enseñanzas que han de ser impartidas en la Educación Secundaria, tales como la Sociología, la Psicología, la Economía, la Antropología, los estudios sobre los negros, estudios sobre el Tercer Mundo... (Gehrke et alii, 1992). Antropología y ciencia de la conducta, recursos sociológicos, ciencia política y de gobierno, cultura y tradiciones nacionales, son títulos que con otros muchos se utilizan esporádicamente para organizar programas de estudios sociales (Shaver, 1987).

Finalmente, en la genérica expresión de «instituciones y problemas actuales» se incluye un amplísimo campo en el que la atención se puede mover desde el ambiente familiar hasta los problemas mundiales (Patrick, 1992), campo que se suele concretar en la tradición cultural y social del país en el que se intenta desarrollar el programa.

Al final del siglo xx, en los niveles preuniversitarios de la vida escolar, los estudios sociales siguen apoyándose principalmente en la Geografía y la Historia, que parecieron sufrir algún eclipse con la irrupción de los estudios o las ciencias sociales. Sin embargo, en la segunda mitad de los ochenta han surgido algunas situaciones en las que los estudios sociales sufrieron un cierto declive frente a un crecimiento de los estudios históricos (Catterall and Brizendine, 1985, y U.S. Department of Education, 1987).

Este variopinto panorama no hace fácil el juicio sobre los contenidos fundamentales que han de constituir la base de una enseñanza de los conocimientos sociales en la Educación Secundaria. Las diferencias en la valoración de los programas y contenidos han generado una gama de actitudes que van desde la visión optimista sobre la necesidad y realidad de los estudios sociales hasta un juicio negativo, referido en especial a la realidad de estas enseñanzas.

¹ Traduzco por civismo la palabra inglesa «civics».

En una reciente sobrevisión de los estudios sociales en el momento actual (Thornton, 1994), se pone de manifiesto que tanto las discrepancias como los estudios coincidentes han promovido un aumento notable en las investigaciones y estudios relativos a este problema, hasta el extremo de considerar la década de los ochenta como unos años en los que se ha realizado una «revolución tranquila» en las investigaciones sobre los estudios sociales.

Frente a esta visión positiva, se pueden también recoger críticas negativas de lo que en estos años se hizo. Estas críticas se pueden considerar sintetizadas en el juicio siguiente: «el currículum (de las Ciencias Sociales en la Educación Secundaria) ha sido generalmente criticado (...) por su superficialidad, banalidad y trivialidad. Los críticos afirman que los estudios sociales en Educación Secundaria son objeto de escaso atractivo para los estudiantes; no cubren adecuadamente importantes contenidos en Historia, Geografía, Gobierno y civismo, Economía; es insuficiente su integración en los cursos académicos de otras materias e incluso están poco integrados entre sí los diferentes cursos de contenido social. De aquí resulta «una gran fragmentación del currículo y graves deficiencias en el aprendizaje de los estudiantes» (Patrick, 1989).

V. UNA POSIBLE ORDENACIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS SOCIALES

En medio de la polémica, la abundancia de iniciativas hace posible, aunque complicada, una ordenación de los estudios sociales, a fin de que se puedan programar y realizar de un modo sistemático que ofrezca garantías de integridad, coherencia y eficacia a las tareas de formación social de los estudiantes. Teniendo en cuenta que el desarrollo curricular y la aplicación práctica de estos programas generalmente se halla en manos de los profesores (Gehrke et alii, 1992, 67), la ordenación de contenidos ofrece un criterio para valorar de antemano cualquier proyecto de enseñanza social. Para llegar a tal ordenación vale la pena intentar la identificación de algunas ideas generales que puedan servir de base a una visión sistemática de este amplio campo de enseñanza y aprendizaje.

