

CAPÍTULO II

Las finalidades de la Educación Social

Pilar Benejam

Las frases siguientes contestan a la pregunta ¿para qué sirven las Ciencias Sociales? Ordenar las respuestas asignando el lugar número 1 a la más valorada y el lugar 4 a la menos valorada. Todas las opciones pueden parecer estimables, pero cabe establecer ciertas preferencias.

- a. Para que los alumnos conozcan las fuentes del pasado y los hechos del presente, reconozcan los modelos históricos y sociales y sus características y sepan aplicarlos para resolver los problemas sociales con rigor y eficacia.
- b. Para interesar a los alumnos en la comprensión de quiénes somos y cómo somos, de manera que sean conscientes de su identidad. No se puede afirmar la identidad sin tener relación con el pasado que lleva a comprender por qué cada pueblo es único e irrepetible.
- c. Para comprender el presente, cómo hemos llegado hasta aquí, las opciones que se han hecho y las consecuencias que han tenido. Este conocimiento es necesario para plantear posibles acciones alternativas que sean más adecuadas para construir una sociedad más libre y más justa.
- d. Para tener los conocimientos necesarios para que los alumnos no se dejen dominar, de manera que puedan cuestionar lo que se dice sobre la historia y sobre la sociedad y construir su propia interpretación. Esta manera de ver el mundo ha de quedar siempre abierta al diálogo y al contraste con las opiniones de los demás y al cambio de las circunstancias o de los contextos espaciales y temporales.

¿Para qué enseñamos Ciencias Sociales? Esta cuestión no encuentra respuesta fácil porque no hay un único modelo explicativo e interpretativo aceptado por toda la comunidad científica, sino que sobre este tema conviven teorías y concepciones diferentes e incluso opuestas.

La selección de los objetivos generales o finalidades de la educación depende, en gran medida, de la perspectiva teórica en que nos situemos. En efecto, cada manera de entender el mundo prioriza unos principios y conceptos susceptibles de ser aplicados a la enseñanza y establece sus prioridades y valores, de manera que en la epistemología se superponen ciencia e ideología. La Didáctica de las Ciencias Sociales ha de entrar necesariamente en el terreno de la teoría para contestar a la pregunta ¿para qué enseñar Ciencias Sociales?, decisión básicamente ideológica, y que, a su vez, condiciona la respuesta a la pregunta ¿qué enseñar de Ciencias Sociales? que es una opción científica.

Cabe reconocer que muchas decisiones sobre la enseñanza ignoran la teoría y se basan en rutinas o en preferencias y opiniones que no explicitan o ignoran su marco ideológico y científico, lo cual explica profundas contradicciones y frecuentes errores. En cualquier caso, creemos que la mejora cualitativa necesaria en la enseñanza de las Ciencias Sociales se hará desde la conciencia de lo que supone e implica toda elección, puesto que no hay otra manera de dar intencionalidad a los procesos de enseñanza y orientarlos hacia finalidades claramente formuladas.

1. LAS TRADICIONES EPISTEMOLÓGICAS EN EL CAMPO CIENTÍFICO Y EN EL CAMPO DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XX

Se analizan únicamente las grandes corrientes de pensamiento que iluminan la concepción de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la actualidad, sin entrar en los matices que presenta cada una de estas teorías.

1.1. La tradición positivista en la Didáctica de las Ciencias Sociales

Hacia mediados del siglo XX, irrumpe con fuerza una corriente de pensamiento social neopositivista y racionalista cuyo objetivo último es la creación de un sistema científico parecido al de las ciencias físicas, en el que la enorme multiplicidad del mundo y su complejidad se reduzca a una estructura coherente, objetiva y racional. Para ello, el neopositivismo plantea la unidad del mundo físico y social, busca modelos y teorías válidas para ser aplicadas a muchos casos y propone el método científico para llegar al conocimiento. Esta teoría supone que el mundo es objetivo y medible, de manera que la persona puede llegar a comprenderlo mediante la observación y el razonamiento. Si se acepta que la realidad es objetiva y racional quiere decir que muchos comportamientos se repiten, lo cual permite formular leyes o modelos válidos para muchos casos y

que, por el hecho de repetirse, hacen posible predecir los fenómenos y comportamientos y, por consiguiente, planificar con eficacia la acción.

El éxito de este paradigma tiene causas múltiples. En parte, se debe al impacto causado por las ideas de los intelectuales del Círculo de Viena (Hempel, Schlick, Wittgen, Stein, etc.) y especialmente a la difusión de la obra de Popper. Los positivistas del Círculo de Viena proponen verificar la validez de una teoría mediante la comprobación empírica y cuantitativa de los fenómenos y mediante el análisis lógico o racional. Popper duda de la posibilidad de demostrar la veracidad de la teoría, pero cree poder demostrar su utilidad, aunque ésta pueda ser provisional.

Por otra parte, el nuevo paradigma encuentra excelente acogida porque pretende ser útil y ofrecer respuestas a los graves problemas sociales existentes: la comunidad científica muestra una confianza ilimitada en el poder de la ciencia y de la técnica para llegar a alcanzar una sociedad más rica y más justa como etapa final de un progreso que se considera ilimitado. El objetivo de la ciencia es, pues, aportar soluciones eficaces y eficientes para resolver los problemas. Esta corriente de pensamiento, aplicada a las Ciencias Sociales, se propone llegar a la explicación razonada de los fenómenos sociales, a su cuantificación y a la previsión de los fenómenos con el fin de enfocar con seguridad su posible solución.

En Historia, se trabajan modelos basados en los modos de producción o se pretende tipificar y clasificar las sociedades según unas características aplicables a diversas realidades o momentos. En Geografía, se buscan clasificaciones y tipologías que se repitan y que permitan planificar como pueden ser, por ejemplo, las razones de localización industrial. También se formulan leyes que admiten una expresión matemática cómo, por ejemplo, la que expresa la relación entre la intensidad de los cultivos y la distancia.

En el ámbito del aprendizaje, este modelo tecnicista y neopositivista sigue una línea conductista según la cual la mente del niño, al nacer, está vacía y su proceso de maduración es resultado de los conocimientos que va adquiriendo del mundo exterior. De acuerdo con estos supuestos, la didáctica se propone enseñar al alumno un saber válido, fiable y aplicable y centra su interés en delimitar sus objetivos, acomodar la conducta del alumno al objetivo pretendido y alcanzar con ello el aprendizaje deseado. Todo ello se basa en el convencimiento de que un buen proceso de enseñanza dará como resultado un buen producto, de aquí el interés de esta escuela de pensamiento por construir taxonomías o clasificaciones de capacidades (Bloom, 1979) (Gagné, 1987), o de objetivos a alcanzar y sistemas fiables de evaluación.

