

# LA EDUCACIÓN DE LA CIUDADANÍA: UNA PROPUESTA DE «SOLIDARIDAD Y SENTIDO»

FERNANDO VIDAL FERNÁNDEZ<sup>1</sup>

Al profesor Juan Manuel Cobo Suero, en  
agradecimiento por sus libros, plenos de pedagogía liberadora.

*RESUMEN:* El artículo desarrolla los contenidos del área de solidaridad y sentido en la escuela. Primero, establece las relaciones entre solidaridad y sentido; segundo, analiza la estructura de la cultura para conocer cuáles deben ser las condiciones pedagógicas de la enseñanza de la solidaridad y el sentido y qué marco institucional se necesita en la escuela. El autor propone reforzar una comprensión de la cultura desde un sentido formado por una cuádruple figura de verdad, bien, belleza y praxis. Este sentido complejo es narrado a través del imaginario, que es un sistema de iconos. Esa estructura de la cultura justifica que la formación deba ser histórica, implicada y narrativa y debe ayudar a relatar, vincular, optar y experimentar cada contenido. Finalmente, el artículo describe una propuesta curricular llamada Solidaridad y sentido. El artículo defiende que este enfoque y esta estructura curricular son capaces de dar una solución al debate sobre educación en religión, ética y ciudadanía.

*PALABRAS CLAVE:* Sociología de la educación, educación moral, sentido y solidaridad.

*ABSTRACT:* The paper develops the contents of the area of solidarity and sense in the school. First, it sets the links between solidarity and sense; second, it analyzes the structure of the culture for knowing which must be the pedagogical conditions of the teaching of the solidarity and the sense and which is the institutional frame since a sense formed by a quadruple figure of truth, good, beauty and praxis. This complex sense is narrated by the imaginary, which is a system of icons. That structure of the culture justifies that the formation must be historical and narrative and must help to relate, to link, to choice and to experiment every content. At least, the paper describes a curricular proposal called Solidarity and Sense. The paper defends that this approach and this curricular structure are able to get a solution at the educational and political debate about religion, ethic and citizenship.

*KEY WORDS:* Sociology of education, moral education, sense and solidarity.

---

<sup>1</sup> Fernando Vidal Fernández (Vigo, 1967) es doctor en sociología y profesor titular de la Universidad Pontificia Comillas de Madrid. fvidal@chs.upco.es

## 1. LA EDUCACIÓN DE LA SOLIDARIDAD ES EDUCACIÓN DE SENTIDO<sup>2</sup>

El principal problema a que estamos comenzando a enfrentarnos las sociedades occidentales es la precariedad en la constitución de los sujetos que pertenecen a la propia sociedad, además de los efectos de nuestra dominación sobre el planeta en forma de pobreza, desculturación (por los procesos de homogeneización cultural) y devastamiento medioambiental. Uno y otro están íntimamente ligados a la cuestión de la solidaridad. Esa solidaridad no se refiere únicamente a la comunidad o redistribución de bienes, sino principalmente la primera solidaridad que sustenta cualquier comunidad o donación es la solidaridad de sentido. La solidaridad de sentido es la actividad por la cual dos personas o conjuntos (como, por ejemplo, la solidaridad intergeneracional) comparten un sentido por el cual se establecen principios tan básicos como el reconocimiento del otro, la sensibilidad de responsabilidad de lo que le sucede al otro, la conciencia de las propias tenencias o la propia percepción del papel que uno puede jugar en la felicidad ajena.

La solidaridad de sentido intergeneracional es el principal desafío que tienen las sociedades occidentales respecto a las nuevas generaciones y a su papel en el mundo, especialmente en las situaciones de exclusión. Efectivamente, los procesos de solución de los problemas de exclusión que asolan nuestro país y el mundo, encuentran su raíz en la conciencia de las personas. Sin dicha conciencia no existe movilización de las sociedades civiles, y sin dicha movilización no cambian los estilos de vida ni se sostienen movimientos políticos que reorienten las políticas gubernamentales y de las multinacionales; sin dicha conciencia no existe generación de tejido común entre sectores enriquecidos y clases o países empobrecidos. Sin dicha conciencia, no se supera la alienación que ata las resiliencias de las sociedades del Sur y los conjuntos excluidos de nuestras sociedades occidentales.

La solidaridad de sentido comienza por la transmisión intergeneracional de la cultura y ahí es donde nos encontramos un creciente problema. Las condiciones de remodelización que estamos viviendo son acelerantes del desplome de las agencias de socialización tradicionales; un desplome que no cuestiona su existencia como agencias sino su pretensión de prescribir algo significativo para la existencia. A la vez, entidades macroscópicas como la

---

<sup>2</sup> Parte del artículo fue presentado como ponencia invitada en el Congreso de Educación en Valores organizado en 2005 por la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza.

industria mediática, la organización McLaboral del trabajo y el sistema de consumo, ganan posiciones como inductores culturales. El gran reto de la solidaridad consiste en la inversión de la tendencia generacional y formar nuevas cohortes en la lucha por el sentido y la solidaridad.

La sociedad está descomunitariándose: al tiempo que se posibilitan la extensión de las relaciones con compañeros antípodas, perdemos la intensidad de las relaciones primarias con nuestros cercanos y se despersonalizan las relaciones secundarias con las personas que nos encontramos en las empresas, las tiendas, los colegios, hospitales, etc. Al secundarizarse las organizaciones, la rotación del personal impide que haya relaciones de continuidad con los usuarios-clientes. También nos encontramos con un declive del asociacionismo relativo al necesario crecimiento que debería tener. Pero es sobre todo la devaluación de las relaciones vecinales (por la complicación laboral y metropolitana de la vida que impone una movilidad excesiva, la transformación de los barrios en dormitorios residenciales, por la desconfianza del prójimo por la histeria de la inseguridad), de las relaciones amicales (las pandillas son cada vez menos frecuentes: son cada vez menos numerosas y más efímeras) y sobre todo de las comunidades familiares. Se vive un aislamiento progresivo de los sujetos en todo el mundo.

A la vez, el sujeto se ve cada vez más preocupado a unirse a relaciones terciarias a través de los medios de comunicación formándose una nueva forma de masas, las telemasas o audiencias. El dominio tiene todas las ventajas de masificar al sujeto y ninguno de los inconvenientes que tenían los efectos solidarios de que la gente contactara físicamente.

Para esa terciarización, primero hay un proceso de individualización radical por el cual el sujeto establece como principio inalienable la toma individualista de decisiones en su vida y su absoluta soberanía sobre su propia vida y circunstancias propias. Dicha individualización no significa singularización sino que, al contrario, se hace bajo un proceso de estandarización como nunca fue conocido antes, a través del capitalismo de identidad.

Una condición que añade esta cultura terciarizada es la reflexivización de los sujetos. La remodelación asume que no existe ninguna referencia fuera de la propia sociedad humana y fuera del propio sujeto, por tanto, que sea fuente de sentido; sociedad y hombre se ve avocado a tener que dotarse a sí mismo del sentido. La orfandad de esa condición humana, junto con la radicalización de la autolibertad, lleva a que no exista ninguna autoridad (un autor de sentido) fuera de la propia autorreferencia. Esto fragiliza más lo comunitario, desresponsabiliza a los sujetos e impone a los sujetos una responsabilidad sobre sí mismos para la que, en el mejor de los casos requiere una sabiduría excepcional, y en el peor de los casos abre una nueva brecha de anomía en la que lo que está en peligro no es el conflicto o el sinsentido sino la propia posibilidad de que se constituya un sujeto.

La Postmodernidad comenzó un proyecto de emancipación que fue truncado por una hiperclase progresivamente poderosa, por el miedo de la gente a la libertad radical, por el egoísmo de Occidente y por la propia incapacidad del sujeto político para madurar en un régimen de sabiduría en vez de un movimiento de identidad. El colapso cultural, la crisis política y la depresión económica a que Occidente y el mundo llegan a finales de los años setenta halló la solución de Alejandro: un tajo seguro de la espada del pragmatismo sobre el nudo gordiano de la condición postmoderna.

«Puede que nada pueda ser bueno, bello o verdadero, pero necesitamos funcionar como si eso fuera posible», parece decirse una sociedad que ha reconstruido todo el sistema social hasta lo más íntimo del sujeto pero que reconoce que necesita de esas estructuras para existir cotidianamente. Así, por ejemplo, la familia ha sido des-ensencializada, relativizada hasta el paroxismo, y sin embargo la demanda de lo familiar desde lo más íntimo de la vida de cada uno nunca ha sido tan intensa. Es un existencialismo irónico: dice algo sabiendo que no tendría que poder decirlo. Es una incredulidad de base que tiene que ser acrítico condigo mismo para poder continuar con la vida y hacer posible cierto sentido común.

El pragmatismo estadounidense que resulta del remordimiento de su Guerra de Secesión establece que nunca más un ideal, por más alto que sea, debe causar una guerra. El pragmatismo ha sido muy útil para el desarrollo de la modernidad: los fines legítimos (afines a los intereses materiales del conjunto de elites o a la hibernación llamada Occidente) nunca deben ser contradichos por las ideas (ni cuestionados en su ideación). Es decir, debemos mantener un sentido común que no cuestione los fines dominantes y debemos mantener un sentido común suficiente para dotar al sujeto de identidad (una narración coherente de sí), pero insuficiente como para alterar la vida colectiva. Todas las discusiones de naturaleza esencial se deslegitiman y las de naturaleza religiosa se privatizan confinándolas al mero fuero interior. Las tecnologías suplantán a la ciencia y la identidad preside la jerarquía del sentido: la identidad consume la «sentidad»: el criterio de sentido trascendental (bien, verdad, belleza, praxis) es reducido a coherencia de la identidad. La ciencia se rebaja a novela, la sabiduría a identidad, la tradición a folclore, la santidad a bienestar.

La sociedad remodelada en que vivimos es capaz de digerir muchos de los antimodernismos que en otros tiempos la desafiaron. Así, contra lo que parece, el fundamentalismo, el fideísmo, el ultrainstitucionalismo y las luchas de identidad se han convertido en fenómenos típicamente remodelados, no en salidas de esa modernidad radicalizada. En lo microsocioal cualquier opción es posible practicarla sin que interpele lo macrosocioal. Es más, esa libertad extrema en lo microsocioal (estética, identidad, ocio, relaciones, etc.) posiblemente tiene una función inversa con la cada vez más auto-

ritaria vida macrosocial (las estructuras económica, política, mediática, científica y militar).

El perfil de persona que domina el sujeto social de esta sociedad es principalmente un pequeño burgués. La pequeña burguesía se caracteriza por sostener y reproducir su posición gracias a un solo «capital» que puede ser un patrimonio (una inversión como un piso), un negocio, un capital relacional (una red de conocidos o familiares) o un capital educacional (un título). Para lograr que ese capital continúe rindiendo es necesario que se mantengan estables las constantes sociales de modo que su capital no corra riesgos de devaluarse. Eso provoca que la mentalidad sea la del que teme y su estrategia sobreproporcione la importancia de la seguridad, de la normalidad: su cultura política se caracteriza por el extremocentrismo. Ese extremocentrismo mide el progreso por el grado de bienestar nacional (del que el bienestar universal es una variable dependiente), propietario, en vez de por el grado de sabiduría. Éste es el hombre medio.

La época remoderna que estamos viviendo impone además un nuevo imperativo de solidaridad; no cualquier modelo de solidaridad es justo. En primer lugar, es un modelo de solidaridad que no consiste en una mera aplicación de fórmulas o doctrinas. La educación de la solidaridad no puede ser adoctrinamiento. Tenemos experiencia histórica de que lo que es una doctrina adecuada para la solidaridad en una etapa o país determinado, puede resultar contraproducente en otro. Por ejemplo, la estatalización puede ser recomendable en unos contextos y sumamente injusto en otros en los que es necesario promover más bien modelos públicamente concertados de autogestión. Así pues, la solidaridad, aunque se plasme en ideologías, tiene que ser modulada por el discernimiento de cada realidad y de cada persona. Es decir, la solidaridad es una función de la sabiduría entendida como el conjunto de criterios, operaciones y sensibilidades que ajustan identidades y culturas a las nuevas realidades. El fin de una educación de la solidaridad es ayudar a la constitución de sujetos sapiencialmente solidarios y solidariamente sapienciales.

Una educación de la solidaridad deberá operar principalmente en las categorías del sentido que ayudan a constituir un sujeto sapiencial: es decir, alguien con el don del discernimiento; espiritual en el sentido de alguien que se abra a que la realidad altere su estado de percepción de los acontecimientos; capaz de acoger solidariamente la tradición portada por las generaciones pasadas y la inculcare críticamente en su propia vida reformulando la propia tradición; capaz de escuchar principalmente a aquellos que no tienen la industria mediática para imponer su presencia, especialmente a los más alejados de los propios ambientes.