En primer lugar destaca el mantenimiento del valor de la Geografía y la Historia como puntos de referencia accesibles y necesarios en la ordenación de los conocimientos sociales. Los programas de Geografía y de Historia local,

nacional y mundial están presentes prácticamente en todos los proyectos de enseñanza social, destacando los que prestan una atención preferente a la tradición cultural del país donde se vive. Son, de hecho, programas tradicionales que fundamentan el conocimiento real de la sociedad.

Aunque no han faltado puntos de vista según los cuales ambas materias debían quedar subsumidas en el amplio concepto de ciencias sociales, perdiendo incluso su identidad, su valor didáctico se mantiene íntegro sin duda porque en ellas, a pesar de los cambios culturales, permanecen los valores que van anejos al conocimiento sistemático de cualquier realidad humana. Su incidencia educativa se hace más real si se considera que los conceptos históricos y geográficos tienen estrechas relaciones, cuando no forman parte de ellos, con los contenidos de otros programas de conocimientos sociales en cuya descripción no se mencionan estas características.

El concepto de Sociología en el que se puede englobar el contenido social de los conocimientos no se utiliza mucho, empleando en cambio la expresión, igualmente genérica, «ciencia social» o «ciencias sociales», denominaciones que tienen la puerta abierta para aceptar cualquier contenido que se les quiera atribuir, por lo cual resultan poco útiles. Sin embargo, dentro de ese amplio conjunto de los conocimientos o las ciencias sociales, dejando aparte las tantas veces mencionadas Geografía e Historia, suelen destacarse dos tipos de conocimientos: los relativos a los aspectos de política, gobierno y conducta cívica, y los aspectos económicos, que aparecen al mismo tiempo que los políticos, pero que van afianzándose cada vez más como disciplina coherente frente a la dispersión y proclividad a la polémica propia de las ideas relativas al gobierno y a la acción política.

Una cierta entidad propia, dentro del vasto panorama que tenemos delante, se atribuye al «estudio de las instituciones», entre las que, tras un período de marginación, vuelve a crecer el interés por la institución familiar, ya que la familia «se encuentra en el fondo de todos los problemas» de la humanidad (Bernal, 1994, 185-218).

Todavía quedan multitud de programas, incorporados bien entrado el siglo xx, cada uno de los cuales tiene un ámbito restringido y concreto que se podrían incluir en un «colectivo intelectual», susceptible de ser titulado «conocimiento del medio social» en que se vive.

El movimiento de los «estudios del medio» incluye actividades de aprendizaje y de investigación que los alumnos realizan teniendo como objeto el conocimiento exhaustivo de un pueblo, un barrio, una región, es decir, un espa-

cio en el que viven y con el que tienen contacto directo los propios estudiantes. Este movimiento, ideado en primer lugar para la Educación Intermedia, tiene plena aplicación en la Educación Secundaria. En tal tipo de estudios convergen la Geografía y la Historia particular de la zona estudiada con la ordenación de los conocimientos que directamente adquieren los estudiantes en un contacto que puede ser ordenado y sistematizado. Estos «estudios del medio» se pueden considerar también como un modo necesario para que los estudiantes entren en contacto sistemático con la realidad en la que viven, a muchos de cuyos aspectos se les suele prestar poca atención en las tareas escolares. Es éste un punto que vale la pena tener presente en la planificación de estudios sociales.

A pesar de su indefinición, estos programas del conocimiento del medio tienen un interés singularísimo en tanto que pueden dar vida y atractivo a los conocimientos sistemáticos de Historia y Geografía, ya que en ellos se pueden ejemplificar de modo sensible los conceptos que se utilizan dentro de estas ciencias.

En una serie de programas de estudios sociales en la Educación Intermedia, iniciado por el Instituto de Pedagogía del Consejo Superior de Investigaciones Científicas en 1948 y que ha sido objeto de sucesivas modificaciones, se ofrecen como capítulos o partes susceptibles de ser desarrolladas en él los siguientes apartados:

- ambiente geográfico
- historia
- familia y vivienda
- economía, trabajo y tipo de vida
- gobierno, higiene y servicios sociales
- diversiones y cultura
- vida religiosa.