El papel de la profesora o del profesor es esencial en este proceso porque es la persona que sabe y sabe hacer y que está capacitada para juzgar los resultados. La metodología que aplica deja poco espacio a la creatividad y a la improvisación, ya que los objetivos a alcanzar están bien delimitados, los programas de instrucción están cuidadosamente secuenciados y se proponen series de comportamientos, de habilidades y conceptos de una complejidad creciente. Por

otro lado, el profesor parte del supuesto de que los alumnos no presentan diversidades considerables y que todos tienen que responder positivamente como consecuencia de la eficacia del sistema.

La escuela neopositivista propone a las Ciencias Sociales la utilización preferente del método científico o método hipotético - deductivo. Este método consiste en delimitar claramente el problema, formular una hipótesis de trabajo, buscar la información necesaria, analizar esta información mediante un análisis estadístico o cartográfico y llegar a comprobar o desestimar la hipótesis de partida. Esta metodología, si bien no es la única posible, da una nueva dimensión al trabajo de campo porque ya no se va a la realidad a descubrir hechos, sino que se realiza con el objetivo, bien delimitado, de comprobar la veracidad o la adecuación de un concepto o supuesto o a recoger datos. Otra aportación notable es la aplicación de técnicas estadísticas; el hecho de manejar datos, de ordenarlos y de interpretarlos ha enriquecido el análisis de los problemas.

Método científico

- Se plantea un problema surgido de la experiencia o de la observación
- Se formula una hipótesis de trabajo o una posible solución del problema
- Se establecen criterios sobre la información que se precisa para comprobar la veracidad de la hipótesis
- Se recoge la información necesaria (trabajo de campo)
- Se procede al análisis estadístico o gráfico de la información obtenida
- Se consideran los resultados del análisis
- Se acepta o se rechaza la hipótesis de partida

Ejemplo

Tema: Localización industrial. Escuela Pública Joaquina Pla i Ferreres, Sant Cugat del Vallès, Barcelona. Séptimo grado, mixto. 38 alumnos. Curso 1976. Ejemplo publicado en extenso en *Guix*. Noviembre 77, nº 1. pp. 36-38.

Planteamiento del problema y motivación

En clase se estaba considerando que la industria se reparte de forma desigual por la geografía de España. Los alumnos y alumnas habían trabajado anteriormente la relación existente entre población, industria y ciudad.

Explicado el proceso de aglomeración de la industria, se habló de que en algunas grandes ciudades se iniciaba un proceso inverso, de manera que la ciudad tendía a rechazar la industria y a convertirse básicamente en centro de actividades de servicios. Uno de los alumnos tomó la palabra y afirmó rotundamente que éste era el caso de Barcelona. No disponíamos de datos suficientes para afirmar ni negar el supuesto, era oportuno formular una hipótesis e intentar demostrarla.

Realización del trabajo

- Formulación por parte del alumno de la hipótesis a demostrar: «La industria tiende a alejarse de los grandes núcleos urbanos y este proceso comienza a manifestarse en Barcelona.»
- ¿Cómo comprobar la hipótesis? Información necesaria.

Era preciso averiguar dónde se localizaban las industrias de nueva creación en la provincia de Barcelona. Se necesitaban fuentes estadísticas sencillas y adecuadas. Se discutieron los criterios para seleccionar los sectores industriales más significativos para acotar el tema. Se decidió también qué años trabajar para ocupar a todos los grupos y disponer de una serie temporal significativa. Se prepararon las tablas estadísticas para realizar el vaciado de la información de manera ordenada.

- Trabajo de campo. Se recoge la información necesaria

La clase se trasladó a una biblioteca pública y los alumnos solicitaron y manejaron la revista *Economía industrial* publicada por el Ministerio de Industria. El número correspondiente al mes de diciembre relaciona las nuevas localizaciones industriales anuales por provincias.

- Análisis de los datos obtenidos

Una vez en clase, se trabajaron las tablas estadísticas y se constató la necesidad de verter la información en un mapa. Se convino en representar cada tipo de industria con un color y cada industria con un punto. El resultado fue una nube de puntos concentrada en el área metropolitana de Barcelona y agrupada principalmente cerca de la capital y, en menor grado, cerca de los municipios industriales tradicionales. Aparecían algunos puntos dispersos a lo largo del trazado de las autopistas en construcción.

- Análisis de los resultados y comprobación de la hipótesis

Considerando que el 77,5 de los puntos representados se situaban dentro de una circunferencia de un radio de 20 kilómetros alrededor de Barcelona, que únicamente quedaban fuera un 22,5 por ciento de los puntos y que éstos se situaban preferentemente cerca de núcleos industriales tradicionales, se llegó a la conclusión de que no se podía hablar de dispersión de la industria. Sin embargo, se notaba el inicio de una tendencia a situar ciertas industrias cerca de las nuevas vías de comunicación. La hipótesis no quedaba demostrada, quizás se debería estudiar de nuevo el tema dentro de unos años o quizás el estudio era excesivamente parcial.

Entre los autores que trabajaron los supuestos de este paradigma en el campo de la Didáctica se pueden citar a Chorley y Haggett (1965), Walford (1973), Bales, Graves y Walford (1973) y en España han publicado sobre el tema Capel, Urteaga (1984), Capel y Muntañola (1981) y Benejam (1977-78).

1.2. La tradición humanista o reconceptualista en Didáctica de las Ciencias Sociales

A partir de los años sesenta, la Escuela de Frankfurt, con nombres tan significativos como Adorno y Marcuse, argumentan su oposición al empirismo positivista, critican la racionalidad técnica y proponen una teoría crítica de la sociedad. En el panorama científico se dibujan posiciones fenomenológicas, existencialistas, idealistas y marxistas, al tiempo que se reconoce la importancia de la obra de Kuhn. Estas nuevas direcciones del pensamiento coinciden en su crítica de las actitudes optimistas respecto a la ciencia y a la técnica que se habían demostrado incapaces de dar solución a la pobreza, a la ignorancia, a la injusticia y a la desigualdad. En Ciencias Sociales, estas nuevas corrientes de pensamiento cristalizan en dos paradigmas: el paradigma humanista y el paradigma marxista o crítico.