El conflicto principal que vive nuestro mundo es la codicia desatada de las hiperclases (que ya no defienden ningún «orden social», ya no hay una

moral altoburguesa) y la ausencia de espiritualidad. Una espiritualidad que le abra al conocimiento de la realidad, que deje que la realidad le interpele, que los acontecimientos puros y libres le descoloquen, descentren, hagan posibles otra vía que repetirse a sí mismo.

Sostengo que parte de las frustraciones que nos han alcanzado en los procesos de educación para la solidaridad proceden de nuestra inadecuada comprensión de las categorías de la cultura. Fundamentalmente hemos procedido a enseñar una solidaridad de forma eticista (es decir, moralista: porque la ética es el conjunto de criterios para analizar comparativamente las morales y la moral es una formulación positiva del bien), reducida a valores. La solidaridad es más que un conjunto de valores, por muy profundos y bienintencionados que éstos sean; implica toda una cultura y por tanto requiere otras categorías. Algunos argumentan contra la idea de implicar las creencias en la educación de la solidaridad que, mientras que es posible compartir valores, al deliberar las creencias choca uno con singularidades irreductibles. Me sorprende que algunos vean más fácil pensar el bien que pensar la verdad. Por el contrario, sostengo que sólo quienes buscan juntos la verdad pueden buscar el bien.

Hay que vacunarse contra la ética mínima entendida como espacio neutral donde convergen los hombres purificados de sus singularidades culturales. La ética mínima es la convivencia positiva, es la comunidad de singularidades que sólo es posible alcanzar por la participación de las comunidades culturales primarias. Sin el concurso permanente de las morales positivas no existe posibilidad de constituir y actualizar la ética mínima. La ética mínima no es por tanto una ética neutral sino es el compromiso de las comunidades morales en un proyecto común de obra y convivencia.

Es necesario profundizar en el significado de cultura para poder descubrir las dimensiones que se deben trabajar en la educación de la solidaridad<sup>3</sup>.

## 2. ESTRUCTURA DE LA CULTURA

La necesidad de una teoría del sentido en el paradigma de la solidaridad no es una mera formalidad sino que es coherente con la propia estructura humana. Lo que constituye humano al acontecimiento que es la persona es

---

<sup>3</sup> Una primera aproximación a esta cuestión la desarrollamos en el número extraordinario de 2003 de la *Revista de Educación* dedicado a «Ciudadanía y educación», coordinado por Juan Manuel Cobo Suero, con un artículo titulado «Las condiciones de la formación cívica en la segunda modernidad: formar sujetos para la participación y la solidaridad» (pp. 57-82).

el sentido, le permite existir. El sentido lo entendemos como un hecho compacto que une el sentir más primario como acontecimiento junto con la inteligibilidad más consciente y reflexiva, pasando por toda una serie de hechos de conciencia que constituyen la variedad del acontecimiento humano. Saber sería la primera nota natural del hombre, el homo sapiens, aquel acontecimiento que sabe. Lo que hace que ese acontecimiento no meramente suceda sino que sea un hecho existencial es que está dotado de un sentido. Dicho sentido opera a través de principios que le permiten transitar en sus relaciones con otras estructuras de sí, con otros acontecimientos y en el seno del acontecimiento matriz y de lo que no es acontecimiento. Esos principios son por naturaleza sapienciales, relativos al hecho de que el hombre es un acontecimiento sapiencial. Los principios sapienciales que permiten que el sentido se haga hecho los denominamos trascendentales. Todo trascendental es un principio irreductible de sentido que da forma al hecho del discernimiento. Entonces, el sentido supone trascendentales que lo factibilizan: dan hechura o forma de hecho al saber del acontecimiento humano. Por factibilizar entendemos que se da forma de hecho a algo.

Los trascendentales identificamos que son cuatro más uno general y superior (el sentido): verdad, bien, belleza y acontecimiento:

- a) *La verdad* es aquello que sucede, que es real en tanto a su naturaleza constitutiva como acontecimiento. La mentira sería aquel falso saber de alguien sobre un acontecimiento y la falsedad es sentida en el ejercicio de la libre actualización.
- b) *El bien* es aquel sentido que no contradice la naturaleza de necesidades de un acontecimiento, es decir aquello que da libertad al acontecimiento. El mal es aquello que resta libertad al acontecimiento.
- c) *La belleza* es la coherencia entre las distintas formas de sentir o sentido del acontecimiento humano. La fealdad es aquello que resta coherencia entre las distintas formas de sentir o sentido.

Verdad, bien y belleza son los trascendentales que convencionalmente han sido establecidos. Consideramos dos trascendentales añadidos:

- d) *El acontecimiento* es un trascendental porque existen acontecimientos puros con los que el hombre se relaciona carnal (por carnal entendemos algo que afecta a la propia actualización, algo que afecta al sentir en tanto que acontecimiento) y lógicamente (por lógica entendemos aquellas reglas propias de las estructuras necesarias para el suceder y la existencia) y que suponen una referencia absoluta que no se expresa en lo bello, lo bueno, lo verdadero sino que genera otros acontecimientos que directamente se asumen en el último acontecimiento que sea principio y fundamento de todo lo demás. Su función

factibilizadora procede de que existen acontecimientos que constituyen relaciones o actos que no son reductibles a creencias, valores o sentimientos, y que dan forma a la vida humana, como es el ejemplo de la filiación, la corporalidad o el habla. El acontecimiento serían hechos de realidad que el hombre experimenta sin apropiárselo plenamente pero participando con plenitud en él. Así pues, podríamos identificar la categoría trascendental de acontecimiento con la sustantividad de los hechos reales de dicho acontecimiento.

- e) Existiría un quinto trascendental que remitiría al propio *sentido* que articula todos los trascendentales primarios en un orden mayor (el propio sentir como existencial y en un orden máximo, en el propio sentir como existencial de los existenciales). El sentido ubica histórica y relacionamente el acontecimiento y articula a los otros trascendentales en un sistema coherente.

Los trascendentales son susceptibles de disponer de radicales (principios presenciadores o necesarios) y tienen activos (principios posibilitadores).

Los radicales son hechos que el acontecimiento humano necesita y son irreductibles para presentar los trascendentales:

- a) La verdad se presenta en forma de *creencias*, hechos a los que atribuimos veracidad. Las creencias son su radical porque su propia naturaleza sapiencial le permite conocer leyes verdaderas por las cuales sucede y existe pero no es capaz de garantizar su plena verdad sino es a través de un grado de confianza. El hombre es alguien capaz de identificar la verdad pero a la vez es un acontecimiento que pasa, que forma parte de un mundo, lo cual le conduce a la paradoja de que pudiendo conocer la verdad, no puede apropiársela plenamente si no es en forma de acontecimiento, es decir, como pasaje. La ley que dice que todo acontecimiento (estructura) tiene algo de sí de cuya verdad no puede apropiarse, significa que la verdad nunca es aprehendida absolutamente por el hombre, lo cual siempre introduce una apertura de confianza en el grado de veracidad de las afirmaciones (o negaciones). Esto no convierte en falsas las afirmaciones ni en relativas pero sí supone que la verdad se actualiza a través de la credibilidad, a través de creencias. El hombre es capaz de establecer veracidad pero el cierre a la verdad plena no es posible sin la creencia, lo cual introduce una clave de creencia en toda afirmación.
- b) El bien se presenta en forma de *valores*, hechos a los que atribuimos bondad. Los valores son el grado de deseabilidad que atribuimos a un hecho. La deseabilidad se refiere a la actualización según la naturaleza del acontecimiento humano. Es bueno lo que actualiza al acontecimiento realizando su naturaleza sapiencial, libre, matricial (rela-



- cionada con otros acontecimientos con/por los que pertenece a un acontecimiento mayor). El valor es la actualización que cumple su naturaleza, el añadido de cumplimiento, de realización.
- c) La belleza se presenta en forma de *sentimientos* y los sentimientos son el conocimiento integral que le sucede a una persona en su acontecer. La belleza se produce cuando un sentir (y la expresión es un modo de sentir, no es sólo la exteriorización de un sentir) es coherente con el conjunto del sentimiento que produce el curso del acontecimiento. La belleza puede ser un sentimiento de desagrado, conflicto, sufrimiento; puede ser coherente con el sentimiento global. La belleza no es sólo armonía o sentimiento de felicidad sino que el duelo o la negatividad pueden ser los sentimientos adecuados, no sólo no desprovistos de belleza sino profundamente bellos. Los sentimientos, entendidos como el conjunto de sentido y sensibilidad, como mociones integrales del acontecimiento, son el radical de la belleza. Una obra de arte, un gesto o un hecho nos suscitan mociones que activan sentimientos y un ajuste entre dichos sentimientos.
  - d) El acontecimiento como trascendental se presenta en forma de *praxis*. Las praxis o prácticas son las formas factuales que constituyen modelos que comparten los cursos de los acontecimientos. Constituyen modelos quiere decir que constituyen sustantividades constantes en el curso del acontecimiento.
  - e) Y el sentido, como trascendental, se presenta en forma de *saber*. Por tanto, el radical de la verdad es la creencia; el radical del bien es el valor; el radical de la belleza es el sentimiento; el radical del acontecimiento es la praxis y el radical del sentido es el saber porque refiere a la condición crucial de la naturaleza sapiencial. Si el sentido es el trascendental superior, el saber también es el trascendental superior. La propia sustantividad trascendente de la verdad, el bien, la belleza y el acontecimiento, establece como condición necesaria que coincidan en un sentido: es decir, no puede haber contradicción entre lo verdadero, lo bueno, lo bello y la realidad; todos se aúnan en el sentido.

En consecuencia, significa que todo acontecimiento es susceptible de un sentido (ubicación histórica y de aplicación de los cuatro trascendentales) por la propia naturaleza sapiencial de lo humano que conduce a saber a través de la conciencia, lo cual va formando una sabiduría que es trasmisible. Si todo acontecimiento es susceptible de sentido también parece que todo acontecimiento presenta necesariamente un curso susceptible de ser analizado desde los cuatro trascendentales. En todo acontecimiento es posible y necesario hallar la verdad, el bien, la belleza y su propio acontecer. Todo acontecimiento es sensible a ser apropiado para creer, para ser valorado, para

sentirlo y por su praxis. Todo acontecimiento es creído, valorado, sentido o practicado por la revelación, el amor, la consolación, la realización o sus contrarios (vela la verdad, suscita odio, desconsuela o desrealiza o reifica): todo acontecimiento es revelación de una verdad que es pronunciada con creencias que forman una cosmovisión; todo acontecimiento tiene un signo de amor al bien (o su contrario) que valora formando un moral; todo acontecimiento suscita consolación (o su contrario) por su belleza a través de sentimientos que forman una estética; finalmente, todo acontecimiento dispone de unos hechos que realizan unas praxis que forman la historia.

La cultura es el acontecimiento comprendido comunitariamente desde el sentido. Así como los trascendentales están necesariamente en todo acontecimiento pero no lo agotan porque son analíticos, la cultura agota todo el acontecimiento en el acto de lectura desde el sentido. La cultura sería el la narración del imaginario que relata los trasmisores trascendentales (las categorías trascendentales en un sentido compartido). El imaginario es el conjunto de relatos que expresan los trasmisores y la narración es la comunicación de dicho conjunto en una situación y comunidad específica. El imaginario está formado por iconografías que son sistemas de iconos (un icono es la unidad mínima de un hecho relatado en distintas versiones con intención de equivalencia; es decir, un icono es un multirrelato sobre algo). Los iconos se relacionan por proyectos intencionales de narración y forman un sistema de iconos con suficientes dependencias y relaciones generativas como para ser identificados como una iconografía. Las iconografías dominantes de una sociedad son las imagerías (puede ser una o más) y la conjunción sistémica de las imagerías, y su relación con el resto de iconografías, forman el imaginario. Dicho imaginario, al ser actualizado tradicionalmente constituye la cultura. La tradición sería la cultura transmitida y la cultura de una sociedad es la actualización de dicha tradición (la inculturación: cómo es recibida e interpelada, modificada o narrada, etc.). Sin tradición no existe cultura y no hay tradición que no sea inculturada permanentemente.

