

EDUCACIÓN CRÍTICA E INTERCULTURALIDADE. SUXERENCIAS PARA O USO DO CINE NO ENSINO DAS CIENCIAS SOCIAIS

Javier Cortizo Nieto, Xosé Armas Castro
Dpto. de Didáctica da Lingua e a Literatura e das Ciencias Sociais
Universidade de Santiago de Compostela

Resumo

Os cambios socioeconómicos e culturais das últimas décadas sitúannos ante novas problemáticas sociais e ante novos retos educativos. Os movementos de poboación a nivel mundial xeran nas sociedades desenvolvidas respostas antisociais como a intolerancia, a xenofobia e o racismo. Este tipo de prexuízos constrúense nos ámbitos familiar, social e escolar e os estudantes comezan a manifestalos nas etapas educativas obrigatorias. Neste traballo pretendemos abordar, desde un ensino crítico das ciencias sociais, a deconstrución dos prexuízos e as discriminacións cara ás diferencias de etnia, clase e cultura e a produción no marco escolar de actitudes de respecto, tolerancia e solidariedade cara ás diferencias. Para isto, propoñemos unha metodoloxía de traballo nas aulas de primaria fundada no diálogo, a comunicación e a interacción, así como a utilización dunha variedade de recursos e informacións, entre eles o film *Bwana* do director Imanol Uribe.

Palabras clave: Inmigración, prexuízo étnico, racismo, diferenza, multiculturalidade, tolerancia, aprender dialogando, cine e ensino das ciencias sociais.

Abstract

Socioeconomical and cultural changes in this last decades place us in front of new social problems and educational challenges. Population movements all around the world create in developed societies antisocial reactions such as intolerance, xenophobia and racism. This sort of prejudices are built inside the family and also in social and school fields, and students start to manifest them in primary and secondary school. In this article we seek to broach, from a critical teaching of social sciences, the deconstruction of prejudices and discriminations towards ethnic, social and cultural differences and to produce, in the school framework, respetuos and tolerant attitudes to face difference. In order to achive this aims we propose a working methodology in primary school based on dialogue, communication and interaction using a variety of ressources and informations such as the film «Bwana» by Imanol Uribe.

Key words: Immigration, ethnic prejudice, racism, difference, multiculturalism, tolerance, dialogued learning, cinema and social sciences teaching.

El mundo siempre ha estado formado por diferentes y los problemas que ha tenido han sido porque uno de los diferentes ha tratado de homogeneizar a todos. El reto de este siglo es que el mundo sea capaz de reconocerse a sí mismo formado por diferentes sin construir una relación que signifique humillación, persecución, olvido, desprecio para el que es diferente.

(Subcomandante Marcos. *El Semanal*, 31 de marzo de 2001)

1. Contribuír ó pluralismo cultural desde o ensino das ciencias sociais

Queremos comezar estas reflexións sobre o interculturalismo e o ensino das ciencias sociais cunha cita de Pèter MacLaren (1997): «As escolas na cultura depredadora manteñen a estupidez xuvenil. Aquí, o alfabetismo convértese nun tesouro que deben preservar os estudantes que aspiran a converterse en cidadáns activos e responsables. Cando desgraciadamente a cultura é vista como un almacén de feitos mortos, como unha cápsula de tempo con memorias conxeladas e separadas do contexto social, o concepto de diferenza aplicado a temas como a raza, a clase, o xénero, a idade, a preferencia sexual ou a discapacidade, pode ser absorbido no que chamo o pluralismo morto». Se relacionamos esta suxerente idea de McLaren co noso contexto educativo deberíamos concluír que o pluralismo do que se está a falar na LOXSE e nos DCBs pode converterse nun «pluralismo morto»¹ se non induce a profesores e estudantes a revisar criticamente a lóxica cultural dominante na sociedade, se non se pon en relación cos estereotipos e prexuízos que, moitas veces de forma semiinconsciente, interveñen nas nosas conductas, se non o conectamos coas manifestacións e acontecementos da vida cotiá.

Neste traballo imos defender a necesidade de incorporar, dun modo explícito, ó currículo de Ciencias Sociais do ensino obrigatorio as ideas de igualdade, tolerancia e solidariedade como principios necesarios para contribuír desde o sistema escolar á construción da existencia racional e da convivencia pacífica nun mundo cada vez máis intercultural. Para este fin, parece imprescindible conectar os contidos escolares das ciencias sociais cos problemas sociais relevantes, neste caso os procesos de inmigración cos que se enfrontan as sociedades desenvolvidas, as manifestacións de racismo e xenofobia que se están a producir na sociedade, as múltiples formas de discriminación que se producen cara ó «outro» na vida cotiá; pero entendemos que esta orientación non é necesariamente contradictoria, senón máis ben concorrente e complementaria, co recurso ás disciplinas escolares entendidas como «lentes» a través dos cales ilustrar e analizar de forma rigorosa os problemas da vida cotiá (Apple e Bean, 1997).

Por outra parte, tamén compartimos a idea de que, os valores, as representacións e os símbolos a través dos cales adoptamos determinadas actitudes

cara ás diferencias de etnia, clase ou cultura na vida cotiá constrúense e modélanse socialmente desde diversos ámbitos, entre eles os medios de comunicación e de difusión cultural. Por iso, decidimos servirnos didacticamente do film *Bwana*, do director español Imanol Uribe, para traballar escolarmente a comprensión global de fenómenos relacionados coa inmigración, os prexuízos e discriminacións étnico-culturais e os procesos de interacción social entre as persoas.