A título de ejemplo, bien puede servir como base para uno o varios programas conectados entre sí en los que el estudiante *conoce de vista*—no simplemente mediante lecturas, relatos o explicaciones— la realidad social de la que él mismo forma parte (Bernal, 1994, 134-140).

Finalmente, vale la pena mencionar un variopinto movimiento susceptible de considerarse expresado en la «animación social». Dentro de este epígrafe cabe situar diversas iniciativas con el fin de que los miembros de una comunidad participen activamente, no sólo en la realización de actividades, sino también en la creación y promoción de instituciones (Quintana, 1991).

En el cuadro siguiente se ofrece una visión sistemática general que puede servir como base para una programación completa de los estudios sociales en la educación secundaria.

Programas básicos tradicionales:

- Historia
- Geografía

Programas de nueva incorporación (2.^a mitad del siglo xx):

- Gobierno y deberes cívicos
- Economía
- Instituciones sociales. La familia
- Conocimiento del medio (realidad social concreta en la que se vive: pueblo, barrio, ciudad, comarca,...)
- Animación social.

VI. JUSTIFICACIÓN DE LOS PROGRAMAS. CIUDADANÍA Y EFICIENCIA SOCIAL

Si se pretende una explicación suficiente que justifique la razón de ser de cualquier programa, es menester preguntarse por la finalidad que se persigue. Claro está que la finalidad genérica de los programas de estudios sociales se puede expresar con la perogrullada de que con ellos se pretende que los estudiantes adquieran conocimientos de tipo social. Pero en un contexto educativo los conocimientos tienen su sentido más allá de sí mismos, en el campo de las actitudes y hábitos a los que sirven de base racional.

Esta situación parece suscitar la pregunta sobre los hábitos que se pretenden adquirir o reforzar con tales enseñanzas.

No parece tener mucho sentido la pretensión de decir algo particular de cada uno de los tipos de programas que se acaban de mencionar. Pienso que tiene más interés seleccionar uno, precisamente el relativo al «gobierno y de-

beres cívicos», por dos razones: en primer término, porque aparece muy destacado en los estudios críticos y comparativos sobre los programas de formación ética. En segundo lugar, porque tiene una especial dificultad añadida a las dificultades propias de los programas de formación de hábitos.

En el clásico Informe ya mencionado de la Asociación Nacional de Educación de los Estados Unidos, publicado en 1916, se indican como principales propósitos de los estudios sociales el «cultivo de la ciudadanía» y la «eficiencia social». El concepto de ciudadanía, especialmente, ocupa un lugar relevante por la frecuencia con que es mencionado al enjuiciar las actividades de formación ética. «Hay una amplia coincidencia —escribe Thornton, en su trabajo sobre los estudios sociales al final de este siglo— en la idea de que la propia finalidad de los estudios sociales es «la ciudadanía»² (Thornton, 1994, 223).

«Los intereses y la conceptualización de los científicos sociales se halla fundamentada en una amplia concepción de la educación ciudadana» (Shaver and Knight, 1986, 71).

Hablar de «eficiencia social» es tanto como referirse a las consecuencias prácticas del espíritu de ciudadanía.

En el Informe de la Asociación Nacional de Educación en los Estados Unidos, publicado en 1916, se indican como principales propósitos de los estudios sociales el «cultivo de la ciudadanía» y la «eficiencia social». Estos dos conceptos mantienen su vigencia a lo largo de este siglo.

No es fácil definir el concepto de ciudadanía. Desde el punto de vista de la educación hay dos planteamientos: el que mira a la sociedad y el que mira al hombre que de ella forma parte. Mirando a la sociedad, la educación de la ciudadanía es «el proceso de transformación de generación en generación de los conocimientos públicos, los valores públicos, las actitudes y las características del grupo que se perciben como necesarias para una estabilidad política». Desde el punto de vista del hombre singular, la educación para la ciudadanía (que se identifica con la educación cívica en muchos autores) «es el proceso por el cual esos conocimientos, valores e identificación de grupo se adquieren transformándose en orientaciones para la conducta» (Torney-Purpa, 1992, 158).