El paradigma humanista, que en educación se conoce como reconceptualista o hermenéutico, niega que exista un mundo exterior objetivo e independiente de la existencia del hombre. Por el contrario, considera que se llega al conocimiento a partir de los datos suministrados por el sujeto, porque el conocimiento es un producto de la actividad humana y de la experiencia del mundo vivida por el hombre. El objetivo del conocimiento ya no es la eficacia, sino la comprensión del mundo, y por esto rechazan la concepción unitaria de la naturaleza, la primacía de las ciencias naturales y niegan que el mundo social y cultural pueda conocerse, exclusivamente, por sus manifestaciones observables. Esta teoría considera que para la comprensión del mundo hay que tener en cuenta los significados, razones e intenciones subjetivas de los individuos que vivencian, observan, perciben, interpretan y asimilan (Eisner, 1978), (Elliot, 1990), (Stenhouse, 1987). Por tanto, no existe un mundo único y objetivo sino una pluralidad de mundos, tantos como intenciones del hombre. La comprensión supone, pues, un conocimiento cargado de relatividad y también supone un comportamiento coherente.

Las teorías del aprendizaje que se inscriben en esta línea de pensamiento suponen que el desarrollo del niño es un proceso innato y el conocimiento una construcción personal. De acuerdo con estos principios, el desarrollo responde a la existencia genética de estructuras cognitivas que se desarrollan con la edad, por maduración, y que son independientes del aprendizaje. La enseñanza, por tanto, deberá ir a remolque de los procesos de maduración. En este caso, el esfuerzo didáctico se concreta en ver a qué edad o momento es posible proponer al alumno determinado aprendizaje. De aquí la importancia capital de las aportaciones teóricas de Piaget y de la descripción que hace de las etapas evolutivas del niño y de los rasgos que las caracterizan.

De acuerdo con estos principios, la enseñanza se basa en propuestas abiertas, flexibles, creativas y globalizadas que responden a los intereses del alumno para que éste quiera poner en funcionamiento sus propios mecanismos de aprendizaje a fin de asegurar o completar, profundizar o cambiar su respuesta innata. El problema reside en el hecho de que la percepción que tiene cada alumno de la sociedad y de sus problemas puede ser superficial, parcial o no conforme al conocimiento científico. Para encontrar la forma de objetivar esta visión personal del alumno, la enseñanza propone un proceso de interacción para favorecer que la versión de cada individuo pueda ser contrastada con la de sus compañeros y con el docente. Para motivar al alumno a hacer el esfuerzo que representa la expresión de su pensamiento y la aceptación de la duda o del posible conflicto entre puntos de vista, la didáctica de las Ciencias Sociales propone el estudio de problemas relevantes, relacionados con los intereses de cada edad y capaces de tener una aplicación práctica. El interés básico por la motivación y la lógica de la misma teoría justifican la necesidad de aplicar en el aula métodos activos y participativos en los que el alumno tiene un papel esencial y aconsejan priorizar la exploración empírica de la realidad a partir de la investigación o el descubrimiento (Bruner, 1975), (Graves, 1985), (Naish, 1992).

La intervención de los docentes en este proceso va siempre encaminada a motivar la actividad mental del alumno para que quiera pensar y, como resultado de su convencimiento, quiera asumir su libertad y responsabilidad personal y social. La interacción se hace fundamental en el proceso y ello demanda una capacidad de empatía y de autonomía por parte del docente. El profesor ya no entiende la evaluación como cuantificación de los resultados, porque los significados personales no se pueden medir. La evaluación se entiende como medio para mejorar y ajustar la ayuda del profesor a las necesidades del proceso que realiza el alumno.

Esta teoría da una importancia capital a la comprensión del medio en el que el alumno vive y actúa y del cual ya tiene muchas referencias y vivencias. El estudio de este medio geográfico, histórico, cultural o social permite relacionar los intereses y sentimientos subjetivos con los conocimientos nuevos y desencadenar procesos educativos que no sólo implican entender, sino también querer y hacer, y que afectan a la personalidad total del alumno.

Método: Aprendizaje por descubrimiento

- Se pone al alumno en contacto directo con la realidad y sin mediación
- Se propone a los alumnos que describan o narren lo observado, lo comparen y lo ordenen o clarifiquen. ¿Qué son las cosas?, ¿cómo son?
- Se propone a los alumnos que expliquen las causas y los efectos del fenómeno observado para su comprensión. ¿Por qué las cosas son de esta manera?, ¿por qué sucedieron así?
- Se solicita la cuantificación de lo observado, su localización en el espacio y su situación en el tiempo. ¿Dónde están?, ¿cuándo pasó?, ¿cuántas hay?
- Se requiere la opinión de los alumnos y la expresión de sus opiniones, preferencias y sentimientos. ¿Tú que sientes?, ¿tú qué crees?, ¿tú que harías?

Ejemplo

Tema: La contaminación del río. Escuela Pública Joaquina Pla i Ferreras, Sant Cugat del Vallès, Barcelona. 6º curso de E.G.B. mixta, 35 alumnos. Curso 1978.

La contaminación del río. Motivación

Los alumnos están interesados por el tema de la contaminación del río que pasa cerca de su localidad, porque es motivo de debate debido a los malos olores que provoca desde hace unos meses. Se propone una salida escolar para observar el torrente que pasa cerca de la escuela y estudiar los efectos de la contaminación. Los alumnos y alumnas deben anotar en su cuaderno aquellas observaciones que consideren de interés y recoger muestras que puedan ser examinadas en el laboratorio.

Realización del trabajo

Finalizada la observación y sentados en corro cerca del torrente se comentan las observaciones realizadas por los grupos: ¿Qué hemos observado?, el color de las aguas, hemos sentido su olor, hemos comprobado la falta de peces y de vegetación, hemos recogido muestras de agua y son muy turbias, junto al río aparecen toda clase de restos y desperdicios: plásticos, papeles, botellas, un zapato, restos de ropa, etc. ¿Qué impresión te causa este torrente? ¿Es una experiencia nueva para ti?

Seguidamente, se propone la comprensión razonada del problema: ¿Cuáles crees que son las causas de la contaminación? ¿Por qué está contaminado el río? Se supone que los alumnos hablarán de los vertidos industriales, del crecimiento de las ciudades, de la contaminación resultante del uso de productos químicos en la agricultura, etc. La profesora interviene únicamente cuando conviene matizar, provocar ciertas reflexiones o procurar nueva información.