Por último, entendemos o ensino e a aprendizaxe como un proceso de diálogo, comunicación e negociación de significados entre profesores e estudantes, entre iguais e co contorno socio-cultural. A través dese proceso dialóxico, a través da argumentación e a discusión, os estudantes poden facerse conscientes das ideas e actitudes que guían os seus comportamentos, poden entender que esas ideas e actitudes forman parte de tradicións e discursos construídos socialmente e mediados por intereses conflictivos e contradictorios e, sobre todo, poden finalmente adoptar, matizar ou rexeitar as ideas, valores e símbolos cos que se identifican a eles mesmos e cos que interactúan socialmente. Con esta intención seleccionamos tamén unha serie de textos para conversar dialogando cos estudantes sobre as formas que que as persoas adoptamos ideas, valores e símbolos que inflúen nos modos de ver e de actuar ante as diferencias de etnia, clase ou cultura.

2. Os problemas actuais da poboación e a súa dimensión socio-educativa

Os aspectos referidos á poboación, ós comportamentos demográficos, ás diferencias e desigualdades da poboación a nivel mundial e ós novos movementos migratorios e as súas repercusións sociais, son núcleos temáticos que centran a atención das ciencias sociais, tanto desde o punto de vista da investigación como da ensinanza.

As informacións que recibimos a diario sobre os inmigrantes que poboan as nosas cidades, sobre os que son internados en campos de acollida, sobre os que morren afogados nas augas do Mediterráneo e do Atlántico reflicten con claridade cegadora que non se está construíndo un marco social habitable para eles nos países desenvolvidos ou chamados do benestar. Diferentes expertos, entre eles o demógrafo Massimo Livi Bacci (1999), chaman a atención sobre o feito de que no pasado máis recente os movementos poboacionais, ben desde o continente europeo cara ó americano, ben dentro do continente europeo desde os países do sur cara ós do norte, tiñan unha característica esencial: case non participaban na distribución da riqueza interior xa que era mínima a que se redistribuíu; pola contra, na actualidade en países como España ou Italia a riqueza distribuída do Produto Nacional Bruto acada case o 50%; isto é o que, segundo Livi Bacci, está induciendo ós países desenvolvidos

a poñer trabas ós homes, mulleres e nenos que emigran dos países máis pobres coa intención de participar nesta redistribución.

Unha mostra palpable do que dicimos son as discusións que se suscitan nos países da Unión Europea arredor das leis sobre estranxeiría e as restriccións que se están a impoñer á entrada de inmigrantes. Non é necesario insistir en que estes debates están de candente actualidade en España, e se tivesemos memoria do noso pasado máis recente debíamos sentirnos indignados. Ademais este é aínda un pasado vivo e cheo de fantasmas que aniñan na mente de moitos de nós e dos nosos escolares. Así se confirma no material documental que recollemos a propósito deste traballo en distintos centros educativos de Galicia no que se pon de manifesto que moitos escolares tiveron que deixar ós seus pais e nais en distintos países europeos e regresar a Galicia polas dificultades de integración nos ámbitos social e escolar daqueles países.

Un segundo problema sobre o que teñen chamado a atención os estudiosos dos movementos migratorios actuais, en concreto Sami Nair e Javier de Lucas (1999), é a tendencia a analizar os problemas da inmigración en termos de identidade, contraponendo unha identidade homoxénea da sociedade receptora fronte á identidade do inmigrante construída a partir dos factores de etnia, cor da pel ou marco cultural. Este mecanismo de construción da identidade e da alteridade conduce con frecuencia á discriminación do «Outro», á xenofobia e ó racismo. Esta forma de representación da realidade cotiá ignora que as sociedades receptoras non somos homoxéneas senón que estamos constituídas de diversidades persoais, sociais, culturais, etc., e que a identidade nas sociedades desenvolvidas non se constrúe a partir de criterios de etnia, cultura ou relixión, senón en base a criterios de tipo político, é dicir, de participar duns mesmos dereitos respectando a diversidade dos grupos e individuos. Esta é a perspectiva que permite superar desde o punto de vista social e educativo os brotes de racismo e xenofobia que sofren actualmente as sociedades europeas e avanzar cara á construción dunha cidadanía democrática.

Partindo desta comprensión dos problemas sociais da poboación e, especialmente, das migracións, debemos introducir nos contidos escolares das ciencias sociais, datos e experiencias que permitan ós estudantes da educación obrigatoria revisar e interpretar criticamente os tópicos, estereotipos e prexuízos que se constrúen e difunden socialmente sobre o entramado poboación-traballo-inmigración-identidade.

Neste sentido, o film *Bwana* ofrécenos a posibilidade de presentar o problema da inmigración non como unha cuestión de identidade/alteridade senón como un problema de integración e aceptación do outro, de entender a diferenza como unha riqueza socio-cultural, e da interacción social como mecanismo de construción da aceptación da diferenza e de compartir necesidades, aspiracións e sentimentos comúns ó conxunto dos seres humanos.

Este enfoque socio-educativo dos problemas da poboación e da identidade entronca con algúns obxectivos xerais do DCB da Área de Coñecemento do Medio Natural Social e Cultural da Educación Primaria da Comunidade Autónoma de Galicia entre os que sinalamos a título de exemplo:

- *Comprender distintos niveis organizativos da nosa sociedade, entendendo esta como algo dinámico, conflictivo e plural.*
- *Tomar conciencia de pertencer a unha familia, a un entorno social e a unha comunidade nacional establecendo un equilibrio entre o uso da súa liberdade individual e as leis que rexen a sociedade.*

3. A educación intercultural e a súa proxección na vida cotiá

As expresións multiculturalismo e educación intercultural son un lugar común no ámbito da educación nos últimos anos e, como tódolos lugares comúns, cabe sospeitar que agochan perspectivas e preocupacións diversas e mesmo contradictorias. A súa emerxencia nestes últimos anos debe poñerse en relación co feito de que neste fin e comezo de século asistimos á configuración dun modo de produción cultural a escala planetaria e, polo tanto, xerador dunha antropoloxía de masas que se funde nuns sistemas de valores marcados polas ideas inherentes á globalización. Para expoñer o noso punto de vista neste asunto, recollemos algunhas ideas de Tzvetan Todorov (1988) nas que se reflexiona sobre a interacción cos outros e das que facemos unha adaptación para salientar a importancia da interculturalidade no ámbito do ensino das Ciencias Sociais.