Formar, por tanto, es acompañar a alguien a valorar, creer, sentir y practicar con los otros en la Historia. Las cuatro dimensiones deben ser trabajadas en la educación de la solidaridad:

- Un enfoque que sólo use la dimensión de los valores cae en un eticismo que es incapaz de aportar el sustento necesario para la transmisión e innovación de dichos valores. Los valores se sustentan sobre creencias y toman forma por los modos de sentir. Sin embargo, el eticismo es el enfoque que domina el campo de la política y de la vigente pedagogía cívica del sistema de enseñanza. No es que se haga demasiada insistencia en lo ético, que siempre es poca, sino el problema procede de su aislamiento. Estimamos que existe un tratamiento excesivamen-

te eticista del mundo de la solidaridad y la ciudadanía porque lo que compartimos para que pueda existir ciudadanía es mucho más que valores. Es un enfoque excesivamente moralista que olvida las dimensiones credencialistas y emocionales del sujeto.

- Un enfoque basado puramente en las creencias (principalmente en ideologías) es un enfoque doctrinalista incapaz de orientar al sujeto al discernimiento de las situaciones e incapaz de introducir el principio compasivo en sus formas de pensar. A la vez puede caer en un mero nominalismo sin praxis o ignorar que conocer es una forma de acción: conocer es hacer.
- Un enfoque basado sólo en los sentimientos cae en el esteticismo. Esta es una acusación que se ha cargado sobre la formación que ofrecen algunas de las llamadas ONG o algunos de los voluntariados que más han prosperado en la última década. Sin entrar en la justicia de esta afirmación<sup>4</sup>, nos sirve ese modelo, que sin duda se dará en algunas de las dichas entidades, para ilustrar este modelo cultural que sobre todo trabaja los sentimientos e ignora la proyección ética y las transformaciones prácticas que informan dichos sentimientos revisándolos y por otro lado no es consciente de las consecuencias prácticas que tendría la consecución de los sentimientos producidos en esas experiencias.
- Un enfoque basado sólo en las prácticas peca de excesivamente pragmatista. Son conocidos ejemplos de puro activismo que carece de reflexión, valoración o asentamiento emocional. También entraría en este modelo pragmatista aquella cultura fetichista que apega a los sujetos a meras acciones formales (como gestos públicos, marcarse con prendas o distintivos, donar, etc.) sin traducirse a las otras tres dimensiones.

Cualquier contenido cultural tiene su cuádruple dimensión credencial, moral, emocional y práctica. Hay valores que se sostienen sobre diversas creencias (por ejemplo, la tolerancia se construye sobre el reconocimiento del otro y sobre la posibilidad de la convivencia de lo diverso); creencias que suponen distintos valores; valores que conllevan una gran cantidad de prácticas asociadas; prácticas que vinculan distintos sentimientos y sentimientos que generan valores. Forman un conjunto de hechos que se requieren, provocan y refuerzan. La asunción profunda de una cultura de la solidaridad requiere el cuádruple troquelado credencial, moral, sentimental y práctico. La ignorancia de alguno de ellos siempre produce monstruos.

---

<sup>4</sup> Esta cuestión la hemos discutido ampliamente en el libro de ROSALÍA MOTA y FERNANDO VIDAL, *Solidaridad y morfología de los voluntariados*, Madrid, Comunidad de Madrid, 2003.

### 3. MARCO INSTITUCIONAL Y PEDAGÓGICO PARA LA EDUCACIÓN DE LA SOLIDARIDAD

Dos grandes cuestiones han sido establecidas hasta ahora con bastante detalle porque creo que bajo apariencia de bien, estamos avanzando por caminos que hipotecan la posibilidad de solidaridad. La única forma de ayudar a una educación de la solidaridad es una educación del sentido en general, no es aislable; la única forma de una educación del sentido de solidaridad es solidarizándonos en un sentido. Y educar el sentido de solidaridad requiere trabajar equilibrada y coherentemente las distintas dimensiones de la cultura.

¿Cuál es el marco institucional y pedagógico necesario para poder educar en el sentido de solidaridad en la escuela?

Introduzco en primer lugar la idea de un marco institucional porque la educación de la solidaria debe incardinarse en un proyecto institucional de educación solidaria. Educar para la solidaridad requiere una educación solidaria. La principal educación va a consistir en la vivencia percibida por el alumno de que la institución y sus agentes educadores y gestores, actualizan la solidaridad en su institución.

Hay, por tanto, un primer problema en la educación de la solidaridad que se plantea cada vez con mayor frecuencia: la institución no cuenta con la legitimidad suficiente para decir algo significativo al alumno. Como la escuela o los educadores no son, en general, significativos su enseñanza, incluso dirigida a cuestiones sensibles como la solidaridad, tampoco lo es. La primera nota de una pedagogía de la solidaridad es que la institución que la porta sea significativa; es decir, que tenga la autoridad necesaria para poder aportar una palabra de significatividad al sujeto. Sin ello, no es posible la educación de la solidaridad; pero también sabemos que no existen instituciones cargadas de plena significatividad. En el mundo real, esto significa que, dentro de nuestras desgastadas instituciones, habrá que habilitar procesos solidarios en los que se activen las actividades de solidaridad. Dichos procesos, para no peligrar su significatividad, no pueden reducirse temáticamente a la solidaridad sino que tienen que comprometerse en la transformación de su medio, es decir, moverse crítica y propositivamente en la institución educativa.

Esta es la primera tarea de una educación de la solidaridad: cómo hacerse visible y significativa para el alumno y cómo no perder dicha significatividad. Supone también transparencia en la experiencia de los límites (hay cosas que no podemos transformar; hay cosas que me obligan a ser contradictorio; hay fines que exigen tiempo y discreción) y don de reconciliación. El mismo proceso constitutivo de la educación para la solidaridad es la primera lección viva que el alumno va a aprender.

La adecuación de la institución es importante también porque la educación de la solidaridad no se puede reducir a una asignatura, sino que implica toda una serie de actividades que necesitarán movilizar a toda la institución. El principio pedagógico de transversalidad es el rector siempre que se entienda que no significa sólo que dicha educación es soluble como sal en el resto de actividades sino que, además, requiere de actividades positivas propias que ayuden a la misión educativa como son las asignaturas explícitas y otros proyectos. Dichos proyectos además se escapan en parte al modelo profesional docente ya que requieren la participación de los alumnos. Escapan además a la convencional fórmula del currículo porque necesitan de la actividad académica y cívica libre a través del asociacionismo: la institución debe avivar más en su seno el crecimiento de una sociedad civil de corte solidario. Para poder educar para la solidaridad, la institución educativa debe además convertirse en la figura opuesta al panóptico: un lugar que puede ser visto desde todos los hogares y entidades de la localidad. Es decir, un sitio en el que la sociedad civil y las familias de la localidad encuentran su reflejo y pueden participar. Esta es otra de las claves de la reforma de la LOGSE que no encontró una sociedad suficientemente participativa como para dar todo el fruto que debiera haber dado. Sin embargo, es imprescindible la implicación del Tercer Sector en esta línea educativa: a través de fichas que se cumplimenten casa junto con los padres, a través de reuniones de padres en las que asuman la realización en familia de ciertas actividades, la participación de entidades de acción social en el diseño de contenidos y en la gestión de actividades, favorecer encuentros con distintas personas y grupos, participar en voluntariados o en campañas civiles, etc.

La educación para la solidaridad sólo podrá ayudar efectivamente si es una educación histórica, implicada y narrativa<sup>5</sup>.

### 3.1. UNA FORMACIÓN HISTÓRICA

La formación, como expresa Jon Sobrino, busca ayudar a que los sujetos sean *reales*; *reales* en el sentido de ser históricos. El problema que se encuentran muchas familias, escuelas y entidades cívicas, al suscitar en los niños y jóvenes las *disposiciones* que en la tradición ilustrada han convenido a un ciudadano solidario y comprometido, es que faltan las *posiciones* principales del individuo. ¿Disposiciones sin posiciones? Si el individuo no posee las posiciones históricas y existenciales fundamentales es inútil suscitar disposicio-

---

<sup>5</sup> F. VIDAL, «Las condiciones de la formación cívica en la segunda modernidad: formar sujetos para la participación y la solidaridad», en *Revista de Educación*, número extraordinario de 2003, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid: 57-82.

nes, patina en el vacío. Todas las necesarias dimensiones de ubicación, temporalidad, veracidad y diversidad las integramos en la cuestión de la historicidad. El sujeto en su formación se hace cargo de sí, se apropia no posesivamente de sí mismo y de su mundo; como dice la célebre expresión de Ignacio Ellacuría, *se hace cargo de la historia, carga con ella y se encarga de ella*. El sujeto, consciente de su posición en la historia, se pone al servicio de ella por la propia realización de sus potencias hasta el extremo, por la realización de lo que el propio sujeto es. Esta conciencia de las consecuencias históricas de su vida personal, cotidiana y hasta privada, es una de las cuestiones que han emergido en la segunda modernidad con mayor fuerza sobre todo en las estrategias civiles post-68 de los nuevos movimientos sociales donde se vinculaba reticularmente lo más personal y local con lo más histórico y global: «si quieres cambiar el mundo cambia tú», «pensar globalmente y actuar localmente», etc., son conocidos lemas que ilustran esta emergencia.

Esta historia sólo puede ser universal, «*global*» en la peculiar semántica de segunda modernidad, implicando al universo entero en la conciencia de sí. Cuestiones cruciales en esta formación será conocer el proyecto histórico (el proceso que cambia cualitativamente la historia) y el sujeto histórico (el colectivo o comunidad humana que opera con mayor eficacia, razón y universalidad dicho proyecto histórico) y encontrar el propio lugar en esa encrucijada. Insistimos en que la formación no es adoctrinamiento ni despersonalización ni disolución leninista del sujeto en el curso de la Historia sino que tanto Emmanuel Mounier como Erich Fromm indicaron el modo en que la consecución radical de la propia vida personal en la historia del mundo no sólo es la única vía sostenible de comprometerse en la Historia sino que es el único modo de conocerse. Hacen suyo aquel principio de Goethe *sólo se conoce quien conoce el mundo*.

### 3.2. UNA FORMACIÓN IMPLICADA

La formación de la solidaridad debe hacerse en un régimen de libre creación por parte de los alumnos y de los educadores; deben sentir la libertad de poder trascender la asignatura para poder constituirse ellos mismos y los grupos en que participan en el propio objeto sobre el que se trabaja; debe haber un régimen de implicación del que puedan emerger posibilidades espontáneas. Por ello la educación para la solidaridad debe realizarse desde el Tercer Sector: no sólo para que no se estatalice o se privatice sino para que se residence en la misma sociedad civil y para que la formación cívica ubique a los sujetos en aquellas encrucijadas históricas donde realmente se están jugando los dilemas cualitativos de nuestro tiempo. Nos encontramos ante una tercera categoría de criterios sobre la formación cívica: es aquella que

se define por la orientación normativa de la misma. La primera afirmación que sostenemos es que la formación cívica, si tiene que ubicar históricamente al sujeto y si cuanto más lo ubique históricamente, mejor formación es, entonces debe posicionar al sujeto en lo que son los centros neurálgicos de su tiempo. Creemos que ese análisis de eje-proyecto-sujeto histórico es muy útil al respecto. La formación tendría que ubicarse ella misma, como proceso, en las encrucijadas donde pretende posicionar al individuo. Esto tienen consecuencias importantes porque estaremos hablando de una formación de inserción, que sucede en un lugar. Esto tiene consecuencias pedagógicas importantes: ¿cómo se puede organizar una formación cívica que esté ubicada en las encrucijadas históricas? Posiblemente vaya más allá de una temática acertada y un método correcto, posiblemente para encontrar el proceso haya que responder a la pregunta *¿a quién queremos unir nuestra historia?* Creemos que el voluntariado sin duda tendrá un papel destacado en las fórmulas que hagan posible la respuesta y que podríamos situar bajo el título de una pedagogía de implicación.

### 3.3. UNA FORMACIÓN NARRATIVA

Si se quiere comunicar intergeneracionalmente una formación cívica que ubique a los ciudadanos en el proyecto histórico que lo haga posible, habrá que articular un nuevo paradigma formativo y pedagógico de educación ciudadana. La clave que articula todas las cuestiones creemos que es lo narrativo. Un enfoque narrativo de la formación para la ciudadanía supone una formación reflexiva, solidaria e historizada que transmita narrativamente desde los espacios del Tercer Sector, los valores, creencias, sentimientos y praxis de la cultura cívica a través de una pedagogía de implicación en las principales encrucijadas de nuestro tiempo.

Para organizar dicho marco narrativo, estimamos que hay cuatro actividades pedagógicas que deben estar presentes en todo proyecto de formación cívica y que derivan de los distintos principios y condiciones que hemos expuesto. Especialmente las pensamos aplicadas a los niños más pequeños, donde parece más difícil la educación ciudadana.