El tema continúa: ¿Cuándo empezó este proceso y por qué ahora parece especialmente grave? ¿Crees que ocurre lo mismo en otros lugares con otros ríos? Finalmente se propone un trabajo en grupo sobre: ¿Tú que opinas? ¿Tú que crees? ¿Tú que harías?

En la clase de ciencias naturales se trabajan las muestras de agua recogidas y el tema sirve de pretexto para unos ejercicios de lengua.

La investigación que realiza la escuela humanista en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales no acepta la primacía del método científico ni la obsesión cuantitativa y adopta una pluralidad de métodos cualitativos para llegar a la comprensión de la realidad, como pueden ser: la observación participativa, el estudio de casos, la investigación-acción, la grabación audiovisual, la entrevista, los cuestionarios y discusiones abiertas, los procesos de triangulación, la observación persistente, las descripciones y observaciones exhaustivas, etc.

1.3. La concepción crítica de la ciencia y de las Ciencias Sociales

Ya se ha dicho que, a partir de los años sesenta, aparecen escuelas de pensamiento muy críticas con las propuestas neopositivistas. Considerados los supuestos de la escuela humanista, veamos ahora los principios de la reflexión neomarxista, llamada también radical o crítica. La escuela radical acusa a la ciencia social teórica o cuantitativa de interesarse únicamente por la descripción y cuantificación de las cosas, mientras deja el mundo tal como es, sin entrar en la crítica profunda del sistema que lo sustenta.

La escuela radical afirma que el espacio y la sociedad no son neutros, porque son el resultado del proceso histórico a través del cual las personas y los grupos humanos lo han organizado y transformado. A lo largo de este proceso, los hombres han tomado unas decisiones en respuesta a los intereses, a las urgencias y a las necesidades de cada momento histórico que siempre se han resuelto en beneficio de aquellos que han tenido el poder de decidir. Por lo dicho, la ciencia, el espacio y el tiempo no son objetivos como dicen los neopositivistas, ni son constructos personales como opinan los humanistas, sino que son constructos sociales al servicio de los intereses de quienes detectan el poder.

Paralelamente, en el campo de la pedagogía, se argumenta que la escuela tampoco es neutra, que cumple una función social y política, de manera que lo que la escuela enseña y lo que los alumnos aprenden responde a los intereses de las estructuras de poder. La escuela, según estos autores, busca el consenso y la transmisión de un sistema de valores establecidos, por lo que tiene una función

integradora y discriminadora. La escuela es un agente de reproducción social que actúa —de forma consciente o inconsciente— a través de la selección de los contenidos, la utilización de premios y castigos, la distribución física del aula, la manipulación de determinados materiales, el control del tiempo, la metodología utilizada o favoreciendo determinadas conductas (Bourdieu y Passeron, 1977), (Bowles y Gintis, 1981).

Sin embargo, las críticas a la institución escolar y a sus prácticas se demostraron peligrosas porque justificaron el desinterés por la enseñanza pública y la consiguiente falta de financiación. Entonces, autores como Appel (1986), Giroux (1988) y Kemmis (1988) propusieron reconstruir el discurso y presentar a la escuela como una institución que puede trabajar para lograr una mayor participación democrática y a los docentes como posibles agentes de transformación y de cambio, es decir, como intelectuales críticos.

La escuela crítica afirma que lo importante no es el comportamiento del alumno, como decían los conductistas, ni tampoco el desarrollo de la personalidad del alumno, como decían los humanistas, porque en definitiva, tanto lo uno como lo otro son el resultado y la expresión del sistema de valores de cada persona. Lo relevante para la enseñanza es que el alumno sea cada vez más consciente de su propio sistema de valores, sea capaz de hacer una reflexión crítica de lo que piensa y quiere y pueda pensar posibles alternativas.

En el capítulo de los contenidos sociales, esta escuela denuncia la ideología implícita en la selección de los conocimientos, en sus énfasis y en sus exclusiones y en la negación del pluralismo y el conflicto. Por el contrario, propone introducir dentro de la programación problemas relevantes, socialmente importantes y urgentes (Lee, 1983). En un currículo radical de Ciencias Sociales figuran temas como el bienestar, el respeto y la conservación del medio físico, los derechos humanos, la desigualdad, la pobreza, la discriminación por razón de género o etnia, el interés por los problemas internacionales, los focos de tensión mundial, la guerra y la paz, etc.

La Didáctica de las Ciencias Sociales que trabaja en esta línea ya no considera suficiente llegar a saber cómo son las cosas, cómo se distribuyen en el espacio, cómo ocurrieron en el tiempo o porque son así; también se propone descubrir la intencionalidad de los hechos y plantear posibles alternativas, lo que implica aceptar el conflicto y propiciar la argumentación entre diversas opciones. El interés por encontrar políticas alternativas permite dar al alumno un papel activo, una visión de futuro y desarrollar una actitud de compromiso social y político. Este compromiso exige participación, de manera que desde una visión crítica, la escuela debe formar para tomar parte de manera activa en la vida académica, en el mundo del trabajo, en las decisiones de la comunidad y, en definitiva, en la vida política. La enseñanza, considerada desde la teoría crítica, se propone como finalidad la educación para la democracia, de manera que el conocimiento se exprese en la actitud y acción social deseada (Hunckle, 1983), (Blyth, 1976).

Finalmente, cabe destacar la aportación que ha hecho esta escuela a la formación de los enseñantes al manifestar la importancia de la ideología del profe-

sor, ya sea explícita, tácita, o incluso oculta, desde la cual los profesores actúan e interpretan los problemas sociales y su enseñanza. La demostración de que todo el proceso educativo es intencional abre un capítulo de reformas en el planteamiento de la formación del profesorado que ahora tiene por objetivo orientar, a través del conocimiento social, las preferencias y valores que deben regir la acción social.

Ejemplo

La escuela crítica complementaría los ejemplos que han ilustrado la posición de la escuela neopositivista o de la escuela humanista con preguntas como las siguientes para descubrir la intencionalidad de los hechos:

Respecto al problema de la concentración de la industria y su posterior dispersión: ¿a quién interesó atraer mano de obra a la ciudad?, ¿por qué las fábricas no se situaron en las zonas agrícolas donde sobraba mano de obra?, ¿por qué las empresas dispersan su producción, qué beneficios esperan conseguir, se trata de conseguir mano de obra más barata?, ¿se debilita con ello la organización obrera y sindical?, etc.