O principio da sociabilidade e unha característica dos grupos humanos e polo tanto das relacións mutuas entre as persoas. Tampouco se pode concibir unha cultura sen ningunha relación con outras culturas, a identidade nace da toma de conciencia da diferenza, o intercultural é constitutivo do cultural. Facemos nosa a pregunta que se formula Todorov: ¿Como xulgar os contactos entre culturas (ou a súa ausencia)? É preciso salientar que os contactos e as ausencias estiveron presentes e continúan estando en calquera marco espacial e temporal. Neste punto convén lembrar o noso pasado máis recente, cando a dictadura franquista reprimiu os elementos culturais distintivos de Galicia, Euskadi, Cataluña e, en conxunto, tódalas manifestacións socioculturais de carácter popular, tendo aínda consecuencias na conservación de moitos prexuízos e estereotipos negativos que como indica Jurjo Torres (1991) non son senón a tradución de actitudes xenófobas.

Para rachar con estas actitudes é preciso que na educación obrigatoria as ciencias sociais desenvolvan diferentes contidos nos que os escolares poidan adquirir e interiorizar a comprensión de sistemas alleos de valores e crenzas e facelo onde se opera a produción social destes valores, e dicir, na vida cotiá.

Así se recomenda na introducción do DCB da Área de Coñecemento do Medio de Primaria, no Bloque 3, ó suxerir o tratamento de temas como *a discriminación sexual, o paro, o traballo doméstico e os roles familiares*. E no deseño de propostas educativas orientadas a estes fins hai que favorecer que os e as escolares sexan capaces de romper co sociocentrismo e abrir a posibilidade de que realicen o que Northrop Frye (Todorov e outros, 1988) denomina a «transvaloración» de novos e distintos valores culturais. É dicir, que os coñecementos culturais que se producen na escola lles sirvan ós estudantes para avanzar do estado en que o mundo só existe en e para o suxeito a outro estado no que o suxeito existe no mundo; dito máis claramente que consoliden o progreso cultural e abandonen o egocentrismo.

Desde esta perspectiva, o film *Bwana* resúltanos útil para poñer de manifesto cómo podemos/debemos ser capaces de convivir e comprender a mirada do home escuro («La mirada del hombre oscuro» é unha obra teatral de Ignacio del Moral que serviu de argumento para o guión da película *Bwana*) como unha perspectiva nova, desveladora da realidade social ó contemplala desde outros valores e outras pautas culturais. Ofrecenos así a posibilidade de aproximarnos ó outro cunha mirada empática, de facer a «transvaloración» e aceptar o punto de vista, os valores e a cultura alleas.

Antes de continuar co argumento básico deste traballo, temos que recorrer, aínda que sexa moi brevemente, á historia do pensamento social para clarear os conceptos de prexuízo social e étnico e as súas manifestacións na vida cotiá.

4. O prexuízo social e étnico e o seu tratamento curricular nas ciencias sociais

Tomaremos como referencia a tres autores (Allport, 1968; Jones, 1972; e Brown, 1996) que desde a psicoloxía social estudiaaron con detalle os prexuízos sociais e o seu funcionamento na vida cotiá. Allport define o prexuízo social como «unha actitude hostil ou prevenida cara unha persoa que pertence a un grupo, simplemente por que pertence a ese grupo, supoñéndose polo tanto que posúe as cualidades obxectables atribuídas ó grupo». Jones analiza o prexuízo como «o xuízo negativo previo dos membros dunha raza ou relixión ou os ocupantes dalgún outro rol social significativo, con indiferencia dos feitos que o contradín». Brown insiste ó tratar os prexuízos na «posesión de actitudes sociais ou crenzas cognitivas despectivas, a expresión de afectos negativos, ou de comportamentos hostís e discriminatorios cara membros dun grupo a causa da súa pertenza a ese grupo».

Tres son as preguntas básicas que nos temos que facer: ¿como xorde o prexuízo? ¿cal é a razón da súa existencia? ¿como combater o prexuízo nas aulas?

Os autores que guían a nosa argumentación sinalan que a orixe do prexuízo radica na tendencia natural a formar xeneralizacións, conceptos, categorías que supoñen unha simplificación excesiva do mundo das experiencias. A vida cotiá imponnos a necesidade de ordenar e clasificar os obxectos do mundo en categorías amplas para axustar as nosas accións na vida social, e as categorizacións xeneralizadoras e excesivas conducen ó erro e ó prexuízo. En relación co establecemento de categorías, é básico o papel que desempeñan os estereotipos que son imaxes inherentes a unha categoría, invocadas para xustificar a nosa conducta en relación a esa categoría.

O prexuízo é un fenómeno da natureza intergrupala, no que se dan asimetrías na explicación das condutas positivas e negativas dos membros do endogrupo e do exogrupo. Así a causalidade varia e podemos dicir que as condutas positivas explícanse por causas internas e estables e as condutas negativas por causas externas e inestables; en cambio, no exogrupo prodúcese o proceso contrario. Para Allport o prexuízo ten unha dobre vertente xa que poder ser unha actitude favorable ou desfavorable. Estas dúas vertentes son a cara e cruz dun mesmo proceso e reflíctense en actitudes e comportamentos que poden adquirir distintos graos: desde accións orais contra o grupo cara ó que se ten o prexuízo, ata o ataque físico e o exterminio.

Sabemos da universalidade do prexuízo, pero Harding (1976) chama a atención sobre a ausencia do prexuízo nos nenos pequenos. E as enquisas realizadas por nós a estudantes de primaria con ocasión deste traballo tamén o confirman. Podemos afirmar sen lugar a equivocarnos que na primeira infancia non se ten construído o prexuízo, pero sabemos tamén que nunha idade relativamente temperá comeza a xurdir como consecuencia da interacción co contorno social e, tamén, como resultado do traballo nas aulas. Son os axentes de socialización, incluídos os medios de comunicación de masas, os que transmiten prexuízos ó lado doutras informacións e valores. Temos que partir dunha realidade incómoda pero certa: que a adquisición de prexuízos prodúcese no contorno familiar e social, e despois nas aulas. Para combatalo temos que apoiarnos no pensamento reflexivo e crítico que permita mudar os puntos de vista sobre a realidade e transformar as nosas condutas.