### 3.4. NARRAR

Narrar es ser conscientes de la situación de comunicación en que estamos, requiere un análisis y tratamiento de la «sintaxis» de relación, y a la vez narrar es transmitir un relato. Creemos que la pedagogía política debe tener un enfoque principalmente narrativo ya que garantiza una mayor asunción

de las principales virtudes políticas (especialmente la compasión, la comprensión, el realismo, la historicidad y la comunitariedad) que el acceso al compromiso político a través de orientaciones más normativas sean de carácter conservador o liberacionista. Un programa pedagógico narrativo trabajará en espiral. En un primer nivel de acceso seleccionaría un número limitado de experiencias (cinco, por ejemplo) en torno a las que trabajar familiarizándose con las historias. Ese movimiento espiral debería ir abriéndose de modo que se trabajen los mismos relatos con mayor profundidad y se incorporan nuevos relatos en los que se pueda ir leyendo los distintos valores, creencias, sentimientos y prácticas. Narrar no es sólo acceder a historias sino también a formulaciones más sistemáticas que tendrían que venir reclamadas para explicar las historias. Efectivamente, planteamos una primera etapa «historicista» de enseñanza que incluya al sujeto en una tradición y que le induzca a una práctica de narrar sus propias experiencias, de discernirlas y compartirlas. De esa forma sus propias acciones se incorporan a ese patrimonio narrativo y se abre en diálogo a su tiempo, con las generaciones pasadas y las futuras. A la narración se accedería desde una comprensión moral (valores: el bien) y credencial (creencias: la verdad), pero sigue siendo importante que sea también un acceso sentimental (incluimos aquí la dimensión de la belleza) y que se pueda contar a través de prácticas (teatralización, repetición en tiempo real de aquellos hechos en las situaciones particulares, etc.). Tendríamos que innovar más modos de narrar acontecimientos no tanto a través de relatos sino de praxis actualizadas, ser capaz de comunicar más desde el lenguaje de los hechos.

### 3.5. VINCULAR

La segunda actividad que creemos que es vital para la educación de la ciudadanía es la vinculación a distintas personas, comunidades, lugares, tiempos. Que el sujeto establezca un mapa emocional de la realidad que le vincula a distintos sujetos y situaciones. Esos vínculos van a ser el medio en el que el sujeto configure su geografía de la realidad y su red de confianzas. ¿A qué y quiénes queremos vincular a la gente en periodo de formación? En primer lugar, viene a nuestra mente la necesidad de contar con un sólido anclaje en la comunidad a través de lo colegial, los diversos grupos deportivos, escultistas o medioambientales, las entidades civiles como vecinos, etc. En segundo lugar, narrar es una forma de vincular: a qué historias le ligamos. En este sentido, la oferta en el acceso a la televisión en casa es una batalla decisiva. No se trata sólo de prohibir sino de motivar al sujeto para asociarse a otro imaginario alternativo con igual calidad lúdica, pero más sano. En tercer lugar, sería necesario que el formando dispusiera de un entorno social plu-



ral ideológica, religiosa y étnicamente. Sin naufragar en una deriva relativista es importante que se aprenda a profundizar la propia tradición en convivencia con otras. Un blindaje mecánico de la formación, por sobreprotección, sólo será sostenible con una buena dosis de autoritarismo interno o externo y finalmente llevará a la incompetencia cultural del sujeto. Es necesario formar en un contexto de máxima pluralidad. En cuarto lugar es crucial que se aprenda a convivir con personas excluidas desde temprano sin estigmatizar las relaciones sino por una convivencia normalizada en ambientes populares. En esta línea gran parte del escultismo ha cumplido históricamente un papel destacado en la convivencia interclasista.

### 3.6. OPTAR

Pero además de saber (credencial, ética, sentimental y prácticamente) y vincularse, es importante una pedagogía de la opción que vaya ejercitando al sujeto en el discernimiento y la deliberación. Puede que tengan una pequeña escala las decisiones pero es importante generar opciones que vayan sumando un itinerario de elecciones. No estamos hablando de voluntarismo sino de opciones en clave de solidaridad y motivadas desde las creencias, los valores, los sentimientos y la coherencia con las buenas prácticas. Optar fortalece la autonomía del sujeto y le prepara para situaciones políticas en las que hay que tomar opciones de alto riesgo, de implicaciones personales y de consecuencias radicales. Un campo magnífico para aprender a optar está en el uso del tiempo libre, el uso de los medios de comunicación o el consumo.

### 3.7. EXPERIMENTAR

La metodología que proponemos en este boceto tiene una pata en lo narrativo y otra pata en lo vivencial. Lo sociopolítico es propicio a las retóricas y su complicación previene al sujeto de la experiencia. Se corre el riesgo de estar siempre tratando este tema sin disponer de experiencia para poder realmente discernir. No creemos que sea conveniente un retardo excesivo en el compromiso político ni tampoco en el partidario, sino que es necesario tener experiencias desde joven en las que puedas buscar las distintas mociones que te suscita. Si no, siempre estaremos hablando de referencias teóricas. Pero no es sólo aconsejable desde el punto de vista de una acción pública plena sino que incluso habría que incorporarlo más a todo el proceso formativo. Es conveniente que desde temprano, los niños participen junto con sus padres en aquellas manifestaciones y celebraciones que se considere procedente. Es bueno sumarse desde niños a iniciativas como las cartas de Amnistía Inter-

nacional, las actividades lúdico-cívicas de Intermón o la defensa de la fauna y flora con WWF-Adena. Es bueno que existan experiencias que den sustento vital a las narraciones, los vínculos y las opciones: convertirlos en vivencias que sean referencia reflexionada y narrada que como mojones vayan marcando el camino. Tan bueno como *echarse a la piscina* para aprender a *nadar en lo sociopolítico*, es el proceso en el que se produce esa experiencia. Es importante preparar para vivir la experiencia, trabajar las deliberaciones, las implicaciones, las disposiciones, para percibir al máximo posible en dichas experiencias; y posteriormente, evaluar, relatarla, compartirla, discernir las distintas mociones que han emergido en la vivencia.

Las instituciones y regulaciones educativas en España son quizás el campo sobre el que mayor debate político hay en España; mucho más que cualquier otro servicio público o política social. Es un debate continuo avivado por el hecho de que cada ciclo político pretende introducir cambios cualitativos. Entre los dilemas que se plantean, sobresalen cuatro que están directamente vinculados con la educación de la solidaridad. Hay un primer par de problemas relacionados con la educación solidaria: La primera cuestión es el papel de los centros educativos en el entorno social. La segunda, las estrategias de contención de la anomía y de disfunciones multiculturales en los centros educativos. Ambos problemas requieren una reconceptualización de los centros como instituciones solidarias a través del aprendizaje cooperativo, el refuerzo de la enseñanza con la participación de entidades del Tercer Sector (por ejemplo, en tiempo libre o en formación alternativa), la convivencia de las comunidades étnicas, la participación de las familias en el centro, el acompañamiento a la realización de proyectos de vida educativa por parte de las familias o alcanzar mayores cotas de autogestión social de los propios centros educativos. Hay un segundo par de cuestiones que se refieren a la enseñanza de asignaturas de sentido: concretamente la enseñanza de las religiones y la formación en ciudadanía. Este debate no es un remanente de la pasada situación monoconfesional de España, sino que es un debate de futuro, como muestran las deliberaciones abiertas en Europa respecto a esta cuestión. Todas las discusiones sobre las asignaturas de sentido giran en torno a dos intenciones fundamentales: la educación debe transmitir lo mejor del patrimonio sapiencial de la humanidad y dotar a los alumnos de las condiciones para que ellos tengan las disposiciones para encontrar el sentido de la vida según sus distintas singularidades e itinerarios vitales; y la educación debe procurar que los alumnos aprendan a participar, crear y trabajar por vivir en comunidades solidarias. Ambas intenciones son la misma: la solidaridad sapiencial.

Entendemos que la dirección de las soluciones que se han ido arbitrando en las últimas reformas políticas no acaban de dar con una solución satisfactoria porque el enfoque de los dilemas no es el adecuado: por ello las opor-

tunidades que suponen dichas asignaturas de sentido (educación para la ciudadanía, religión, educación de la solidaridad, etc.) se han convertido en problemas que lejos de ayudar a la solidaridad de sentido, pretende dividir desde temprano a la comunidad escolar; esto es una grave responsabilidad de los distintos gobiernos españoles.

Nuestra idea es que este problema no se solucionará hasta que se constituya un área curricular que reúna todas las asignaturas de sentido en una sola *multiasignatura* que podríamos llamar «Sentido y ciudadanía» o «Sentido y solidaridad», por ejemplo. Es necesaria una radical y profunda medida legislativa en esta dirección. En el próximo apartado vamos a exponer esta idea, que creemos que es una pieza importante para la institucionalización de la educación de la solidaridad.

#### 4. «SENTIDO Y CIUDADANÍA», UNA ASIGNATURA INTEGRAL

Esta es una propuesta que junto con Carlos García de Andoín elevamos a la prensa y los responsables políticos durante el debate público en torno a la reforma educativa de 2005. Voy a presentarlo sintéticamente como un argumento que recoge la lógica de lo expuesto hasta aquí:

- a) *Nueva cultura de infancia.* Hay una nueva situación de la infancia que cambia la agenda de problemas y el programa de soluciones:
  - La evolución de la cultura y situación de la infancia en las últimas décadas y las tendencias que se anticipan en nuestro entorno nos indican unas nuevas condiciones que se caracterizan por mayor autonomía infantil y menor comunidad de sociabilidad primaria a su alrededor.
  - Ambas características, si bien posibilitan mayores grados de libertad también fragilizan el proceso de constitución del propio sujeto.
  - En síntesis, los nuevos problemas afectan a la constitución de un sentido y a la práctica de solidaridad.
  
- b) *Necesidad de deliberar el sentido.* Las escuelas tienen que intensificar una función de formación de sujetos:
  - Las agencias de socialización de proximidad (familia, escuela, asociaciones) han sufrido una deslegitimación en su capacidad de apelación y acompañamiento de las dimensiones más profundas del sujeto (valores, creencias, prácticas...) y, en cambio, las agencias publicitarias de consumo han ganado autoridad para modelar al sujeto.

- La escuela es un espacio civil desde donde se debe ayudar a los sujetos con sus familias a animar la constitución integral como persona.
  - En cada vez más ocasiones, la escuela será el único lugar donde muchos sujetos encontrarán un espacio de formación y reflexión sistemática sobre la ciudadanía y el sentido.
  - La escuela ante unos tiempos que plantean un reto cualitativo debe articular estrategias que incidan en los principales problemas, de be incorporar una educación participativa en solidaridad, ciudadanía y sentido.
- c) *Demanda de formación del sentido.* La presencia de la demanda de la asignatura de religión debe interpretarse en su significado profundo como una demanda de formación de los alumnos en cuestiones de ciudadanía y sentido:
- El debate bipolar frente a la asignatura de religión no va a la clave del problema sino a un pulso de identidades.
  - Es necesario tomarse en serio la demanda de fondo y responder con una propuesta de fondo que corresponsabilice a todos los actores que intervienen en ese campo de la educación en ciudadanía y sentido.
- d) *Límites del paradigma educativo vigente.* La LOGSE preveía una intervención pionera en el campo de los valores a través de la transversalidad y los proyectos educativos de los centros, que supuso un avance histórico pero que también ha tenido limitaciones fundamentalmente en tres direcciones que hay que superar:
- Es necesario sumar a la transversalidad la existencia de asignaturas curriculares explícitas que traten sistemáticamente la cuestión de la ciudadanía y el sentido son el fin de que la posible dispersión transversal se evite a través de una reflexión sistemática que la interprete integralmente.
  - Es necesario superar el conflicto manifiesto o latente alrededor de la asignatura de religión y no reproducir en el alumnado dualidades conflictivas. En esa línea es necesario un modelo que integre toda la intervención curricular en ese campo de la ciudadanía y el sentido. Mantener una formación paralela, inconexa o incluso conflictiva perjudica a la integridad de la educación en solidaridad, ciudadanía y sentido.
  - El modelo que se ha practicado ha mostrado limitaciones en su eficacia socializadora y se ha puesto de manifiesto que es necesaria una intervención más compleja para poder generar procesos en los

que los alumnos incorporen prácticamente los contenidos que se quiere transmitir.