Respecto al problema de la contaminación del río: ¿quién ha permitido la contaminación del río, a quién o a quiénes ha beneficiado?, ¿se podía haber evitado?, ¿qué medidas se pueden tomar para corregir esta degradación?, ¿sería una buena solución cerrar las fábricas más contaminantes aunque ocupan a muchos obreros?, ¿por qué el gran capital se desentiende de las industrias tradicionales más contaminantes, será que ahora invierte en otros sectores más rentables?

1.4. El impacto del pensamiento postmoderno

Ya hemos visto en los epígrafes anteriores como la ciencia, durante el siglo XX, ha trabajado en la búsqueda de explicaciones unificadas y definitivas que han llevado a la defensa de una serie de paradigmas internamente consistentes, pero con frecuencia parciales, contradictorios y hasta excluyentes. De hecho, cada paradigma es una explicación del mundo entre otras explicaciones posibles, por lo que, en realidad, su pretensión de verdad resulta simplista.

Esta reflexión sobre la relatividad del conocimiento ya hemos visto que arranca del humanismo o convencionalismo cuando afirma que la ciencia no es objetiva, eterna y universal sino que es una interpretación del mundo hecha por los hombres. Esta manera de entender la ciencia, llevada a sus últimas consecuencias, acaba en el anarquismo epistemológico con el triunfo del subjetivismo, el reconocimiento de la debilidad de la razón como fuente única de conocimiento, el relativismo y el pluralismo. Algunos autores consideran que el postmodernismo es un fenómeno propio de los años 80 y que en el momento actual ha iniciado una franca decadencia; pero resulta indiscutible que, pese a sus excesos, su manera de entender el mundo y la ciencia han calado profundamente en la cultura de los países capitalistas y, también, en la educación.

En el campo de las Ciencias Sociales, el convencionalismo implica que si los conocimientos que forman el corpus científico admiten diferentes lecturas y

pueden cambiar, entonces es posible la duda, la crítica y la formulación de propuestas alternativas. Desde este supuesto, es preciso insistir en que las interpretaciones que hoy propone la comunidad científica o "saber sabio" sobre el espacio humanizado, las relaciones sociales o su historia son interpretaciones posibles que tienen un gran poder explicativo, pero están penetradas por la ideología, la urgencia de los problemas y los intereses dominantes del momento histórico, es decir, el conocimiento social es un conocimiento relativo e intencional.

En Ciencias Sociales, las aportaciones del postmodernismo con su relativismo antidogmático pueden llevar a un callejón sin salida, dado que todo conocimiento es relativo porque está condicionado por la interpretación del sujeto el cual, a su vez, está condicionado por su contexto cultural y social. El personalismo por un lado, la deconstrucción sistemática que hace indemostrables y criticables los grandes principios éticos tradicionales y el hecho de que un conocimiento sirva únicamente para un contexto concreto, pueden llegar a poner en duda el contenido ideológico y la carga crítica en la interpretación del mundo y paralizar cualquier acción alternativa tendente a lograr una mayor igualdad y justicia social (Fontana, 1992), (Doberty, 1992).

Hoy, las Ciencias Sociales tratan de superar el relativismo (Harvey, 1989) y han encontrado un posible asidero en algunas teorías como, por ejemplo, en la teoría comunicativa de Habermas. El currículo crítico basado en la teoría de la acción comunicativa propone llegar a una racionalidad basada en la auto-comprensión, de manera que la persona sea consciente de lo que piensa y sea también consciente de que su pensamiento está condicionado por sus experiencias anteriores habidas en un determinado contexto cultural, social y afectivo e influidas por sus propias capacidades y estructuras mentales. Esta conciencia de las limitaciones del propio pensamiento hace necesario el diálogo para contrastar la visión personal con el conocimiento de los demás a quienes se reconoce su autenticidad y también sus limitaciones. De la negociación del diálogo surge el reforzamiento o confirmación del pensamiento o se establece una negociación dialéctica entre distintas interpretaciones.

La enseñanza reflexiona sobre el problema de la percepción o interpretación personal que los alumnos hacen de sus experiencias. La deconstrucción del discurso del alumno debe revelar cómo las asunciones implícitas condicionan su pensamiento. En este campo, se trabaja la exploración de las ideas previas y las interpretaciones que va elaborando el alumno a lo largo de todo el proceso de aprendizaje.

La Didáctica de las Ciencias Sociales asume la importancia del contexto y estudia como influye la dimensión social, temporal y espacial en la formación del conocimiento, aceptando plenamente la interdisciplinaridad que ello supone.

En la enseñanza, el relativismo impone una metodología pluralista que prima procesos hermenéuticos de autoconciencia y autorregulación junto con métodos dialécticos basados en la comunicación que favorecen el debate entre las propias razones y las razones ajenas. Se requiere en la enseñanza una prudencia intelectual capaz de provocar tensiones creativas que inciten a un diálogo libre,

flexible y pragmático entre la pluralidad de interpretaciones contrapuestas. En definitiva, se trata de asumir el relativismo del conocimiento humano para llegar a una mejor comprensión del mundo.

La Didáctica de las Ciencias Sociales deberá ocuparse de estudiar los procesos sociales, económicos y culturales que operan a múltiples escalas y tiempos y estudiar su impacto sobre la especificidad de los lugares para poder explicar las variaciones y la unicidad de cada contexto en un sistema de una globalización e interdependencia crecientes. Todo ello supone utilizar escalas pequeñas y grandes en un proceso en el que se pasa de la consideración del sistema mundo a la contextualización del problema, en la localidad, comarca, Autonomía, España o Comunidad Europea, en un proceso de ida y vuelta desde la concepción global a tiempos y espacios concretos y viceversa.

Método para un debate

- Se plantea un problema o dilema
- Se busca información y se juzga la credibilidad de las fuentes y la solidez de los argumentos
- Se adopta tentativamente un punto de vista
- Se dialoga y se debate para contrastar y poner a prueba los argumentos
- Se contextualiza el problema y se compara con otras situaciones
- Se valora la solución aceptada como probable y se analizan sus posibles consecuencias
- Se relativiza el valor de la solución adoptada y se consideran sus defectos, sus silencios y sus renunciaciones.
- Se adopta una actitud consecuente en la acción

Ejemplo

Tema: *La delincuencia*. I.B. Bellaterra, Barcelona 1r curso, mixto, 30 alumnos. 1990.