Estas consideracións deben servirnos para a elaboración dos contidos curriculares e favorecer unha intervención didáctica encamiñada á formación dos escolares fronte as deformacións que lles producen factores externos a eles. Desde un punto de vista máis amplo podemos recoller o modelo de aprendizaxe, ou alomenos certas pautas, de Mac Milan (1980). En síntese, este modelo conceptualiza os determinantes psicosociais da conducta escolar, indicando a maneira na que se poden organizar as influencias resultantes da interacción alumno-ambiente a fin de comprender e predicir o proceso da toma de decisións do alumno que conduce á acción. Ten un carácter psicosocial polo acento posto na interacción duns alumnos con outros e co contorno, e cognitivo polo acento na percepción do alumno, o significado dos estímulos para os

alumnos e a maneira na que cada quen categoriza e interpreta os fenómenos sociais. Desde esta posición, temos que redefinir os contidos curriculares dos estudos sociais, en calquera nivel educativo, de forma que se enraícen cos procesos de socialización e participación dos estudantes; só así poderemos lograr que os escolares se convertan en donos dos seus actos, en “intérpretes críticos” da realidade cotiá e en artífices da súa transformación (Apple e Bean, 1997).

O que perseguimos, entre outras finalidades, é lograr un cambio estable e duradeiro das actitudes do alumnado sobre os prexuízos sociais e étnicos. Nas ciencias sociais os contidos actitudinais cobran un gran protagonismo nos currículos da LOXSE, pero a análise das memorias de prácticas dos alumnos da Facultade de Educación revélanos que se lles presta pouca atención nas programacións, e os escolares de educación primaria atópanse desasistidos na construción dos contidos actitudinais como parte integrante dos coñecementos socioculturais.

Buscamos, en primeiro lugar, un significado operativo a nivel didáctico do concepto de actitude e podemos adoptar o seguinte: a maneira de actuar, sentir ou pensar revela a nosa disposición a un modo de ver as cousas, de enfrontarse e relacionarse con elas. Este tipo de relación maniféstase en conviccións, prexuízos e opinións. Walter Zanden (1994) sinala de forma máis precisa: “Unha actitude é unha tendencia ou predisposición adquirida e relativamente duradeira a avaliar de determinado modo a unha persoa, suceso ou situación e actuar en consonancia con dita avaliación. Constitúe, pois, unha orientación social, ou sexa unha inclinación subxacente a responder a algo de maneira favorable ou desfavorable. En tal sentido, unha actitude é un estado de ánimo. Se queremos influír na conducta, unha maneira de facelo é influír no estado de ánimo das persoas”.

Desde unha perspectiva social da educación, os contidos escolares das ciencias sociais, e no seu caso os Proxectos Curriculares de Centro, deben abordar as experiencias vitais dos escolares e dotar as aprendizaxes dun compoñente intelectual e emocional para que os estudantes se sintan directamente implicados na construción de todo tipo de coñecementos que poidan poñer en práctica na vida cotiá.

No que acabamos de apuntar reside un dos presupostos centrais deste traballo. É preciso superar a concepción tradicional culturalista dos contidos curriculares das ciencias sociais para poñelos en relación coas tramas de vida dos escolares, restarlle protagonismo á acumulación de información e apostar por unha formación non reproductora que xere novas actitudes comprometidas coa existencia. Compartimos, neste senso, o punto de vista de Fernández Enguita (1991, p. 23) cando propón: “Volcar as humanidades e as ciencias sociais cara ás experiencias e ós problemas que son relevantes para todas as persoas (non esquezamos que estamos a falar dunha ensinanza común e obrigatoria), ou sexa cara ó traballo, ó intercambio, ó consumo, ó ocio, ás

relacións entre xéneros, á sexualidade, ás relacións entre grupos de idade, á cultura de masas, ás formas máis próximas de organización política, etc.”

Esta perspectiva sitúannos ante uns contidos das ciencias sociais que se conectan de forma directa coa existencia dos escolares e, ó mesmo tempo, permítenos resituarse e redefinir os contidos actitudinais. Nesta última dirección Zanden (1994) distingue tres elementos básicos na configuración das actitudes: o cognitivo, o afectivo e o emocional.

O compoñente cognitivo é o modo en que se percibe un obxecto, suceso ou situación, tamén os pensamentos, ideas e crenzas que a persoa ten sobre algo. Polo tanto, podemos considerar que o elemento cognitivo é unha categoría que empregamos para pensar. É preciso ter en conta que cando o obxecto da actitude é un ser humano, o compoñente cognitivo con frecuencia é un estereotipo. Isto proxecta consecuencias importantes para o ensino das ciencias sociais xa que nos alerta sobre os perigos das xeneralizacións acientíficas que se elaboran no mundo da vida. Pero, ademais, estas xeneralizacións están presentes na acción educativa. Unha análise dos libros de texto de educación primaria, na área de Coñecemento do Medio Natural, Social e Cultural, revélanos que están impregnados de estereotipos e xeneralizacións difíciles de soste desde o punto de vista crítico sobre a sociedade e a educación, contribuíndo así a que os escolares constrúan o mundo social dunha forma simplista e fragmentaria.