- e) *Un concepto más hondo de cultura: el sentido.* Es necesario una idea más compleja de la estructura y proceso de formación del sujeto para poder intervenir mejor y desde luego para encontrar nuevas soluciones cualitativas a la disputa sobre la religión en la escuela. El conjunto de conceptos como valores, ciudadanía o religión no acaban de dar plena cuenta de la estructura cultural de la persona:
- Partamos de la noción de cultura: la cultura es la narración de un sistema de representación que relata valores, creencias, sentimientos y prácticas unidas en un sentido que las vertebra y da el lugar del sujeto en la historia.
  - Muchos modelos de intervención en la formación cultural del sujeto adolecen de priorizar sólo una de las dimensiones, lo cual lleva a que la asimilación sea insuficiente. Es necesario intervenir en todas las categorías culturales del sujeto.
- f) *Noción de sentido.* Por sentido entendemos las disposiciones que sitúan y orientan la acción y su comprensión. Sentido es el conjunto de categorías y disposiciones que posicionan históricamente al sujeto y articulan todas las categorías culturales (morales, credenciales, sentimentales y prácticas) para orientar la acción y su comprensión.
- g) *El núcleo de la propuesta* es que se constituya una asignatura que se denomine «CIUDADANÍA Y SENTIDO» que sea susceptible de ser estudiada en grupos desde una perspectiva genérica o desde una perspectiva confesional:
- Así, un grupo de la asignatura se denominaría «Ciudadanía y sentido. Religión católica» (en el caso de existir grupos confesionales de otras religiones tomarían una denominación similar «Religión islámica», «Religión evangelista», etc.) y el otro que no se enfoca desde ninguna confesión específica recibiría en genérico el nombre de «Ciudadanía y sentido».
- h) *Módulos comunes.* Sería por tanto una sola asignatura que podría ser estudiada singularmente según religiones o en términos genéricos, pero ambos grupos compartirán regularmente módulos comunes para pluralizar y dialogar las perspectivas:
- Los módulos comunes podrían ocupar 1/4 del tiempo lectivo (figuradamente: de cuatro semanas, una es común).

- Dichos módulos tendrán que ser organizados por los profesores que imparten los distintos grupos (en caso que exista desdoblamiento confesional) pero cada uno evaluará a los alumnos de su grupo.
- i) *Objetivos.* La asignatura «CIUDADANÍA Y SENTIDO» tendría tres objetivos: estudiar crítica y experimentalmente los sistemas de sentido y su proyección a la ciudadanía:
- Estudiar. Transmitir los contenidos de los sistemas culturales y religiosos de sentido.
  - Críticamente. Discernir participativamente la adecuación comparada de los mismos a la realidad.
  - Experimentalmente. Fomentar la relación con experiencias de ciudadanía y sentido y facilitar que el alumno, individual o grupalmente, realice ensayos o proyectos prácticos.
- j) *Pedagogía.* Asumiendo el principio de pedagogía activa legislado pioneramente por la LOGSE, más en un campo tan sensible a las prácticas como es la asignatura de CIUDADANÍA Y SENTIDO, ésta se impartirá con una doble metodología: narrativa y experimental:
- La metodología narrativa busca transmitir y discernir los sistemas de sentido rigurosamente, desde principios científicos, pero haciendo uso de distintas formas de relatarlos adecuándose así a las distintas edades. De ese modo, en primaria se haría más uso del acercamiento a narraciones, figuras y experiencias, tal como se hace en muchas asignaturas aplicando el principio de transversalidad.
  - La metodología experimental busca que no haya una mera transmisión de sistemas de sentido sino que el alumno, participativamente, individual o grupalmente, interactúe con distintas experiencias cívicas y de sentido existentes (por ejemplo, interacción con voluntarios de una ONG) y ensaye sus propias formulaciones o proyectos al respecto.
- k) *Participación del Tercer Sector en la asignatura.* Para poder realizar los objetivos, y siguiendo el principio aplicado convencionalmente a las asignaturas de religión, que son impartidas por las propias confesiones, los actores de la sociedad civil (vecinos, asociaciones, etc.) podrán ser *contraparte de convenios* de carácter educativo en régimen de voluntariado con los centros educativos para desarrollar experiencias o proyectos educativos en el marco curricular de la asignatura «Ciudadanía y sentido». Por ejemplo, el programa de educación para la paz de una ONG podrá ser incorporado a la articulación de la asignatura.

- l) *Ciudadanía y sentido para toda la educación obligatoria y el bachillerato.* La asignatura, dotada con esos objetivos y pedagogía, se impartiría en todo el ciclo escolar del alumno de la enseñanza obligatoria y el bachillerato.
- m) *Evaluable y computable.* La asignatura sería evaluable y computable ya que forma parte intrínseca de la formación del sujeto. La evaluación es implícita a cualquier proceso de formación y en general a cualquier proceso:
- Evaluar, especialmente un proceso que tiene forma de asignatura, es imprescindible si se quiere que en general la evaluación tenga credibilidad ya que, si no, la evaluación queda reducida a lo que comúnmente se entiende como un juicio que pretender ser meritocrático, las «puntuaciones», concepción contra la que se han dedicado numerosos esfuerzos.
  - En la cuestión de la computación lo que se juega es el grado de importancia que se le da a la cultura, la ética, etc., el sentido, en definitiva, en el sistema educativo: a través de la computación positiva el legislador da un mensaje a la sociedad, especialmente a los alumnos, sobre el respeto que le merece dicha asignatura.
- n) *Priorizada en el horario escolar.* Con el fin de evitar que sea una asignatura que se pueda trivializar y precisamente porque se considera una cuestión crucial para el progreso de la sociedad, la infancia e incluso los centros educativos, la asignatura debe estar dentro del horario escolar e incluso priorizada con un encuadre horario favorable.
- o) *Proyecto docente de centro y recualificación docente.* El desarrollo de esta asignatura supone una renovación del proyecto curricular del centro educativo desde el cual se generará la aplicación curricular de dicha asignatura. Esta asignatura requerirá una recualificación del personal docente para que adquiera las habilidades necesarias para impartir esta asignatura, incluido el personal que la imparta en su singularidad confesional y por tanto renegociar sus condiciones de cualificación y designación.

## 5. ANEXO. UNA PROPUESTA DE CONTENIDOS PARA LA ASIGNATURA «SOLIDARIDAD Y SENTIDO»

Se puede bajar más a lo concreto de lo que es el modelo de educación para la solidaridad que estoy proponiendo desde el comienzo, así que voy a exponer una visión de lo que serían los contenidos específicos de una asignatura

de «solidaridad y sentido» que uniera las cuestiones propias de la educación de la ciudadanía, la ética, la religión y la solidaridad y el sentido en general. Estos contenidos podrían constituir una gran asignatura o podría ser distribuida en distintas asignaturas en cada curso o en algunos cursos. Los contenidos buscan abordar radicalmente la cuestión del sentido para arraigar profundamente las raíces de la solidaridad.

La asignatura se organizaría en seis conjuntos temáticos que están numerados por orden genético (el anterior es condición necesaria para el siguiente) pero desde una lógica analítica porque el sujeto es un solo acontecimiento que compacta todas estas dimensiones en un solo hecho. Así pues, el orden de los conjuntos no es la estructura diacrónica de la enseñanza (no es el temario secuencial) sino un mapa cognitivo de la enseñanza de la solidaridad: es la matriz temática que orienta sincrónicamente los procesos:

- Comienza por las remisiones fundamentales del ser humano (a la Humanidad como conjunto de la especie en la Historia y a Dios, la alteridad más radical posible) que son la matriz sobre las que se fundamentan las remisiones inmediatas cotidianas.
- El segundo conjunto abre un espacio para conocer y desarrollar las dimensiones principales del sentido: sus categorías fundamentales (el bien, el sentimiento de compasión, etc.), las vías de conocimiento, las narratividades con que se expresan y los grandes relatos y marcos de sentido activos en nuestra sociedad.
- El tercer conjunto es una mirada desde la realidad natural que aborda nuestro papel en el universo y como universo; nuestra condición de vida y con la vida; la especificidad de nuestra condición humana y el papel de lo humano en la realidad natural.
- El cuarto conjunto estudia las relaciones, es decir, las comunidades entre sujetos que comienzan con la misma filiación y desentrañan los procesos interpersonales.
- El quinto, el sujeto, que analiza la constitución, desarrollo y orientación de la persona.
- El sexto, la solidaridad, que vertebra intencionalmente todo lo anterior en la búsqueda del sentido común, es decir, el sentido comunitario de solidaridad o la solidaridad sentida comunitariamente. Parte de la remisión a la comunión humana y atiende a la experiencia del sufrimiento y el mal junto con el propio papel ante ellos, para luego extenderse a los proyectos comunitarios históricos, las grandes instituciones de solidaridad y sus límites y los movimientos y dilemas de solidaridad.

A continuación vamos a exponer el mapa de contenidos detallando las categorías, acompañadas de una breve referencia aclaratoria, que, en todo caso, para su desarrollo requeriría de descriptores más formales y precisos



que en este artículo ensayístico escapan al trabajo que nos hemos propuesto. Dicho mapa tiene un fin analítico ya que en el proceso de formación cada categoría debe buscar el modo adecuado para comunicarse, hacerse legible y asequible a la edad de cada alumno.

### 5.1. MAPA DE CONTENIDOS

1. La naturaleza comunitaria de lo humano: ser con otros. Este primer apartado aborda el sentido de remisión (el hombre remite a otros, es una historia que vuelve a su naturaleza para realizarla plenamente) en sus más amplios términos: la remisión al hecho genérico de la Humanidad como especie y la remisión a la alteridad más radical que es la cuestión de Dios.

1.1. Humanidad. Se refiere a la remisión al género humano, a la propia condición humana solidarizada.

1.1.1. Historia. Se trata de la Historia (entendida como pasado y futuro) como categoría que concreta la Humanidad en los millo-nes de historias singulares que han ido hallando el sentido de la propia Humanidad y obrando en consecuencia.

1.1.1.1. Intergeneracionalismo. La Humanidad se concreta en la Historia y la Historia en la solidaridad intergeneracional.

1.1.1.1.1. Memoria histórica. Primeramente, memoria y recepción agradecida y crítica de las generaciones pasadas.

1.1.1.1.1.1. Los mayores. Especialmente, la experiencia y realidad de los mayores, como un ejemplo de solidaridad intergeneracional con la que convivimos.

1.1.1.1.2. Solidaridad con las generaciones futuras. También solidaridad con las generaciones futuras y sus implicaciones (¿qué mundo vamos a dejar? Dejemos el mundo mejor de cómo lo encontramos...).

1.1.1.1.2.1. Los menores. Particularmente, profundizar en el fenómeno de que hay niños menores que los alumnos con los que se trabaja y cómo nos implica ello.

- 1.1.1.2. Esperanza y progreso. Historia no sólo como memoria sino también como esperanza, una dimensión básica de la actual conciencia de la Humanidad como muestra el lema de Portoalegre de que «Otro mundo es posible». Es necesario trabajar profunda y adecuadamente la dimensión del principio esperanza.
- 1.2. La remisión con Dios. Lo humano remite a lo mayor y la cuestión de Dios es una constante universal que interpela a la misma naturaleza humana. Este contenido busca conocer qué Dios es posible y qué ha sido conocido históricamente de él.
2. Sentido. Sin sentido común no hay solidaridad compartida; sin sentido, la solidaridad carece de raíz. Hay que profundizar el sentido si queremos arraigar la solidaridad en las personas y comunidades. Esto exige un profundo estudio de las dimensiones del sentido.
  - 2.1. Fundamentos últimos de la Realidad. Comienza por profundizar en cuáles con los fundamentos de la existencia.
  - 2.2. Naturaleza sapiencial del hombre: misión y felicidad. Cuál es la naturaleza de la conciencia y de la naturaleza de su realización.
  - 2.3. El hecho religioso. El hecho religioso aparece como un fenómeno primordial de sentido en el que lo humano se encuentra universalmente.
  - 2.4. Estructura del sentido. Se busca trabajar integralmente las distintas dimensiones del sentido. Las categorías que no explicamos se encuentran previamente justificadas en el artículo.
    - 2.4.1. Los trascendentales. Aquellas categorías que permiten articular el sentido.
      - 2.4.1.1. La verdad. Cómo es posible identificar lo que es cierto; las posibilidades y límites de certidumbre, sus modos de verificación y la deliberación de la verdad.
      - 2.4.1.2. El bien. Necesidad, posibilidad y límites para establecer lo bueno.
        - 2.4.1.2.1. El mal. La naturaleza del mal y sus límites.
      - 2.4.1.3. Belleza. Fenomenología del sentimiento y sus identificaciones con la verdad y el bien.
      - 2.4.1.4. La praxis. Las fuentes de sentido. Busca conocer las distintas experiencias que para la persona son fuente de sentido, aportan datos seguros de realidad muy perceptibles desde el sentido común.
      - 2.4.1.5. Sentido: la ubicación histórica. En qué época y lugar vivo, con quién y para qué.