Presentación del problema

El periódico y la TV comentan los problemas referentes a la construcción de una nueva cárcel para que los reclusos puedan vivir en mejores condiciones dado que las prisiones existentes son viejas y resultan insuficientes. Las nuevas instalaciones permitirán que las celdas sean individuales y se construirán talleres, granjas y jardines para que los reclusos trabajen y resulte más fácil su reinserción social. El lugar elegido es sano, tiene buen clima y está bien comunicado para que los presos puedan recibir visitas.

Los habitantes del lugar y su alcalde han protagonizado una manifestación y se oponen a la construcción de una cárcel en su término municipal. Consideran que la cárcel creará inseguridad en el pueblo, que la localidad tendrá mala reputación y que nadie querrá invertir en hoteles ni actividades recreativas y de ocio en su municipio.

Actividades de aula

a. Trabajo individual

Lee los textos publicados y redacta un resumen del problema. ¿Qué opinas en este asunto, apoyas una de las opciones o te planteas dudas? Explica lo que piensas sobre el problema.

b. Trabajo en pequeño grupo

Comenta tus opiniones con tus compañeros. ¿Qué opinaríais si fuerais reclusos? ¿qué opinaríais si fuerais vecinos del pueblo?

¿Creéis que se debe castigar a los delincuentes o bien hay que intentar por todos los medios su reinserción social?

¿Creéis que los delincuentes son gentes perversas de nacimiento o creéis que son personas enfermas o con muchos problemas familiares o de marginación y pobreza?

¿Si nuestra sociedad fuera de otra manera, podría haber menos delincuencia?

¿Siempre se ha opinado lo mismo sobre la delincuencia o esta reflexión ha cambiado en el tiempo?

¿Se aplican hoy las mismas leyes en todos los países y lugares para castigar a una persona que ha cometido un delito?

c. Debate general

¿Se podría evitar, hasta cierto punto, la delincuencia en nuestra comunidad?

Analizar las consecuencias que tendrían vuestras propuestas.

2. LAS FINALIDADES DE LAS CIENCIAS SOCIALES. LA EDUCACIÓN PARA LA DEMOCRACIA

2.1. Consideraciones generales

Según dicen los biólogos, el hombre es un primate anormal, dotado por mutación de un cerebro más grande, que ha llegado a dominar la tierra porque ha sido capaz de vivir en sociedad, de crear útiles para actuar sobre el medio exterior y signos que le han permitido pensar con un elevado grado de complejidad.

Las potencialidades de la inteligencia han permitido al ser humano desarrollar la ciencia y la técnica hasta un grado de eficacia tal, que las mismas armas que ha creado para defenderse de sus enemigos plantean un grave problema para la supervivencia de la especie. Por otra parte, el éxito logrado contra la muerte ha multiplicado los individuos hasta poner en entredicho la libertad de procrear y hasta acabar con la posibilidad de una economía depredadora en un mundo finito. Finalmente, la capacidad del hombre para producir y consumir han puesto en peligro la conservación del planeta. Este grado de desarrollo exige una sociedad global, pensada a nivel planetario que se adivina cada día más interrelacionada, más estructurada y organizada. Esta organización puede derivar hacia una estructura piramidal, en la que un grupo humano o unos pueblos dominen a los demás a modo de una aristocracia tecnológica, o bien se puede construir una sociedad en la que todos los individuos tengan un lugar y una voz, se respeten las especificidades de los grupos humanos y haya una mayor prosperidad y seguridad para todos.

A lo largo de la historia, las sociedades se han organizado de formas muy diversas, pero siempre se han dado situaciones de dominación y con frecuencia han hecho acto de presencia la violencia y el dolor. Ahora, la ciencia y la técnica pueden llevar a formas de dominación mucho más potentes aunque puedan ser más sutiles. Para construir una sociedad diferente, parece necesario encontrar respuesta al problema de la desigualdad que resulta una constante al analizar la

realidad, tanto a escala mundial como a escala local. Mientras haya desigualdad es difícil renunciar o evitar la violencia y emprender el camino de la convivencia pacífica a través del diálogo. Las instituciones educativas responden a este gran reto de la humanidad con diversas voces:

- Hay educadores que, de forma explícita o implícita, se sitúan en una visión neopositivista de la realidad y consideran que la humanidad resolverá los problemas gracias a la fuerza de la razón, de la técnica y de la ciencia. Este colectivo considera que los valores básicos que la escuela debe promover residen en conocer y aprender. Sin embargo, en Ciencias Sociales, la fuerza de los hechos se impone, y ante la injusticia y la pobreza responden con la resignación, con la aceptación de la realidad y algunos hasta adoptan posiciones neodarwinistas que buscan en la superioridad de los pueblos la justificación de la explotación de los débiles.
- Los profesores de Ciencias Sociales que se sitúan en una línea humanista, confían que el cambio social será fruto del convencimiento y de la voluntad y enriquecen la percepción del problema con actitudes de concienciación y de compromiso personal. Este grupo generalmente presenta en clase situaciones de desigualdad extrema del tipo “un niño de BanglaDesh” para avivar emociones y sentimientos, propiciar actitudes de compasión y pueden llegar a paternalismos ofensivos.
- Finalmente, otros enseñantes presentan la realidad y el conocimiento científico como un producto histórico, como un constructo social, de manera que el territorio y su organización son el resultado de las decisiones de aquellos que han tenido el poder. Estas decisiones han respondido a los intereses de unos pocos y su resultado ha sido la agresión al medio natural y grandes desigualdades entre personas, grupos, países, etnias, géneros y edades. Sin embargo, los procesos que han llevado a esta situación hubieran podido ser diferentes porque no responden a ningún determinismo, por lo tanto, pueden corregirse y pueden cambiar. Cierto que el cambio puede primar aún más el individualismo, la competencia, el éxito personal, el exclusivismo y la cantidad, pero también puede adoptar posiciones que primen el diálogo, la colaboración, los intereses sociales, el bien común, los derechos humanos, el respeto por la diversidad y la calidad de vida. En definitiva, la convivencia pacífica desde la igualdad implica un cambio de mentalidad que consiste en entender que el éxito no depende de ganar a los demás sino de aprender a competir para ganar o mejorar con los demás y gracias a los demás.