O compoñente afectivo dunha actitude consiste nos sentimentos ou emocións que suscita nun individuo a presentación efectiva dun obxecto, suceso ou situación, ou a súa representación simbólica. Cando se elaboran e cando se traballan as actitudes temos que considerar que as ideas son en boa medida sentimentos transformados; é, por iso, que os escolares débense implicar emocionalmente. Afectividade e contido actitudinal deben estar asociados, e esta asociación debe estenderse cara a causalidade; o que buscamos nas ciencias sociais é que a noción de causalidade se precise a medida que os escolares obxectivizan o mundo e desubxectivizan as súas nocións egocéntricas. Para que os escolares adopten actitudes positivas ante os feitos e fenómenos do mundo social é necesario que desenvolvan a causalidade, entendendo neste momento a causalidade como o produto dunha lectura directa, dunha acción voluntaria ou dunha inducción análoga que leva a imaxinar as cousas a partir do modelo do eu.

O compoñente emocional dunha actitude é a tendencia ou disposición a actuar de determinadas maneiras, positivas ou negativas, con referencia a algún obxecto, suceso ou situación. As ciencias sociais terán validez formativa se axudan a configurar condutas socialmente positivas.

Convén salientarse a influencia das actitudes no proceso de construción do coñecemento. Neste sentido, queremos vincular actitudes e valores, vida cotiá e contidos curriculares das ciencias sociais de forma que, a través desta vinculación, os escolares poidan acadar un certo grao de orde e estabilidade

no seu marco persoal de referencia. Debemos encamiñar o ensino das ciencias sociais a que os escolares comprendan os feitos e procesos do contorno no que viven e que sexan capaces de darlles sentido. Nesta dirección debemos concibir as actitudes, xa que deben axudar a que os escolares adquiran patróns da avaliación do contorno sociocultural, buscando actitudes que permitan o cumprimento de funcións vitais básicas, como poden ser, a autovalía, a seguridade e o establecemento de relacións de comunicación productivas con outras persoas.

Vistos os compoñentes básicos das actitudes, é conveniente poñer isto en relación cos diferentes contidos actitudinais do DCB de Coñecemento do Medio que se refiren á idea de prexuízo e discriminación para contemplalos no proceso de ensino-aprendizaxe. Na proposta de Secuencia da Consellería de Educación para a Educación Primaria, serían os seguintes:

PRIMEIRO CICLO

A poboación e as actividades humanas

Sensibilidade e rexeitamento ante as desigualdades sociais asociadas á raza, sexo, condicións socioeconómicas, etc.

A organización da sociedade

Rexeitamento de discriminacións na organización de actividades grupais por razóns étnicas, de sexo, etc.

Os transportes e as comunicacións

Sensibilidade ante a influencia que exercen os medios de comunicación na formación de opinións.

O mundo actual

Comportamento respectuoso coas persoas e nos grupos sociais. Solidariedade e actitude de compañeirismo nas súas relacións sociais.

SEGUNDO CICLO

A poboación e as actividades humanas

Curiosidade e respecto polos costumes e modos de vida de poboacións diferentes á nosa. Sensibilidade ante as diferentes desigualdades sociais e solidariedade cos grupos máis afectados.

A organización da sociedade

Rexeitamento de discriminación na organización de actividades grupais por razóns étnicas, de sexo, de estatus social, etc. Manifestación de posturas tolerantes ante distintas opinións expresadas por diferentes persoas.

A vida no pasado

Tolerancia e respecto ante a diversidade cultural.

O mundo actual

Actitude de respecto cos compañeiros e a comunidade na que vive, sendo tolerante na súa maneira de proceder. Solidariedade coas persoas ou grupos sociais que sofren calquera tipo de discriminación. Actitude crítica ante conductas que tendan a xustificar calquera tipo de opresión.

TERCEIRO CICLO

A poboación e as actividades humanas

Sensibilidade e respecto polos costumes e modos de vida de poboacións distintas á propia. Sensibilidade e rexeitamento ante as desigualdades sociais que se derivan de idade, sexo, tipo de traballo, paro, etc. Valoración da vida e da dignidade das persoas independentemente da súa procedencia social.

A organización da sociedade

Valoración do diálogo como instrumento para solucionar os problemas de convivencia e os conflitos de intereses na relación cos demais. Rexeitamento de discriminacións na organización de actividades grupais por razóns étnicas, de sexo, de estatus social, etc. Aceptación do pluralismo político e cultural, valorándoo como unha contribución ó patrimonio colectivo da Humanidade.

A vida no pasado

Tolerancia e respecto ante as crenzas e formas de vida das culturas afastadas dos nosos gustos e opcións persoais.

Os transportes e as comunicacións

Sensibilidade ante a influencia que exercen os medios de comunicación na formación de opinións, con especial atención á publicidade, ós estereotipos sexistas e ó consumo.

O mundo actual

Solidariedade cos colectivos, países ou grupos sociais, vítimas da desigualdade, explotación, menosprezo ós dereitos humanos ou inxustiza. Valoración crítica das condutas que tenden a xustificar o xenocidio, o racismo ou calquera tipo de opresión.

Con estas orientacións, a través do film *Bwana*, pretendemos poñer de manifesto ós estudantes cómo os distintos personaxes do film participan de formas precientíficas da causalidade e cómo a maxia, o animismo, a irracionalidade, o racismo son froito, en parte, dunha carencia do principio da causalidade no sistema de relacións que establecen entre eles, e avanzar así cara á necesidade de elaborar explicacións causais rigorosas.

O film sérvenos tamén para espertar o compoñente emocional nos escolares. No proceso educativo os profesores debemos procurar que exista, pois, o elemento emocional, xa que se converte nun factor moi importante de implicación persoal na aprendizaxe. É preciso fundir causalidade e emoción coa finalidade de que o compoñente conductual saia reforzado cara a accións positivas e que estean guiadas por orientacións racionais.

5. A vida cotiá e as orientacións racionais da acción

Neste momento interésanos abrir unha nova cuestión que se refire ás imbricacións entre os coñecementos socioculturais, a vida cotiá e as orientacións racionais da acción. Imos, pois, definir algúns requisitos dos

coñecementos culturais escolares para que se mesturen coa vida cotiá e así os e as estudantes adquiren progresivamente orientacións racionais de acción.