- 2.4.2. Lo absoluto, lo relativo y lo contextual. Ubicamos aquí el debate sobre qué formulaciones dependen del contexto, cuáles son relativas y cuáles absolutas, además de la posibilidad y condiciones de cada una de esas situaciones.
- 2.4.3. Fuentes de conocimiento (relatos). La persona tiene distintas maneras de alcanzar la inteligibilidad o relatar los acontecimientos.
  - 2.4.3.1. Las tradiciones. La tradición es un marco de sentido cuyo cuerpo de categorías trascendentales fundamentales ha ido transmitiéndose intergeneracionalmente acompañado de distintas imagerías. Una forma de conocer es acceder al patrimonio sapiencial de las generaciones pasadas, en general a través de sus obras y escritos, pero también a través de sus voces vivas o sus celebraciones e iconos.
  - 2.4.3.2. La experiencia. Los hechos que viven las personas se convierten en vivencias cuando se sienten y en experiencias cuando se relatan. Profundizar en la capacidad de experimentar o experimentar no sólo es una de las vías más importantes para la formación del propio sentido sino que es un eje pedagógico principal de nuestra propuesta.
  - 2.4.3.3. Usos y costumbres. Las costumbres y los distintos usos de la gente es un modo de conocer: son fórmulas prácticas que sintetizan el sentido de algo; acceder críticamente a su conocimiento nos transmite conciencia de numerosos conocimientos que damos por supuesto y que tenemos que desentrañar para reformarlos o reafirmarlos. Por ejemplo, los usos de cortesía entre las personas manifiestan un orden de pacificación, respeto y autoridad que hay que discernir.
  - 2.4.3.4. La fe. En último término, lo humano es un acontecimiento capaz de distinguir lo verdadero pero no de apropiarse de la Verdad; de reconocer lo bueno pero no está en nuestra Naturaleza tener la seguridad absoluta del Bien; de aprehender y discernir lo bello pero no de ser o tener la Belleza. Los fundamentos últimos de los trascendentales nos son inteligibles hasta sus últimos términos pero no podemos apropiarnoslos de modo que, sin significar relativismo, somos limitados no en la inteligibilidad sino en la apropiación de lo

- último, hecho que sólo se alcanza por la confianza en determinada inteligibilidad, por la fe. La condición humana es máximamente inteligente pero finalmente credencial. Hasta la más mínima pieza del sentido se asienta en último término en un hecho de fe depositada en la inteligibilidad del sentido.
- 2.4.3.5. La ciencia y la tecnología. La ciencia ha sido institucionalizada actualmente como un procedimiento de inteligibilidad de la verdad basado en la lógica inductiva y deductiva. Las ciencias remiten en último término al sentido y algunas van generando otras categorías como las tecnologías (cuerpo de procedimientos de conocimientos destinados a generar paradigmas técnicos: las ingenierías o la informática son tecnologías o ciencias tecnológicas) y técnicas (cuerpo de procedimientos para solucionar operaciones concretas). Se busca que el alumno aprehenda críticamente la función, límites y posibilidades de la ciencia y las tecnologías.
- 2.4.3.6. El arte. Otra relevante vía de conocimiento en la que la estética revela el conocimiento por el sentimiento.
- 2.4.3.7. La espiritualidad. La espiritualidad es un cuerpo de sensibilidades y atenciones destinados a dejarse interpelar por los puros acontecimientos, a captar la realidad en su crudeza de modo que interpele las formulaciones que nos hacemos de ella. Existen múltiples espiritualidades activas y contemplativas en la Historia, de carácter religioso o no.
- 2.4.3.8. La sabiduría. La sabiduría es el modo de conocimiento que discierne la naturaleza de los datos de realidad (que pueden ser captados mediante la espiritualidad) y el encaje con la identidad o la cultura (puede confirmarlas, negarlas o alterarlas).
- 2.4.4. La lógica narrativa: imaginario, imagerías e iconografías. Con este contenido se busca que se distinga la expresión de las cosas de aquello que significan en sí, quieren significar (lo que quieren decir) y las interpretaciones posibles (lo que pueden decir).
- 2.4.4.1. Estéticas. Las estéticas es una cuestión de alta preocupación en la adolescencia, que permite aprehender contenidos significativos e implicar al alumno en su análisis y uso.

- 2.4.5. Doctrinas, ideologías, cosmovisiones y marcos de sentido. Se abre el acceso a los grandes sistemas de sentido en sus distintos grados de complejidad y de competencia. Se busca comprender la naturaleza de las ideologías y por elevación de comprensividad llegar a establecer qué son los marcos de sentido.
- 2.4.6. Pluralidad, interculturalidad y ecumenismo. Las diferencias entre sistemas de sentido introduce una pluralidad entre las personas y sociedades que requiere constituir regímenes de convivencia y deliberación entre los distintos marcos. La interculturalidad y el ecumenismo merecen especial atención como modelos positivos de inclusión, pero también el multiculturalismo y el choque o alianza de civilizaciones.
  - 2.4.6.1. Tolerancia, diferencia y convivencia. En ese sentido, profundizar en la valoración de la tolerancia, en la diferencia y en las posibilidades, necesidades y límites de la convivencia, son instrumentos fundamentales para articular el régimen de pluralidad.
- 2.5. Grandes relatos. Un modo de conocimiento y comunicación del sentido se porta míticamente en grandes relatos. Se trata de conocer el mapa de grandes relatos del patrimonio de la humanidad.
  - 2.5.1. Cuentos infantiles. Comienza por aquel sistema de relatos que componen los cuentos infantiles en donde se transmiten historias con sentido sobre las que es necesario reflexionar, sentir y discernir.
  - 2.5.2. Mitologías clásicas. Continúa con el acceso al sistema clásico no sólo europeo sino de todas las culturas antiguas.
  - 2.5.3. La sabiduría popular. La sabiduría popular transmite a través de numerosas leyendas y un cuerpo de figuras y mitos un importante depósito de cuestiones de sentido.
  - 2.5.4. Grandes relatos literarios, biográficos e históricos. A la vez, existe una red de historias colectivas y personales que han acabado configurando iconos encargados de la transmisión intergeneracional de componentes de sentido; a la vez, la mitología moderna de carácter literario (incluyendo cine, cómic y otros medios de comunicación mitológica) ha ido componiendo un depósito intermedio de tradición.
  - 2.5.5. Las sabidurías. Las tradiciones que han tomado forma de sabidurías son regímenes completos de sentido que desde la antigüedad se han ido transmitiendo.
  - 2.5.6. Las religiones. Finalmente, las grandes religiones disponen en sus marcos narrativos de un cuerpo de sentido singular en gran

parte incorporado a los sistemas anteriores y en parte original que se propone que se conozca desde una lectura transversal de los mismos a la luz de cada religión.

- 2.6. Marcos civilizatorios de sentido. Por marco civilizatorio entendemos el universo simbólico o imaginario que cumple como marco de sentido para que una sociedad decida sobre su destino.
  - 2.6.1. Las religiones, las cosmovisiones y la laicidad. Se analiza el papel que las religiones y las cosmovisiones juegan en este punto junto con los modelos de laicidad y de convivencia intercultural.
  - 2.6.2. Grandes marcos de moral cívica. Este apartado busca dar a conocer algunos de los grandes marcos morales que en la historia se han ido formando como comunidades de sentido.
    - 2.6.2.1. Los Derechos Humanos.
    - 2.6.2.2. Los grandes convenios internacionales
    - 2.6.2.3. Movimientos sociales. Se trata de distinguir algunas de las propuestas que desde los movimientos sociales se han ido formando y que han sido ampliamente compartidas como es el caso del movimiento obrero, el movimiento ecologista, el feminista o el de lucha contra la pobreza.
  - 2.6.3. Los grandes dilemas actuales de la Humanidad. Finalmente, el sentido no es una prescripción cerrada sino que va descubriéndose conforme cada hombre y la humanidad arrostra nuevos dilemas. Se trata de plantear un mapa de los grandes dilemas e iniciar una primera reflexión personal y grupal sobre ellos.
3. Naturaleza. El establecimiento de lo que es la naturaleza es uno de los fundamentos del sentido.
  - 3.1. Realidad. Introducción a la ontología. En primer lugar se busca una introducción a la ontología y lo que es la realidad.
  - 3.2. La materia. La naturaleza ontológica de la materia es una preocupación temprana de los jóvenes y constituye uno de los focos de reflexión más interesantes desde hace varios siglos.
  - 3.3. La vida. A su vez la aparición de la vida y la explicación de su significado ayuda a entender las posibilidades de la materia y a comprendernos a nosotros mismos.
  - 3.4. Lo humano. Es el papel de lo humano, de la estructura ontológica cultural lo que constituye uno de los pilares de cualquier marco de

- sentido y merece una amplia reflexión que abra en los alumnos una búsqueda cuya solución da el propio sentido.
- 3.5. El papel de la Humanidad. A su vez, la reflexión sobre el papel de la Humanidad en la realidad lanza una mirada histórica sobre su significado y sobre su responsabilidad.
  - 3.6. Sostenibilidad ecológica. Directamente se ha relacionado la anterior cuestión con la sostenibilidad del universo y especialmente de la vida, temas que son clave para educar no sólo la conciencia sino para avivar la responsabilidad y suscitar una mirada holística e integrada de la realidad.
    - 3.6.1. Sostenibilidad medioambiental. Especialmente la reflexión sobre el medio ambiente, además de ser un tema crucial de nuestro tiempo, es un óptimo campo sobre el que conocernos y probarnos.
  - 3.7. Cuidado, respeto y dignidad de la vida. Finalmente, la concepción de la vida implica una dignidad frente a la que situarnos desde los polos de la responsabilidad, el reconocimiento y la libertad.
4. Relaciones. Si antes hemos visto hacia la naturaleza y al hombre en ella, ahora vemos hacia el carácter social de lo humano.
- 4.1. La lógica de la donación, la alteridad y la comunidad. La primera reflexión pivota sobre el mismo hecho de la alteridad, sobre la singularidad y la comunidad, así como las relaciones de donación que dan lugar a la multiplicación de los seres humanos.
  - 4.2. Habilidades sociales. Vinculadas con todo el mundo de la socialidad encontramos el capítulo de actitudes y habilidades sociales que son piezas vitales para el crecimiento de la persona.
  - 4.3. Comunidades y vínculos familiares. El apartado continúa analizando los distintos vínculos que se constituyen históricamente, especialmente alrededor del campo de la familia.
    - 4.3.1. Filiación. Se busca formarse en torno al significado de ser hijo.
    - 4.3.2. Maternidad y paternidad. También es importante la conciencia sobre lo que supone ser padre y madre, así como un recorrido sobre distintos aspectos del fenómeno.
    - 4.3.3. Concepción. Dentro del campo de la familiaridad, es crucial la reflexión sobre la concepción, su significado e implicaciones.
    - 4.3.4. Fraternalidad. La fraternidad es otra de las relaciones cruciales en la historia.
    - 4.3.5. Conyugalidad y matrimonio. La naturaleza de la conyugalidad y la formación histórica del matrimonio es un objeto de atención crucial en la vida de la gente.

- 4.3.6. Parentalidad y formas de familia. En general, la reflexión sobre la parentalidad, sus implicaciones y las distintas formas de familia engloba las cuestiones anteriores en una visión más completa.
- 4.4. Relaciones sexuales. Entre las relaciones sociales destacan las relaciones de carácter sexual que se establecen. La cuestión debe comenzar por una reflexión sobre la naturaleza del hecho sexual, de la diferencia y de la identidad, y de las implicaciones para nuestra propia vida y nuestras relaciones con los demás.
- 4.5. Las relaciones amicales. Tras la familia, proponemos analíticamente abordar los tipos de relaciones con que alguien desenvuelve su vida.
  - 4.5.1. La amistad y las relaciones primarias. Es la referencia principal y requiere un tratamiento a la luz de su formulación histórica y biográfica.
  - 4.5.2. La cordialidad y las relaciones secundarias. Además de la amistad, existen otras relaciones más puntuales o distantes gobernadas por la cordialidad, el reconocimiento y la cooperación.
  - 4.5.3. Los grupos. También debe ser objeto de atención el hecho grupal junto con las dinámicas asociadas a su existencia y los procesos de exclusión e inclusión, de compañerismo, etc.
  - 4.5.4. Las relaciones terciarias y los alejados. Además de los amigos y conocidos, también debe pensarse sobre aquellas personas que están alejadas y que no conocemos, así como las múltiples personas con las que estamos relacionados terciariamente a través de procesos económicos, culturales o políticos.
  - 4.5.5. Las relaciones contradictorias. También incluimos en este bloque la reflexión sobre las relaciones que suponen contradicción.
    - 4.5.5.1. Relaciones estructurales contradictorias. Estratificación social.
    - 4.5.5.2. Las diferencias ideológicas, doctrinales o confesionales.
    - 4.5.5.3. Las diferencias caracterológicas.
    - 4.5.5.4. Los conflictos y la enemistad.
    - 4.5.5.5. Reconciliación. Mediación, resolución de conflictos.
  - 4.5.6. Autoridad, atención, respeto y cuidado. Finalmente, el bloque de las relaciones termina atendiendo a las dimensiones del cuidado, el respeto, la atención y especialmente las relaciones de autoridad, sobre la que cabe una amplia reflexión crítica y propositiva.