2.2. Los valores democráticos

Aunque ya hemos visto que hoy no es posible apelar a un sistema de valores universal y eterno, dado que las ideas y valores no siempre se comparten, parece necesario definir una postura que se caracterice por su carácter sistemático y deliberativo, que permita que la mente haga representaciones que se correspondan con los datos de la experiencia y que someta sus supuestos a toda clase de

cuestiones y objeciones. Se trata de un juicio prudente, basado en razones probables, que permita además la coexistencia de otras opciones siempre y cuando se demuestren coherentes.

La teoría crítica en la que nos situamos –desde un profundo respeto por el rigor científico, por la personalidad del alumno y desde la lectura atenta de la reflexión postmoderna– nos lleva a afirmar que el objetivo esencial y justificable de la Didáctica de las Ciencias Sociales es la formación de nuestros alumnos como ciudadanos de un sistema democrático y alternativo (Dewey 1971), (Págés 1994), (Fien 1989). Si el tema de los valores democráticos es relevante para la educación en general, aún con más motivo para una área de conocimiento que tiene como finalidad la enseñanza de las Ciencias Sociales. Las Ciencias Sociales en la enseñanza tendrán que contribuir a ampliar la información, la comprensión y el nivel de interpretación y valoración del proceso histórico que ha llevado a la realidad actual y sus posibles alternativas de futuro, para que el conocimiento se exprese en actitud social deseable.

Los valores que fundamentan la verdadera democracia y que son la meta a la que dirigimos nuestra acción son esencialmente la libertad, la igualdad y la participación, y la finalidad de la democracia es, como afirma Camps (1993), la felicidad compartida. A través de la enseñanza de las Ciencias Sociales deseamos que los alumnos y alumnas construyan un sistema de significados y desarrollen unas actitudes y comportamientos que respondan a los siguientes valores democráticos:

- a. **Respetar la dignidad de sí mismo y de los demás.** Esta dignidad supone el reconocimiento de la racionalidad, de la libertad y de la igualdad de las personas.

Valorar la racionalidad consiste en aceptar que toda persona tiene capacidad para indagar la verdad a su manera y tiene competencia para comunicar sus ideas y pensamientos a los demás. La valoración de la racionalidad lleva al interés por el saber y a la necesidad de buscar razones convincentes o probables que justifiquen los saberes y opiniones.

Entendemos la libertad como conciencia, es decir, como autoconocimiento y capacidad de análisis crítico y como derecho a disfrutar de la independencia privada compatible con la libertad de los demás, con la pluralidad y la relatividad. Cabe recordar que la libertad individual consiste en la capacidad de escoger, de manera individual y también colectiva, en qué sociedad deseamos vivir. En nombre de esta libertad y de la autonomía intelectual no se puede aceptar la manipulación, la instrumentalización ideológica, las formas de persuasión basadas en la seducción, el engaño o cualquier tipo de alienación.

Entendemos por igualdad la aceptación de la alteridad y la pluralidad, el reconocimiento de la libertad de todo individuo, y la igualdad de oportunidades para acceder y disfrutar de los bienes y capacidades que caracterizan a las personas humanas sin discriminación por razón de etnia, género, edad o clase social, de manera que las normas, las leyes, los derechos y los deberes

igual para todos. La concepción postmoderna de la alteridad es hoy, para muchos, la base de la ética. También cabe recordar que el concepto de igualdad va muy unido al de justicia.

- b. **Educación en la participación.** Entendemos la participación como posibilidad de llegar al consenso en la decisión, a la cooperación en la acción y, en definitiva, a favorecer el paso de la decisión política a manos del conjunto de la sociedad. La participación se basa en la comunicación y el diálogo porque la necesidad de contrastar el propio pensamiento con lo que saben, creen y hacen los demás es la base de la tolerancia y de la negociación. Desde el discurso didáctico, la tolerancia no es incompatible ni con la firmeza de las convicciones ni con el deseo de convencer; únicamente excluye cualquier descalificación o las formas de coacción o intimidación hacia los que piensan y actúan de forma diferente. El carácter público del diálogo y del debate no da seguridades, pero hace muy difícil mantener actitudes egocéntricas, dogmáticas, integristas o intolerantes. Al mismo tiempo, la comunicación permite sumar voluntades y crear un clima de participación. La meta de la educación social, a nuestro entender, es preparar a todos los individuos para asumir su libertad y a todos los ciudadanos para su participación activa en relación con los demás, en el trabajo, en la gestión de las instituciones, en la gestión del territorio y, en definitiva, en la vida política y ello con la finalidad de construir el mundo en el que deseamos vivir.
- c. **Identificar, comprender y valorar los rasgos distintivos y plurales de las comunidades con las que el alumno se identifica** (localidad, Comunidad Autónoma, España, Europa), participando en los proyectos, valores y problemas de las mismas con plena conciencia de sus derechos y deberes. Al mismo tiempo, identificar, comprender y valorar los rasgos de otras sociedades y culturas y analizar los problemas más acuciantes de nuestro sistema mundo para entender la estrecha interrelación entre las personas, los grupos humanos y las naciones y como se comunican y se condicionan.
- d. La relevancia personal y social del contexto nos lleva a **conservar y valorar la herencia natural y cultural que hemos recibido como legado** de una comunidad que tiene un pasado y un futuro. Los alumnos deben estar dispuestos a adoptar costumbres compatibles con el mantenimiento ecológico y acciones conducentes al respeto por el patrimonio cultural. Con Aristóteles, destacamos la austeridad como valor que hace posible la convivencia, y el respeto por el medio ambiente.