Desde el punto de vista colectivo, la ciudadanía vendría a ser como la actitud generalizada o prevalente de un grupo social, pueblo, nación o estado,

² Traduzco por «ciudadanía» la expresión norteamericana «citizenship».

hacia el servicio y desarrollo de la comunidad mirada principalmente desde el punto de vista político.

En el planteamiento individual, la ciudadanía es una cualidad operante, es decir, una actitud y hábito complejo en el que se incluyen tanto sentimientos como la lealtad a la nación, las actitudes hacia la autoridad política, la aceptación de valores fundamentales, cuanto aspectos operativos, tales como el interés por la participación en la vida política y social, así como las aptitudes para influir en el ambiente. El patriotismo eficaz podría ser considerado como la expresión del hábito de ciudadanía. Desde este punto de vista, la educación de la ciudadanía es la «educación del ciudadano».

La educación del ciudadano se entiende como desarrollo de la capacidad de percepción social en tanto que base para la comprensión racional de los fenómenos de relación entre los hombres de una determinada comunidad. Específicamente, este tipo de percepción se concreta en el concepto de sí mismo y de los otros como miembros de la comunidad a la que pertenecen, la relación entre personas en todas sus manifestaciones, desde la amistad a la autoridad, los roles sociales que se pueden cumplir y las reglas sociales, convencionales u objetivas, entendidas sobre todo como estímulo y orientación para la conducta social (Cfr. Shantz, 1990).

Es tal la amplitud de conocimientos que se pueden incluir en la percepción social que, para algún autor, se extiende desde la provisión de oportunidades para que los estudiantes lleguen a comprenderse a sí mismos hasta el concepto del mundo en que viven (Newmann, 1991).

En buena medida, la educación del ciudadano se suele convertir en una transmisión o repetición de tópicos e ideas susceptibles de tener o no tener significación en el tiempo en el que se enseñan.

El elemento conservador que puede haber en la transmisión de tradiciones culturales, máxime tratándose de asuntos que rozan con la política, ha sido fuertemente cuestionado por lo que puede tener de imposición ideológica una «buena ciudadanía» exige la formación de los estudiantes en un pensamiento crítico (Parker, 1991). No estará de más observar que algunos de los partidarios del pensamiento crítico habla de esta finalidad como «un sueño irrealizado» (Evans, 1989); por otra parte, el pensamiento crítico no es incompatible con una mirada a la realidad histórica.

La vuelta al pasado que se acaba de mencionar se entiende como una actitud y una tarea cuya finalidad está en la transmisión de valores cultura-

les y del conocimiento de los hechos relevantes que han contribuido a la identidad del grupo social en que se vive, actitud y tarea que para algunos se realiza, o se debe realizar, en el estudio histórico y que para otros se trata de un saber estructurado de distinta manera que el de la Historia.

Las finalidades que se acaban de señalar son susceptibles de ser incluidas en el amplio concepto de ciudadanía entendida principalmente como un conocimiento o una actitud. El otro concepto aludido, se refiere más directamente a la actuación y pudiéramos pensar engloba las finalidades de los conocimientos sociales en su aspecto práctico. Recuértese que en el mencionado Informe norteamericano de 1916, junto al cultivo de la ciudadanía, se señala la «eficiencia social».

Dado que la eficiencia es algo que tiene que ver con la práctica, su concepto evoca en quienes han de ser eficientes la necesidad de una experiencia que fundamente la capacidad de utilizar las cosas y los instrumentos en tanto que realidades materiales. Los trabajos de Stodolsky, Salk y Glaessner han iniciado una concepción del currículum de los estudios sociales como algo que debe conducir a la adquisición, por parte de los estudiantes, de una experiencia real de la vida política y social, entre otras razones porque es frecuente que la mentalidad juvenil no sintonice con lo que los profesores dicen y enseñan (Stodolsky, Salk y Glaessner, 1991).