5. Sujeto. Si las relaciones hacen aparecer a los sujetos, ahora es el momento de atender a su constitución interna.
  - 5.1. El estar, la condición y calidad de presencia. Comienza pensando sobre el curso vital de la persona.
    - 5.1.1. Desarrollo personal. En primer lugar, la conciencia sobre el paso del tiempo y el propio curso con que el sujeto se va transformando., El conocimiento de sus etapas e implicaciones es el objeto de este apartado.
    - 5.1.2. Género. Masculinidad, feminidad. Pensar sobre la condición de género y sus implicaciones.
    - 5.1.3. Cuerpo. El cuerpo gana fuerza como un foco de atención por parte de la sociedad y especialmente los jóvenes. En este apartado se reflexiona sobre su desarrollo, la dignidad, respeto y cuidado que requiere y las discapacidades y diferencias entre las distintas personas por razón de cuerpo sea por color, habilidades o condiciones.
    - 5.1.4. Salud. Especialmente vinculado al cuidado del cuerpo, la reflexión sobre la salud es uno de los puntos más sensibles de esta asignatura, especialmente inclinado hacia la adopción de hábitos saludables.
    - 5.1.5. Muerte, memoria y autorrespeto. La muerte constituye uno de los focos de mayor interés de cualquier mirada al sentido.
  - 5.2. Poder hacer. Bajo este epígrafe consideramos todas aquellas disposiciones personales que implica el gobierno de la propia vida.
    - 5.2.1. Proyecto, resiliencia, empoderamiento, emprendimiento. Comenzamos por dimensiones ligadas a la constitución de una dirección y voluntad para la vida, así como las iniciales disposiciones para animar y arrancar con dicha dirección.
    - 5.2.2. El carácter. Es importante también la conciencia sobre las condiciones caracterológicas de cada uno, de las posibilidades y limitaciones que nos plantean, así como de su transformación a lo largo de la vida.
    - 5.2.3. Hábito. El papel del hábito en la configuración y también en la limitación de un proyecto de vida es el objeto de valoración crítica por parte de los sujetos.
    - 5.2.4. Confianza, autoestima, asertividad. Son disposiciones vitales para el gobierno de la propia vida y que deben ser pensadas, buscadas y valoradas.
    - 5.2.5. Miedo y límites. La presencia de los miedos y la existencia de vulnerabilidad, fracaso y límite es también un componente crucial para la maduración.

- 5.2.6. Descanso y ocio. A la vez, las dimensiones de descanso, esparcimiento y ocio tiene una presencia central en la vida de niños y jóvenes y es un campo especialmente importante para pensar sobre su necesidad y configuración.
- 5.3. Ser. En el último apartado relativo al sujeto incluimos aquellas cuestiones que refieren al sujeto al sentido de su existencia.
  - 5.3.1. Percepción y conciencia. En primer lugar, el propio modo en que uno percibe y conoce y las inconsciencias que contiene nuestro vivir.
  - 5.3.2. Identidad y sentido personal de la realidad. En segundo lugar, la autopercepción y la idea del sentido del propio papel en la Historia y en el mundo.
  - 5.3.3. Meditación, creación narrativa, oración, pensamiento, crítica, diálogo, comunicación, escucha, lectura, contemplación. Tienen en común que son actividades que permiten profundizar en la conciencia, alcanzar nuevos umbrales de conocimiento y sensibilidad de la realidad.
  - 5.3.4. Evaluación, revisión, interpelación, corrección. Las actividades de examen de la propia vida a la luz de la propia conciencia y de la interpelación de los otros permiten cumplir mejor la propia misión.
  - 5.3.5. Resolución de problemas y búsqueda de sentido. Junto con la revisión de la vida, está la identificación y análisis de problemas y el encauzamiento de vías de solución o redefinición que permita abrir salidas a la desesperanza o la resignación.
  - 5.3.6. Responsabilidad, arrepentimiento y duelo. En esos procesos tendrán un papel crucial la conciencia de la propia responsabilidad.
6. Solidaridad. El programa se eleva ahora a una mirada macro sobre el conjunto de la comunidad humana.
  - 6.1. Comunidad y comunión de los humanos. Comienza tomando conciencia de la comunidad de naturaleza entre los humanos y la dinámica de comunión que la realiza plenamente.
  - 6.2. Las necesidades humanas. Analiza cuáles son las necesidades de los hombres.
  - 6.3. El sufrimiento. También la naturaleza del sufrimiento personal y social.
    - 6.3.1. Justicia. Se entra en la noción de justicia especificando las relaciones entre igualdad y singularidad, el principio de libertad y el imperativo de la dignidad.

- 6.3.2. Fuentes de injusticia. La justicia toma contraste sobre las injusticias sociales. Se propone conocer la realidad de la exclusión social junto con los procesos de dominación, explotación y alienación; las dinámicas de violencia y anulación humana con especial atención al racismo y el sexismo; también se busca la adquisición de una conciencia profunda de la realidad de las víctimas y las personas necesitadas.
- 6.3.3. Responsabilidad. En este panorama se pretende conciencia de la propia participación y de la responsabilidad de nuestras comunidades sociales en dichos procesos.
- 6.4. Estilo de vida. A la luz de la solidaridad se propone examinar las consecuencias de nuestros estilos de vida.
- 6.5. Derechos y libertades comunitarios. Este módulo busca que los sujetos inicien una reflexión de la cultura política en que conviven.
  - 6.5.1. Pertenencia colectiva. Nacionalismos y cosmopolitismo. En primer lugar, una reflexión sobre la realidad de los territorios y la constitución de comunidades políticas en el seno de la humanidad.
  - 6.5.2. Estado. Siguiendo esa lógica, conocer cómo se constituye históricamente un Estado y sus implicaciones. También se pretende que se conozca la estructura descentralizada del Estado junto con las funciones y dilemas de dichas instituciones.
  - 6.5.3. Europa, ONU y comunidades internacionales. Por elevación, el Estado participa en otras comunidades políticas que le suponen diferentes integraciones. Principalmente se trata de tomar conciencia de la condición europea, junto con otras pertenencias como, especialmente, la latinoamericana y la mediterránea. También hay que conocer la situación, posibilidades y dilemas alrededor de los organismos internacionales.
  - 6.5.4. Derechos y legitimidad. A la vez, conocer el origen de los derechos humanos y del derecho propio de una comunidad política, distinguiendo las condiciones de legitimidad.
  - 6.5.5. Ciudadanía. Llegamos así a la noción central de nuestra civilización que es la ciudadanía. Se trata de valorar el proceso histórico, las formas y limitaciones que han ido dándose hasta configurar las ideas actuales en torno al significado de ciudadanía.
  - 6.5.6. Democracia. De igual modo, examinar la idea de democracia, sus condiciones e implicaciones.
  - 6.5.7. Cooperación, autogestión y participación. Estudiar el papel de la libre iniciativa de los sujetos y las comunidades sociales en la construcción y gestión de la comunidad papel y valorar la virtud de la participación y la responsabilidad cooperativa.

- Reflexionar también sobre los tipos de propiedad: privada, pública y social.
- 6.5.8. Minorías étnicas, religiosas, nacionales, etc. Se trata de pensar sobre las libertades y responsabilidades de las minorías sociales.
  - 6.5.9. Migración internacional. Especial atención merece la conciencia sobre la realidad e implicaciones de las migraciones.
- 6.6. Devenir de las sociedades: innovación y conservación social. En este bloque se busca no sólo mirar la estructura de las sociedades sino la dimensión del cambio social.
- 6.6.1. Imaginario y cultura. La primera dinámica es la relativa a las estructuras y variaciones de orden cultural.
    - 6.6.1.1. Instituciones culturales y religiosas. Se propone un conocimiento de las instituciones de carácter cultural y religioso abordando sus funciones y dilemas.
    - 6.6.1.2. Medios de comunicación, información y opinión pública.
  - 6.6.2. Participación social. Numerosos cambios son protagonizados por las personas y comunidades a través de la participación social. Se trata de alcanzar conciencia de la realidad y responsabilidad de los actores sociales y la acción pública.
  - 6.6.3. Política y vida pública. A continuación se examina la realidad de distintas instituciones comenzando por la política.
  - 6.6.4. Profesiones. Realidad de las profesiones y papel social que cumplen.
  - 6.6.5. Instituciones sociales. Se busca que el alumno establezca un amplio mapa de tipos de instituciones que existen junto con sus funciones y sus dilemas.
  - 6.6.6. Sociedad civil. Especialmente importante es la formación en torno al asociacionismo, el voluntariado, ayuda y solidaridad y los movimientos sociales.
  - 6.6.7. Acaba este apartado procurando una formación en torno al pacifismo y a la realidad de los conflictos junto con los procesos para afrontarlos como son la negociación, consenso y colaboración.
- 6.7. Economía. En esas dimensiones la economía forma un conjunto institucional que también es necesario abordar en sus distintas partes.
- 6.7.1. Necesidad, desarrollo socioeconómico y sostenibilidad. La primera es el análisis de las funciones y medios de desarrollo junto con las limitaciones y condiciones del mismo.

- 6.7.2. Capitalismo y modos de producción. Se propone un análisis del paradigma económico en que vivimos.
  - 6.7.3. Urbanismo y territorio. Junto con él, toma de conciencia de las dinámicas del hábitat.
  - 6.7.4. Dinero e instituciones económicas. Entre las instituciones tiene especial importancia el dinero junto con otras como el comercio y el mercado.
  - 6.7.5. Consumo. Se propone una atención amplia al consumo, sus procesos, sus implicaciones y los dilemas que plantea.
  - 6.7.6. Empleo. Un análisis similar se propone en relación al empleo y la realidad del trabajo.
  - 6.7.7. Organizaciones laborales y empresariado. Finalmente, se busca un conocimiento suficiente de las funciones y dilemas de las organizaciones económicas que rigen el sistema.
- 6.8. Grandes problemas, riesgos y oportunidades actuales de la civilización. Por último, el programa abre un espacio de contenidos para abordar los principales dilemas que se plantean actualmente a la humanidad y a las comunidades políticas en que participamos.

## 5.2. UNA APLICACIÓN PRÁCTICA A UN PROGRAMA ESCOLAR

Hemos identificado seis áreas analíticas de la asignatura: remisión, sentido, naturaleza, relaciones, sujeto y solidaridad. ¿Cómo podrían ser tratados por ejemplo en la etapa de educación infantil?