Interésanos tamén prestar atención ó papel dos medios de comunicación como fonte de información e de aprendizaxe. Utilizaremos como exemplo, como vimos facendo ó longo deste traballo, o film *Bwana*.

No que se refire ós contidos socioculturais na súa dimensión curricular, interésannos especialmente aqueles que teñen como foco de atención a convivencia, a súa organización e os seus problemas na vida cotiá. Polo que toca ós medios de comunicación como recurso de aprendizaxe, interésannos tres dimensións. En primeiro lugar, mostrarlle ós escolares que o que se conta nos medios de comunicación non é a realidade mesma, senón unha representación construída nun contexto de debate e confrontación entre distintos intereses presentes nos feitos sociais. En segundo lugar, que se decaten de que utilizar os medios de comunicación como fonte de información esixe unha actitude esperta e crítica cara ó tipo de contidos que se difunden. Finalmente, que tomen conciencia do papel dos medios de comunicación na modelación das opinións e das conductas das persoas na vida cotiá.

Para que os contidos socioculturais escolares se conecten coa vida cotiá e proporcionen criterios para orientar de forma racional a acción, deben reunir certas condicións:

- Deben poñer ó alcance dos estudantes os conceptos formais do mundo obxectivo, que conleva o mundo subxectivo e o mundo social.
- Deben ter validez e amplitude, é dicir, deben reflectir o carácter diverso e contradictorio dos valores e romper coas ideas dun sistema de valores único ou comunmente aceptado. Isto supón unha aposta polo relativismo cultural.
- Deben incitar ós escolares a diferenciar e discriminar as actitudes básicas que rexen as conductas da vida cotiá.
- Deben posibilitarlle ós estudantes que xeren manifestacións simbólicas e que as conecten cos elementos obxectivos da cultura desenvolvendo así a obxectividade dos xuízos.
- Deben promover a reflexividade sobre o propio coñecemento. Fomentar o pluralismo cognitivo a través da reflexividade ten que ser eixe vertebrador na intencionalidade do proceso da aprendizaxe nos estudos sociais. A través do proceso de diálogo e de interacción na aula debemos facer que os estudantes recoñezan e acepten as diferencias e as semellanzas socioculturais.
- Deben encerrar interpretacións alternativas e os procesos de aprendizaxe deben estar estruturados sobre a diversidade cultural no espacio e no tempo.

Estes requisitos dos contidos socioculturais deben conducir a que os escolares capten as explicacións causais das diferencias e semellanzas no pensamento e na conducta dos grupos humanos. Para isto, é necesario insistir en dúas dimensións claves na explicación dos comportamentos sociais: por unha banda, ter en conta as construcións materiais nas que está envolta a existencia humana, e, por outra banda, desvelar cómo os grupos humanos configuran valores e recrean a estrutura ideolóxico-simbólica ó mesmo tempo que resollen os problemas relacionados coa satisfacción das súas necesidades básicas.

Estes dous aspectos da explicación, e polo mesmo da aprendizaxe, dos comportamentos sociais deben facerse presentes nos diferentes marcos temporais e espaciais nos que se concreten os estudos sociais, pero tamén no marco vivencial e experiencial dos estudantes. O contorno sociocultural, non só o inmediato ou o actual, pon ós estudantes en contacto cun rico entramado de persoas, situacións, feitos, ideas e símbolos a través dos cales os escolares elaboran o coñecemento cotiá. O proceso de ensino-aprendizaxe esixe establecer as pontes necesarias entre este coñecemento cotiá e os contidos escolares das ciencias sociais; unha esixencia sobre a que insisten reiteradamente as correntes da psicoloxía cognitiva que se teñen ocupado da construción do coñecemento social na educación infantil (Delval, 1986; Turiel, Enesco, Linaza, 1989; Carretero, Pozo, Asensio, 1989; Enesco, Navarro, 1996.).

Desde esta perspectiva, o film *Bwana* permítenos observar, a través da análise dos comportamentos individuais e grupais dos personaxes, cómo a satisfacción das necesidades materiais contribúe a configurar as súas actitudes na vida cotiá. A análise dos diferentes personaxes e grupos de referencia debe ser unha das tarefas fundamentais para a contribución do film ós fins deste traballo: a educación intercultural e o xuízo crítico. Unha primeira aproximación ós personaxes e grupos sociais que aparecen no film debería permitir identificar e caracterizar os seguintes grupos e actitudes:

- Un primeiro grupo está formado pola familia, constituída polo pai, a nai, un fillo e unha filla, xente común cun universo cultural común á maioría da sociedade española.
- Un segundo grupo sería o formado polos contrabandistas, nos que se reflicten unhas actitudes asociadas e conductas ilegais.
- Un terceiro grupo está constituído polos neonazis, nos que a cultura da violencia e do racismo se expresa na máxima da supervivencia dos máis aptos.
- Un cuarto grupo formado polos homes de cor en plural, xa que aínda que un deles está morto vive na memoria do outro. Representan un universo cultural no que a plasticidade humana revelase como esencial.

Na lectura que propoñemos do film *Bwana* pretendemos insistir en dous aspectos fundamentais da formación das ideas e das actitudes sociais, estes

dous aspectos son, por unha parte o etnocentrismo e, por outra, o proceso de enculturación, tratando de promover un pensamento crítico respecto deles.

O etnocentrismo dominou e segue a dominar moitas esferas da actividade persoal, da vida escolar e, por suposto, das relacións que establecemos cos outros. Queremos achegarnos a unha lectura crítica do significado do etnocentrismo para que armados intelectualmente poidamos combater os seus efectos máis negativos.