En función de la eficiencia social se pueden considerar los cursos organizados para despertar y cultivar el interés de los estudiantes en el campo de la ciencia política y del gobierno, especialmente en lo que puede significar interés en la participación personal en la vida cívica de la sociedad (Shaver and Knight, 1986).

En la capacitación para la vida activa se estima elemento indispensable la disposición para identificar los recursos sociológicos en general y las instituciones sociales —no simplemente la estricta o predominantemente política—, desde la institución familiar (no citada con demasiada frecuencia, aunque últimamente parece que hay un nuevo despertar) a las más extensas de carácter político y cultural.

Finalmente, la eficiencia social se particulariza también en la identificación de los problemas sociales y de los modos de resolverlos. En este campo, reflejando uno de los más graves problemas que el mundo tiene, existe una particular sensibilidad hacia la discriminación social y las posibilidades que la escuela tiene para lograr una integración primero en la escuela misma y a través de ella en la sociedad (Billigmeier, 1990). A caballo entre «el conocimiento del medio» y la «animación social» se hallan las posibilidades que ofrecen los programas y proyectos de las diferentes actividades del *voluntariado*. Estos proyectos tienen doble posi-

bilidad: Por un lado, son medios para conocer, por visión directa, realidades sociales distintas de aquellas en las que viven muchos alumnos de los centros del sistema escolar normal. Junto a esta posibilidad está la de promover actitudes y hábitos de actividad realmente solidaria con personas y grupos desfavorecidos.

Es sin duda una idea generalmente aceptada que la eficiencia social se concreta en la disposición adecuada para la democracia. Tal vez sea importante decir que en algunas ocasiones se habla de la educación no para *la* democracia sino para *una* democracia (Engle y Ochoa, 1988).

En última instancia, tanto la «buena ciudadanía» cuanto la «eficiencia social» implican determinadas disposiciones del hombre para la vida cívica y social.

VII. LO QUE HAY Y LO QUE FALTA EN LOS PROGRAMAS SOCIALES

El doble planteamiento, individual y colectivo, de los estudios sociales se traduce en un doble contenido: el de «el hombre como miembro de los grupos sociales» y el de «la organización y desarrollo de la sociedad humana». El examen de los títulos y contenidos de los programas sugiere la idea de que hay una atención predominante a la organización y desarrollo de la sociedad, pero que hay muy escasas referencias al hombre como sujeto de las disposiciones adecuadas para una vida cívico-social satisfactoria.

Tratándose de disposiciones para obrar, es claro que se alude al concepto de hábitos sociales. La marginación de los hábitos es un grave déficit. La formación social, que da sentido a estos programas, se inicia con la adquisición de conocimientos y se culmina en la adquisición de hábitos sociales. La resolución del problema básico del «para qué» se establece cualquier programa de enseñanza social, es el de identificar los hábitos que han de ser adquiridos mediante la realización de las actividades prescritas o sugeridas en la programación.

Tomando como punto de referencia los dos conceptos, conocimientos y hábitos, se puede expresar un juicio general respecto de los programas de estudios sociales: están representados, con una u otra ordenación, los conocimientos sociales, pero resultan muy poco atendidos, prácticamente olvidados, los hábitos

para la vida social. Tomando como ejemplo los trabajos de Kolberg y de sus oponentes -los más serios estudios sobre educación moral- el problema de la formación de hábitos morales, y dentro de ellos especialmente los de carácter cívico-social, no acaban de recorrer el camino completo de la formación. De las tres etapas que es menester recorrer, las dos primeras, la adquisición de conocimientos cívico-sociales y desarrollo de la capacidad de juicio, suelen estar cubiertas con mayor o menor eficacia; pero la tercera —formación de hábitos— no es objeto de atención especial. Se supone que los hábitos se forman, no mediante una actividad consciente, sino dejándolos al albur de una especie de ósmosis ambiental que se espera de la influencia conjunta de los factores que actúan en los distintos ambientes en los que se muevan los estudiantes.