ACTIVIDADES

1. Estudiar los objetivos generales o metas educativas de este proyecto curricular. Situarlo en el marco epistemológico que se considere más adecuado. Justificar la respuesta.

| Un posible proyecto curricular para la Historia en el ciclo 11-16 | | |
|---|--|--|
| Procedimientos explicativos y de verificación | Metas educativas que justifican la enseñanza de la Historia | Conceptos y generalizaciones |
| Principio de globalización. Ej. causal e intencional. Comprensión "empática" del pasado | <ul style="list-style-type: none"> - Comprender el mundo actual (antecedentes y contras) - Integrarse en su comunidad - Comprender los procesos sociales. Ampliar la experiencia personal como individuo - Adquirir una actitud crítica y tolerante. Adquirir destreza en el tratamiento de la información - Valorar el patrimonio histórico-artístico "Ver el pasado". Enriquecimiento cultural y estético - <i>Unidad en profundidad</i> (ej: 7 "Grecia en la época de Pericles") - <i>Unidad del Mundo Contemporáneo</i> (ej: 10 "El conflicto árabe-israelí") - <i>Unidad en profundidad</i> (ej: 5 "Inglaterra en la época de la Revolución Industrial") - <i>Unidad en profundidad</i> (ej: 4 "Iberoamérica: indios y colonizadores en el siglo XVI. 9 "España en el reinado de Isabel II") | Sociedades esclavistas. Clasicismo griego. Colonización. Mercantilismo. Monarquía autoritaria. Revolución Industrial. Proletariado y Sindic. Re. Liberal/Romantic Descol/ Pol. de Bloque |
| Nociones de cambio y causalidad | <ul style="list-style-type: none"> - <i>Unidad de cambio</i> (ej: 2 "La vivienda a través del tiempo" y 8 "Magia, religión y ciencia en la Historia") | Revol. Neolítica. Mundo clásico. Feudalismo. Burguesía medieval. Renacimiento Barroco. Revol. científica |
| Naturaleza y tratamiento de las fuentes históricas | <ul style="list-style-type: none"> - <i>Unidad de historia local</i> (ej: 6 «La vida cotidiana en el Franquismo: Una investigación oral») - <i>Utilidad de Introducción</i> (ej: 1 «Qué es la Historia») - <i>Unidad de historia local</i> (ej: 3 «Nuestra localidad en tiempos de la Edad Media») | Feudalismo. Arte Románico. Arte Gótico. Arte Hispánico-Musulmán. Franquismo. Autarquía y Desarrollismo |

DOMÍNGUEZ, J. (1989): «El lugar de la historia en el currículum 11-16. Un marco de referencia». A CARRILERO, M.; POZO, J. I.; ASENSIO, M.: *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid. Ed. Visor.

2. Leer el texto siguiente y situarlo en una línea o escuela de pensamiento. Justificar la respuesta

La preocupación del profesor no es la de prescribir, sino la de establecer una situación de comunicación con los alumnos para ayudarlos a entender la dinámica de las situaciones, a apreciar los efectos de sus acciones y actitudes. En definitiva, lo importante es que el alumno quiera cambiar su comportamiento, quiera hacerse responsable de su libertad personal y política y actúe coherentemente con sus convicciones morales y cívicas. La tarea del profesor es delicada y compleja. Los enseñantes han de formar un equipo de personas entendidas y han de actuar como consejeros, tutores, animadores para organizar la formación y facilitar las acciones. La interacción se hace fundamental y ello demanda una capacidad de empatía y de autonomía por parte del profesor.

El respeto por la personalidad del alumno y la renuncia a modelos preestablecidos de eficacia y rendimiento ha favorecido la adecuación de los programas a los intereses del alumno, la crítica a la evaluación tradicional y ha llevado a la ampliación de la escolaridad obligatoria para evitar selecciones prematuras y discriminatorias basadas en rendimientos académicos discutibles.

3. Estudiar los objetivos generales o finalidades de esta propuesta curricular de Geografía Económica y Humana para 2º curso de Bachillerato Humanístico. Comparar estos objetivos con los que se proponen en el capítulo anterior. Valorar estos objetivos y formular, si cabe, algunas propuestas alternativas.

Objetivos generales

- a) Diferenciar los niveles descriptivo, explicativo e interpretativo en la consideración de los problemas del mundo de hoy.
- b) Conocer los rasgos característicos del mundo de hoy, la diversidad, la desigualdad y la interdependencia.
 - La diversidad entendida como riqueza cultural que ha de comportar actitudes de tolerancia, aceptación de lo otro y del otro y la capacidad de diálogo.
 - La desigualdad entendida como problema que implica actitudes críticas y plantea la posibilidad de políticas alternativas.
 - La interdependencia vista como un hecho y como una necesidad ineludible de cooperación internacional.
- c) Conocer cómo se concretan en tu comunidad autónoma los problemas básicos del mundo de hoy. Entender que la aceptación y el compromiso con la realidad próxima y propia debe ser la base de la cooperación y la solidaridad con los otros pueblos y culturas.
- d) Conocer el mundo natural y los procesos que lo protegen o lo destruyen.
 - Comprender el uso y las transformaciones de la naturaleza que operan las diversas sociedades según los recursos que utilizan y la tecnología que aplican.
 - Considerar formas de organización que permitan a la sociedad poder vivir en armonía con su medio natural.

- e) Entender el desarrollo de las sociedades como resultado de la interacción y las fuerzas productivas, las estructuras sociales y la acción del hombre.
 - Interpretar como este desarrollo configura las relaciones espaciales y medioambientales que, a su vez, afectan el desarrollo social.
 - Analizar las limitaciones de las sociedades actuales y considerar la posibilidad de encontrar alternativas de futuro que puedan garantizar un mayor nivel de libertad y de justicia social.
 - f) Ayudar a relacionar las experiencias diarias con la realidad del sistema mundo.
 - Interpretar la ideología propagada por los estados y los medios de comunicación y su impacto en la vida diaria.
 - Considerar que los problemas de hoy son complejos y que admiten soluciones diversas.
 - Considerar posibles caminos para crear una sociedad más consciente, justa y democrática y solidaria.
 - g) Ampliar el grado de complejidad y rigor en el uso de los procedimientos propios del campo de la Geografía, especialmente los cartográficos, estadísticos y geográficos.
-

4. Considerar este ejercicio. Formular y valorar los objetivos que se le asignan.

El tráfico en las grandes ciudades colapsa la circulación especialmente a las horas de entrada y salida del trabajo u "horas punta", de manera que las personas que se desplazan pierden tiempo y sufren molestias. El tráfico intenso provoca la contaminación acústica debido a los gases producidos por los motores y un ruido muy molesto.

¿Por qué circulan tantos coches?

¿Por qué se permite el uso del coche en la ciudad?

¿A quiénes interesa que se utilice el coche para los desplazamientos?

¿Qué políticas podría seguir el Ayuntamiento para limitar el uso del turismo en la ciudad?

Explica que consecuencias podría tener esta respuesta.

Argumenta tu propuesta definitiva y explicita sus posibles limitaciones.

5. Considera de nuevo las preguntas del inicio de esta lección. Comprueba si la opción "a" se inscribe preferentemente en una concepción neopositivista, la opción "b" en una propuesta humanista, la propuesta "c" en una línea crítica y si la propuesta "d" responde a una reflexión postmoderna.