Basicamente o etnocentrismo consiste en considerar acriticamente que as nosas actitudes, costumès e comportamentos son superiores ás dos «outros». Deconstruír as visións e actitudes etnocéntricas non é unha tarefa doada xa que están enraizadas de forma imperceptible en moitos supostos, actitudes e comportamentos comúns. Por outra parte, nas formas de traballar e interactuar nas aulas e nos contidos dos materiais e libros de texto que empregamos na actividade escolar están presentes multitude de trazos e patróns culturais etnocéntricos, e, máis concretamente, eurocéntricos. Por iso, o traballo educativo debe comezar por identificar e revisar criticamente moitas das ideas, supostos e actitudes comunmente aceptadas na sociedade e que inspiran os nosos comportamentos, para poñer de manifesto cómo se teñen construído en contextos sociohistóricos de desigualdade, abuso e menosprezo cara ás culturas e sociedades diferentes da nosa.

Un segundo paso neste proceso de deconstrucción das actitudes etnocéntricas e xenófobas consiste en favorecer nos escolares a empatía cara ás culturas diferentes. A empatía é unha capacidade social básica que nos axuda a comprender, aceptar e ser capaces de adoptar os roles e as actitudes doutros actores sociais. Esta capacidade pode e debe desenvolverse no proceso de socialización primaria e secundaria e, polo tanto, a escola ten un papel importante no desenvolvemento desta capacidade de cara á construción dunha sociedade máis tolerante, máis xusta e máis igualitaria.

O film *Bwana* permítenos identificar as actitudes e comportamentos dos membros adultos da familia cara ó home de cor como actitudes etnocéntricas que se manifestan en diversos comportamentos, e que o alumnado debe recoñecer como manifestacións do prexuízo etnocéntrico na vida cotiá. Pero o film tamén nos ofrece a posibilidade de espertar e fomentar a empatía con Ombasi. O director Imanol Uribe nos planos, nas secuencias, nos diálogos, na música de sonoridade intercultural, estanos conducindo a un proceso de autoidentificación con Ombasi, co home de cor, que posúe valores culturais dos que están faltos os outros personaxes que pertencen ó noso ámbito cultural. Neste proceso de autoidentificación, de actitude empática, hai un forte compoñente emocional que debería tamén estar presente na tarefa educativa que desenvolvemos nas aulas e que, con demasiada frecuencia, está esquecida ou anulada polo carácter académico e excesivamente abstracto que adoptan os contidos escolares.

Preocúpanos unha realidade que temos estudiado a través de distintas enquisas realizadas cos escolares do ensino obrigatorio: que a aceptación das persoas de culturas distintas é maior nos niveis máis elementais e descende de forma significativa a medida que se avanza nos sucesivos niveis educativos. Debemos preguntarnos polos factores e mecanismos a través dos cales se vai construíndo o rexeitamento dos «outros» e, sobre todo, debemos pensar cómo podemos desde o ámbito escolar contrarrestar estas manifestacións. Xa suxerimos anteriormente que o prexuízo etnocéntrico fórmase no marco familiar e social, pero tamén no contexto escolar a través da serie de estereotipos e visións que reproducimos, de forma explícita ou oculta, tanto nas relacións de interacción, como a través dos materiais e textos escolares que se elaboran con pouca atención a este tipo de sesgos.

En segundo lugar, temos que realizar unha reflexión sobre o concepto de enculturación. Con este termo designamos, tanto o proceso de contacto entre diferentes culturas, como os resultados deses contactos. Os estudantes atópanse insertos nun universo complexo de relacións que inciden no desenvolvemento da súa personalidade, das súas ideas e das actitudes coas que se enfrontan á realidade. A familia, o contorno social, a escola en canto axentes de socialización intentan proporcionar ós nenos unhas normas, un modo de entender o mundo e mesmo unhas experiencias para que o seu percorrido como persoas se produza través das formas codificadas do saber e da actuación social. No seu proceso de desenvolvemento e de busca da propia personalidade e autonomía, os estudantes tratan de rexeitar os códigos preestablecidos e construír outros novos, e isto resulta difícil de aceptar tanto desde o contexto social como escolar. Sen embargo, desde a perspectiva da formación de persoas autónomas e donas da propia vida, é necesario que desenvolvamos escolarmente esa capacidade de revisión e negación do que ven dado ou do comunemente aceptado, porque aquí está un dos compoñentes necesarios do coñecemento, como é a reflexividade. Aprender escolar e socialmente consiste precisamente en facerse reflexivos e críticos co propio pensamento e isto só se pode acadar a través da actitude crítica respecto das construcións socio-culturais; só así os estudantes acadarán a autonomía na vida cotiá e a súa capacidade de innovar e transformar a realidade social.

Tamén neste terreo o film *Bwana* proporciónanos oportunidades para analizar os mecanismos da aculturación no contexto familiar. As relacións entre pai e fillo (Antonio e Iván) son un exemplo de cómo o pai trata de aculturar ó fillo nunhas formas de pensar e de actuar cara ós outros (o home de cor) que responden a uns patróns etnocéntricos que el recibiu, ás súa vez, do seu entorno familiar. Sen embargo, Iván inicia un proceso de rebeldía fronte ós pais, que se visualiza de forma admirable na escena na que baixa a quentarse na fogueira que Ombasi prendera na praia. A satisfacción da necesidade básica de abrigo contribuíu a modificar as actitudes, a empatía, de Iván cara ó outro.

Desde unha perspectiva crítica, o ensino das Ciencias Sociais non poden pretender un coñecemento reproductor das categorías, dos valores e das ideas dominantes en cada sociedade. Non podemos pretender que os estudantes do ensino obrigatorio, na fase de construción da súa identidade e do coñecemento sobre a sociedade revivan o que outros viviron e pensaron, senón que aprendan con eles a ler as claves do tempo presente, da organización social e da vida cotiá. A ilustración das consciencias, como nos suxire Gimeno Sacristán (1999), «é preciso facela desde os problemas do presente».