Probablemente la causa de la dificultad a que antes aludí para esta última etapa de la formación ética, es decir, la adquisición de hábitos de obrar bien, es muy difícil de llevar a cabo.

El estímulo para la adquisición de conocimientos resulta fácil, se trata de aplicar las normas didácticas generales como se hace con los otros campos científicos. Apurando un poco las cosas, podría decirse que basta con tener un cuestionario, las explicaciones del profesor y algún material escrito donde el alumno pueda estudiar.

La segunda etapa, es decir, la adquisición de juicio para valorar la conducta ética, resulta más difícil. Es menester salir de los límites puramente intelectuales de los conceptos y los libros para ir a la realidad social y reconocer allí la existencia o inexistencia de actividades formadoras. Pero tampoco estas dificultades son irremontables. En cambio, la tercera etapa, formación de hábitos, requiere no sólo poner la atención en la vida, sino entrar en la vida misma y realizar los actos obligados por la ciudadanía y la eficiencia social.

Basta un rápido repaso a las exigencias de la estimulación para la adquisición de hábitos para darse cuenta de su dificultad. Se requiere un previo proceso de aprendizaje obtenido en las dos etapas anteriores. Su transformación en norma de conducta exige, a su vez:

- la repetición,
- la variación de los contenidos o situaciones,
- la motivación como estímulo de aprendizaje,
- la imitación de los actos cuyo hábito se quiere adquirir,
- la generalización y la transferencia a otros hábitos semejantes.

A esta dificultad, común en todos los procesos y adquisición de hábitos, se añade la particular de los hábitos cívico-sociales. De hecho, en función de los hábitos para la vida, la actividad escolar ejerce la función de un modelo (en el sentido técnico) de la sociedad adulta donde propiamente se ha de realizar esa vida política, cívica o social. La escuela tiene muchos caracteres comunes con la vida familiar y en ella se cultivan hábitos de convivencia diaria, no puede decirse lo mismo de los hábitos cívico-políticos. Por poner un ejemplo, la posible afiliación o desafiliación de un partido político, el ejercicio del voto en las ocasiones en que el ciudadano es llamado a ello, la participación en la difusión de ideas sobre el gobierno y la administración pública, ¿cómo esas actividades se van a «representar» dentro de la vida escolar?

Si estos aspectos claramente técnicos —en especial la dinámica de los partidos políticos— no tiene sentido, y hasta puede ser contraproducente en la vida escolar, hay muchos aspectos de la actividad y relaciones de un estudiante que pueden servir como cimiento para una vida cívica eficaz. Por adelantar un ejemplo, se puede hablar del espíritu de justicia y del espíritu de responsabilidad como dos cualidades humanas que forman parte insustituible para la formación de un hombre que participe realmente en la vida de la comunidad.

VIII. LO SOCIAL. LA JUSTICIA Y LA GENEROSIDAD

La virtud central que rige las relaciones entre los seres humanos es la justicia. La virtud que promueve la más perfecta relación humana es la generosidad.

Calificamos de social a cualquier hecho, situación u objeto en el que unos hombres se relacionan con otros. En el campo de los hábitos propios del ser humano existe una tendencia natural a establecer relaciones *buenas* con los demás. Esa tendencia es la justicia, en tanto que disposición estable al bien de los otros, y aun de nosotros mismos como sujetos de la relación social. La definición más extendida de *justicia* es la que Santo Tomás formuló modificando en sentido personal la que había dado Aristóteles. El filósofo griego dice que «la justicia es el hábito por el cual uno obra según la elección de lo justo» (*Eth. Nic.*, BK1134a). Santo Tomás precisa la indefinición de lo justo hablando del derecho de cada uno. Según él, la justicia es «la perpetua y constante voluntad de dar a cada uno su derecho» (*S.Th.*, 2-2q.58,1).