<b>Contenidos de «Ciudadanía y sentido» en la etapa infantil</b>				
<i>Referencia en el mapa de contenidos</i>	<i>Adaptación</i>	<i>Primero de infantil</i>	<i>Segundo de infantil</i>	<i>Tercero de infantil</i>
<b>PRIMER MÓDULO: LAS REMISIONES</b>				
1.1	Somos mundo	Vivimos en el mundo	Niños de distintos países del mundo	Niños de distintas épocas de la Historia
1.1.1	Hay mayores	Hay otros cursos de niños mayores	Cómo son los mayores	Cuando yo sea mayor
	Hay pequeños	Hay niños más pequeños que nosotros	Cómo son los pequeños	Cuando fui pequeño

1.1.1.1.1	Mis abuelos fueron niños	Mis abuelos fueron niños	A qué jugaban mis abuelos	Cómo era el mundo cuando mis abuelos eran pequeños
1.1.1.2	Las criaturas esperan	Las plantas hay que regarlas	Las plantas hay que cuidarlas	Los animales esperan cuidados y atención
1.2	Siempre hay algo mayor	Hay cosas mayores y menores	Siempre hay algo mayor	Siempre hay algo mayor

<b>Contenidos de «Ciudadanía y sentido» en la etapa infantil</b>				
<i>Referencia en el mapa de contenidos</i>	<i>Adaptación</i>	<i>Primero de infantil</i>	<i>Segundo de infantil</i>	<i>Tercero de infantil</i>
<b>SEGUNDO MÓDULO: SENTIDO</b>				
2.1	Hay cosas más importantes	Hay algunas cosas importantes	Hay que dar importancia a algunas cosas	Hay cosas sin importancia
2.2	Las funciones de las cosas	Conocimiento de objetos de la clase y para qué sirven	Conocimiento de objetos del colegio y para qué sirven	Hay cosas en la calle de las que podemos saber para qué sirven
	Cadenas causales	Una cosa lleva a otra	Cadenas de tres cosas	Cadenas causales de cuatro y más elementos
2.3	Mucha gente es religiosa	Hay gente que reza	Hay templos	Hay gente que se relaciona con Dios
2.4.1.1	Hay verdades y mentiras	Cosas que son mentira y verdad	No decir mentiras	Buscar la verdad
2.4.1.2	Hay cosas buenas y malas	Cosas que están bien o mal	No hacer cosas malas	Buscar lo bueno
2.4.1.3	Tengo sentimientos	A veces me siento contento	A veces me siento mal	Cómo me siento
2.4.1.4	Ocurren cosas, hay acontecimientos	Qué ha ocurrido hace unos instantes	Qué ocurrió ayer en clase	Qué ocurrió el pasado sábado

2.4.1.5	La propia genealogía	Identificar los familiares que se tienen	Quiénes son los padres de tus padres	Lista de tus familiares
	Mapas de los sitios	Ubicarse en el mapa de la clase	Hacer un dibujo de el propio dormitorio	Identificarse en un mapa del colegio
2.4.2	Hay cuestiones de gusto y hay verdades	Colores que gustan más	Animales que gustan más	Comidas que más gustan y la hora de comer
2.4.3	Explorar los distintos sentidos sensibles	El oído y la vista	El gusto, el olor y el tacto	Integrar los sentidos
2.4.3.1	El saber de los mayores	Cosas que saben los abuelos	Lo rural	Lo antiguo
2.4.3.2	Cosas que me han pasado	Lo que ha ocurrido antes	Lo que ocurrió ayer	Lo que ocurrió el sábado pasado
2.4.3.4	Hay que confiar	Ejercicios de confianza en el maestro	Confiar en el maestro	Confiar en los compañeros
2.4.3.5	Hay que investigar	Buscar cosas en alguien	Buscar cosas en dibujos	Buscar cosas en clase
2.4.3.6	Hay obras de arte	Hay ilustraciones de cuentos	Hay ilustraciones de cuentos	Hay ilustraciones de cuentos
2.4.3.7	Hay cosas que se dicen con el corazón	El maestro dice cosas que se sienten en el corazón	Puedes decir cosas de corazón	Te pueden decir cosas con el corazón
2.4.3.8	Hay consejos sabios	Profundizar en alguna frase de sabiduría	Profundizar en alguna frase de sabiduría	Profundizar en alguna frase de sabiduría
2.4.4.1	En el mundo hay distintas formas de vestir	Hay distintas prendas de vestir	Los niños visten de formas distintas	Los niños en el mundo visten de modos diferentes
2.4.6	Hay diferencias que se comparten	Estamos en distintos lugares de la clase y eso puede ayudarnos	Sabemos distintas cosas y podemos ayudarnos	Sabemos hacer distintas cosas y podemos ayudarnos
2.5.1	Cuentos infantiles	Escoger dos cuentos	Tres cuentos	Tres cuentos
2.5.2	Hay leyendas	Una leyenda tradicional local	Tres leyendas clásicas	Tres leyendas de otras culturas
2.5.3	Hay refranes	Dos refranes	Tres refranes	Cinco refranes

2.5.4	Hay grandes personajes	Un personaje	Dos personajes	Tres personajes (el de primero y otros)
2.5.5	Hay sabios	Un sabio	Un sabio	Dos sabios (el de primero y otro)
2.5.6	Relatos de la tradición religiosa	Un relato	Dos relatos	Tres relatos
2.6.2.3	Hay movimiento ecologista	Chicos de una organización	Chicos de la misma organización	Chicos de la misma organización
2.6.3	Hay movimiento solidario	Chicos de una organización	Chicos de la misma organización	Chicos de la misma organización
	Hay problemas ecológicos	Un problema	Otro problema	El primer problema
	Hay problemas de pobreza	Un problema	Otro problema	El primer problema

<b>Contenidos de «Ciudadanía y sentido» en la etapa infantil</b>				
<i>Referencia en el mapa de contenidos</i>	<i>Adaptación</i>	<i>Primero de infantil</i>	<i>Segundo de infantil</i>	<i>Tercero de infantil</i>
<b>TERCER MÓDULO: NATURALEZA</b>				
3.1	Hay apariencias y realidades	Lo que parece y no es	Lo que parece y no es	Lo que es y no parece
3.2 a 3.4	Hay diferencias entre cosas, criaturas vivas y personas	Piedras y plantas	Plantas y animales	Animales y personas
3.5	Cuidar el medioambiente	Cuidamos una planta	Cuidamos peces	Cuidamos no gastar agua
3.6	Las cosas se gastan	El papel de pintar se gasta	La ropa se rompe	El agua se gasta
3.7	Cuidado y responsabilizarnos de los otros: hay cosas que se deben y otras que no se deben hacer a los otros	No pegar	No molestar	Atender al otro



<b>Contenidos de «Ciudadanía y sentido» en la etapa infantil</b>				
<i>Referencia en el mapa de contenidos</i>	<i>Adaptación</i>	<i>Primero de infantil</i>	<i>Segundo de infantil</i>	<i>Tercero de infantil</i>
<b>CUARTO MÓDULO: RELACIONES</b>				
4.1	Somos un colegio	El nombre del colegio	Los niños que son del colegio	Pintar el colegio
	Dar y recibir	Recibimos cosas	Damos cosas	Regalamos cosas
4.3.1	Ser hijo	Eres hijo	Damos a los padres	Recibimos de los padres
4.3.2	Ser padres	Identificarlos en representaciones	Dibujarse con ellos	Cómo son los padres
4.3.3	Nacimos y nace gente	Nacen nuevos niños	Creemos	Qué pasó cuando nacimos
4.3.4	Ser hermano	Identificarlos en representaciones	Dibujarse con ellos	Cómo son los hermanos
4.3.5	Tener pareja	Quién está con quién en la familia	Dibujarlos juntos	Dibujarlos juntos
4.3.6	Tipos de familiares	Identificarlos	Dibujarlos	Cómo son
4.4	Hay chicos y chicas, somos iguales con diferencias	Identificarlos	Dibujar chicos y chicas	Qué es igual y qué es distinto
4.5.1	Hay amistad	Señalar amigos	Dibujarse juntos	Qué hacen los amigos
4.5.2	Ser cordial	Dar las gracias	Saber pedir por favor	Ser amable
4.5.3	Hay grupos e inclusión	Hacer grupos de juego	Hacer grupos de juego de modo que juegue gente distinta	Atender a quien no está en grupo
4.5.4	Hay gente por la calle: la calle	Diferenciar calle y colegio	Diferenciar calle, casa y colegio	Qué tipo de gente puedes encontrar en la calle

4.5.5	Hay conflictos y se puede buscar el perdón	Pedir perdón	Pedir perdón	Identificar conflictos y tener iniciativa de perdón
4.5.6	Hay autoridad	El maestro	Los maestros	El personal del colegio
	Atención y respeto	Al maestro	A lo compañeros de clase	A los pequeños del colegio

<b>Contenidos de «Ciudadanía y sentido» en la etapa infantil</b>				
<i>Referencia en el mapa de contenidos</i>	<i>Adaptación</i>	<i>Primero de infantil</i>	<i>Segundo de infantil</i>	<i>Tercero de infantil</i>
<b>QUINTO MÓDULO: SUJETO</b>				
5.1.1	Creemos	Creemos	Creemos	Cuando yo era pequeño
5.1.2	Hay chicos y chicas	Identificarlos	Dibujar chicos y chicas	Qué es igual y qué es distinto
5.1.3	Conciencia del cuerpo y sus partes	Dibujarse a uno mismo	Identificar partes	Identificar funciones
5.1.4	Cuidar el cuerpo	Limpieza	Dientes	No ponerse en peligro
5.1.5	La vida termina	Las plantas mueren	Los animales mueren	Las personas morimos
	Conservar la memoria de los que se fueron	Un personaje de la historia	Un animal	Recuerdos de algún familiar
5.2.1	Quiero y puedo hacer planes	Qué vas a hacer esta tarde	Qué vas a hacer este sábado	Qué quieres hacer en verano
5.2.2	Hay distintos caracteres	Hay personas tímidas	Hay personas habladoras	En qué soy más o menos que los demás
5.2.3	Hay hábitos que cuido	Saludar al maestro	Guardar mi ropa	Guardar orden
5.2.4	Hay cosas que hago bien	Refuerzo	Refuerzo	Autoidentificación

5.2.5	Hay cosas que no salen	Cosas que no logro todavía: identificación	Cosas que no logro todavía: atención	Cosas que no logro todavía: paciencia
5.2.6	Hay que descansar	Identificación	Identificación	Preparación del descanso
5.3.4	Examen del valor de lo que hecho en el día	Examinar lo último hecho	Examinar la mañana	Examinar el día de ayer
5.3.5	Hay problemas y tienen solución	Identificar problemas	Identificar problemas y asignar soluciones	Pensar soluciones alternativas
5.3.6	Hay cosas que no hago bien y puedo hacer mejor en otra ocasión	Identificación	Intención de mejora	Arrepentimiento

<b>Contenidos de «Ciudadanía y sentido» en la etapa infantil</b>				
<i>Referencia en el mapa de contenidos</i>	<i>Adaptación</i>	<i>Primero de infantil</i>	<i>Segundo de infantil</i>	<i>Tercero de infantil</i>
<b>SEXTO MÓDULO: SOLIDARIDAD</b>				
6.1	El mundo: hay gente muy distinta y somos iguales	Hay niños distintos a ti	Hay niños de otros países	Cómo juegan los niños del mundo
6.2	Necesito cosas	Necesito ir al servicio	Necesito comer	Necesito estar con otros
6.3	Hay gente que sufre	Hay personas que se hacen daño	Hay gente que se hace daño porque se han hecho las cosas mal	Hay gente que sufre porque otros le hacen sufrir
6.3.2	No a la violencia	No pegar	No pegar ni insultar	Soluciones a la violencia en el patio
6.3.3	Podemos ayudar a los que sufren	Dar	Atender	Pensar ayudas
6.4	Qué cosas tengo	Qué tengo que cuidar	Compartir y cuidar	Cómo disfrutaban los otros con lo mío

6.5.5	En clase hay reglas y derechos	Reglas básicas	Reglas básicas	Derechos
6.5.7	Es importante participar	Participar	Ayudar a participar	Juegos cooperativos
6.5.8	Hay niños con diferencias que llaman la atención	Las diferencias son bondades añadidas	Las diferencias nos enseñan cosas nuevas	Las diferencias nos enriquecen a todos. Es una suerte compartirlas cerca.
6.5.9	Hay personas que ellos o sus padres proceden de otros países	Hay distintos lugares	Hay distintos países	Hay gente que es de más de un lugar
6.6.4	Tipos de profesiones	Una profesión	Dos profesiones	Tres profesiones
6.6.6	Hay organizaciones que ayudan	Una organización	Una organización	Una organización
	Nos podemos unir a esas organizaciones	Enviar algo hecho por uno mismo	Enviar un dibujo	Enviar dibujos
6.7.3	Las ciudades tienen distintas partes	El colegio, la casa y la calle	Los parques	Identificar tipos de edificios (colegios, tiendas, etc.)
6.7.5	Lo que gastamos y su destino	Tengo juguetes que cuidar	Puedo tener más o menos cosas A veces necesito mucho y otras poco	Puedo dar cosas a los demás y puedo no gastar en cosas innecesarias

Simplemente recordar que dichos contenidos se encarnan siguiendo las condiciones que hemos ido exponiendo en todo el artículo anterior: requieren una pedagogía cuatripartita (narrar, vincular, optar, experimentar) y unos principios educativos que suponen otra organización posiblemente del proyecto curricular y especialmente de las dinámicas de la institución.

[Artículo aprobado para su publicación en septiembre de 2005]