En el terreno de los hechos, la experiencia muestra que es muy difícil determinar cuál es «el derecho de cada uno», es decir, lo que le es debido. Una fuente de conflictos entre individuos y conjuntos de individuos es esta determinación de lo que le es debido a una persona o entidad. Con demasiada frecuencia estas relaciones se convierten en lucha en la que cada uno quiere restringir el derecho del otro y ampliar el suyo. De aquí surge la posibilidad de una virtud o disposición constante a ir más allá de lo que la justicia exige. Esta disposición se llama generosidad.

La *generosidad* podría definirse como la disposición firme y estable de la voluntad para dar todo lo que se puede dar aun sobrepasando la medida de la justicia. La justicia sería tanto como la exigencia de dar a cada uno lo suyo y la generosidad sería tanto como la posibilidad de dar más de lo que la justicia reclama. Justicia y generosidad no son virtudes contrapuestas, sino que ambas tienen el mismo fundamento que es la atención al otro. En tanto que virtudes, la generosidad puede considerarse como el perfeccionamiento subjetivo de la justicia, mientras que la justicia se ha de entender como condición necesaria para la existencia de la generosidad.

IX. UNA INTERROGACIÓN FINAL

Justicia y generosidad no son simplemente hábitos para realizar unos actos determinados; son virtudes-núcleo en cuyo campo significativo tienen cabida una serie de virtudes anejas que van desde virtudes tenidas por fundamentales, tal como la sinceridad, hasta las tenidas por hábitos menores, como la amabilidad o el buen humor.

Entre los hábitos o virtudes anejas a la justicia y la generosidad se mencionan disposiciones como

- Integración y lealtad a los grupos sociales en los que se vive.
- Espíritu eficaz de servicio.
- Disposición para la actividad cooperativa.
- Sentido de responsabilidad.

Tengo la impresión de que estas virtudes núcleo se pueden también entender y utilizar como base para la formación de un hombre íntegro. Por este camino llegaríamos a pensar que la formación de un buen político —un hombre interesado en la vida pública, ejerciendo o no como autoridad— es algo muy semejante a la formación de un hombre íntegro. La formación completa de un ser humano ¿puede olvidarse de la vertiente política de la vida?

BIBLIOGRAFÍA

- Bernal Guerrero, A. y otros (1994), *Enseñanzas sociales en Educación Intermedia*, vol. 16 del *Tratado de Educación Personalizada*, dirigido por Víctor García Hoz, Madrid, Rialp.
- Berry, D.C. and Dienes Z. (1993), *Implicit learning*, Exeter, L.E.A.
- Billigmeier, R. R. H. (1990), «Social Discrimination», en Thomas, R.M. (ed.), *The Encyclopedia of Human Development and Education*, Oxford, Pergamon Press.
- Braudel, F. (1968), *La Historia y las ciencias sociales*, Madrid, Alianza Editorial.
- Catal, J.S. y Brizendine, E. (1985), «Proposición 13: Effects on high school curricula, 1978-1983», en *American Journal of Education*, 93, pp.324-351.
- Donati, P. (1992), *La famiglia come relazione sociale*, Milano, Franco Angeli, 2.ª edición.
- Engle, S.H. y Ochoa, A.S. (1988), *Education for Democratic Citizenship: Decision Making in the Social Studies*, New York, Teachers College Press.
- Evans, R.W. (1989), «A Dream Unrealized: A Brief Look at the History of Issue-Centered Approaches», en *Social Studies*, 80, pp. 178-184.
- Friedman, W.J. (1982), *The Developmental Psychology of Time*, New York, Academic Press.
- García Hoz, V. (1995), «Problemas de la Universidad y responsabilidad de los universitarios», en *Anales de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas*.
- García Hoz, V. y otros (1996), *Enseñanza de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria*, vol. 25 del *Tratado de Educación Personalizada*, dirigido por Víctor García Hoz, Madrid, Rialp.

- Gehrke, E, N.J.; Knaps, M.S. y Sirotnik, K.A. (1992), «In Search of the School Curriculum», en *Review of Research in Education*, 18, pp. 51-111.
- Gordillo, M.^a V. (1982), «Respeto o confianza», en *B.I.O.P.*, Madrid, Fomento de Centros de Enseñanza, julio-septiembre.
- Gusdorf, G. (1983), «Pasado, presente y futuro de la investigación interdisciplinaria», en *Interdisciplinarietà y Ciencias Sociales*, Madrid, Tecnos.
- Hart, R. (1984), «The Geography of Children and the Children's Geographies», en Saarajment, T. et all. (ed.), *Environmental perception and behavior*, Univ. Chicago, pp. 99-129.
- Hertzberg, H.W. (1989), «History and Progressivism», en Gagnon, E. y BRADLEY COMMISSION ON HISTORY IN SCHOOLS (eds.) (1989), *Historical Literacy: The Case for History in American Education*, New York, McMillan .
- McGhee, P.E. (1979), *Humour: Its origin and development*, San Francisco, Freeman.
- Millán Puelles, A. (1976), *Sobre el hombre y la sociedad*, Madrid, Rialp.
- Newmann, F.M. (1991), «Promoting Higher Order Thinking in Social Studies: Overview of Sixteen High School Departments», en *Theory and Research in Social Education*, 19, pp. 324-40.
- Parker, W.C. (1991), *Renewing the Social Studies*, Alexandria, V.A.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Patrick, J.J. (1989), «The Bradley Commission in the Context of 1980s Curriculum Reform in the Social Studies», en *The History Teacher*, 23 (1), pp. 37-48.
- Patrick, J.J. y White, Ch.S. (1992), «Social Studies Education, Secondary Schools», en ALKIN, N.C. (ed.), *Encyclopedia of Educational Research*, New York, McMillan.
- Pieper, J. (1980), *Las virtudes fundamentales*, Madrid, Rialp, 2.^a edición.
- Quintana Cabanas, J.M. y otros (199 1), *Iniciativas sociales en educación informal*, vol. 28 del *Tratado de Educación Personalizada*, dirigido por Víctor García Hoz, Madrid, Rialp.
- Shantz, C.U. (1990), «Social Perception», en THOMAS, R.M. (ed.), *The Encyclopedia of Human Development and Education*, Oxford, Pergamon Press.
- Shaver, J.P. (1987), «What should be taught in social studies», en Richardson Koehler, V., *Educator's handbook: A research perspective*, New York, Longman, pp. 112-138.
- Shaver, J.P. y Knight, R.S. (1986), «Civics and government in citizenship education», en Bronsky and BRAGAW (eds.), *Social studies and social sciences: A fifty-year perspective*, Washington, D.C., National Council for the Social Studies.

- Stodolsky, S.; Salk, S. y Glaessner, B. (1991), «Student's views About Learning Math and Social Studies», en *American Educational Journal*, 28, pp.89-116.
- Thornton, S.J. (1994), «The Social Studies Near Century's End: Reconsidering Patterns of Curriculum and Instruction», en *Review of Research in Education*, 20, pp. 223-254.
- Tomás de Aquino, *Summa Theologica*, 2-2, q.57-79, Tratado de la Justicia.
- Torney-Purpa, J. (1992), «Citizenship Education», en ALKIN, N.C. (ed.), *Encyclopedia of Educational Research*, New York, McMillan.
- Wojtyła, K. (1980), *Amore e responsabilita*, Genova, Marietti.
- Woods, P. (1990), «Humour», en Thomas, R.N. (ed.), *The Encyclopedia of Human Development and Education: Theory. Research and Studies*, Oxford, Pergamon Press. *Research*.