Para que isto sexa posible, os proxectos curriculares de centro, o profesorado de cada centro, debemos interrogarnos sobre cáles son os problemas relevantes do noso presente, non poñer trabas ó pensamento e encarar os feitos e os fenómenos que nos preocupan como comunidade social. Deste xeito estaremos creando oportunidades educativas para que os estudantes atopen a súa identidade ó tempo que enriquecen ás súas explicacións da vida cotiá. Parécenos esclarecedor neste sentido o pensamento de Paulo Freire (1985) desde a perspectiva da pedagogía emancipadora: «O noso labor (dos educadores) non é o de impoñerlles ós estudantes os nosos soños, senón o de retalos a que teñan os seus propios soños, a que definan as súas preferencias, pero non que as adopten de maneira acrítica».

6. Aprender dialogando

Diversos estudos realizados tanto en España como a nivel internacional sobre os textos escolares (Apple, 1989; Torres, 1994; Johnsen, 1996; López Facal, 1999; Armas, 2000) poñen de manifesto dúas realidades. En primeiro lugar, que os libros de texto seguen a ser a fonte principal a partir da cal profesores e estudantes transmiten e adquiren os coñecementos socioculturais. En segundo lugar, que os libros de texto, aínda baixo unha pretensión de obxectividade e a pesar de importantes melloras nas últimas décadas, seguen a presentar sesgos e estereotipos que dificultan a comprensión e a aceptación por parte dos estudantes das diferencias de etnia, clase, xénero ou cultura. E a mesma conclusión obtemos a partir da análise das memorias de prácticas realizadas polos alumnos das titulacións de Mestre da Facultade de Ciencias da Educación da Unversidade de Santiago.

Jurjo Torres (1994) sinala algunhas das carencias máis frecuentes que presentan os textos escolares desde a perspectiva dunha ensinanza que trate de promover a comprensión dos problemas da vida cotiá e o pensamento crítico-reflexivo dos estudantes:

- Dificultan as experiencias globalizadoras e interdisciplinarias.
- Provocan a non contrastación do que se estudia coa realidade.
- Non estimulan os traballos de investigación e análise crítica.

- Non promoven modalidades máis cooperativas de traballo na aula.
- Limitan a iniciativa dos e das estudantes nos procesos de aprendizaxe.
- Reducen a ensinanza a unha actividade predominantemente verbal.
- Non acostuman a respectar as experiencias e coñecementos previos dos estudantes.

A formación social dos estudantes da educación obrigatoria nunha sociedade cada vez máis complexa e multicultural non pode seguir dominada pola transmisión duns contidos herdeiros dunha tradición culturalista cargada de tópicos, estereotipos e limitacións. Faise necesario renovar desde perspectivas non etnocéntricas nin sociocéntricas os contidos dos libros de texto e dos materias de ensinanza. Ó lado disto, cómpre tamén revisar os modelos didácticos centrados na aceptación da cultura académico-escolar como unha forma de coñecemento avalada polo criterio de autoridade, para orientar o proceso de ensino aprendizaxe cara a métodos dialóxicos, que parten da idea de que o coñecemento se constrúe en diversos lugares e por distintos suxeitos e que a aprendizaxe é un proceso de diálogo e comunicación entre mundos de significados diversos, ás veces contradictorios, pero que poden aproximarse e entenderse mutuamente, como nos suxire Habermas (1987), a través da acción comunicativa. Tamén nos resultan útiles, neste apartado, as contribucións de Flecha e Tortajada (1999) sobre a aprendizaxe dialóxica.

Promover un diálogo igualitario no sistema escolar é un proceso que topa con dificultades e resistencias. Resistencias derivadas, nun casos, dos hábitos e rutinas do profesorado que se atopa máis seguro e cómodo cando goza da posición de autoridade que lle outorgan o sistema escolar e o saber académico. Resistencias derivadas tamén da falta de hábito dos estudantes de ordenar e expresar publicamente as súas ideas e, mesmo, do temor a trabucarse ou a quedar en evidencia diante de compañeiros e profesores. Unhas e outras resistencias enterran as súas raíces no sistema de relacións de saber-poder que percorren o sistema escolar en canto parte do sistema social.

Para promover unha situación de ensino-aprendizaxe dialóxica esíxense certas condicións. Que o profesorado abandone a súa posición hexemónica e substitúa o escenario xerárquico por outro no que dominen as relacións igualitarias e de comunicación. Neste novo escenario, debemos introducir informacións diversas desde o punto de vista sociocultural. Non só as informacións procedentes dos saberes hexemónicos, senón tamén as que producen os grupos subalternos, as minorías, os xoves, os medios de comunicación, as situacións da vida cotiá; deste modo estaremos posibilitando que os estudantes dos niveis obrigatorios atopen oportunidades de intervir, de facer contribucións, de emitir opinións. E as diferentes contribucións deben ser consideradas en función da validez dos argumentos, da utilidade para achegar luz sobre o obxecto do diálogo, non desde criterios xerárquicos ou de poder.

Como participantes interesados nestes diálogos coincidimos co punto de vista de Díaz Martínez (1996) cando sinala que a comunicación entre os individuos é un proceso de acoplamento entre universos idiosincrásicos de significados, e que as persoas ó comunicarse con outras cambian os seus universos de significados individuais producindo e reproducindo as imaxes dos demais, o que lles obriga a reestructurar os seus universos respectivos. Na nosa experiencia con estudantes de primaria e Secundaria, así como no traballo cotiá cos estudantes das titulacións de mestre, temos comprobado como uns e outros mostran resistencias a abandonar moitos dos estereotipos e prexuízos que teñen adoptado familiar, social e escolarmente sobre as diferencias de etnia, xénero ou cultura aínda que se proporcionen coñecementos con propósitos integradores. Pero tamén temos constancia de experiencias positivas cos estudantes dos diferentes niveis (Primaria, Secundaria, Universidade) cando se establecen estratexias de diálogo, cando se introducen informacións producidas en diferentes lugares e por distintos axentes, cando se analizan feitos e situacións nas que se atopan implicados, cando se utilizan noticias dos medios de comunicación, cando promovemos intercambios de roles entre discriminadores e discriminados; en fin, cando se establece un diálogo igualitario con fins emancipadores.

Pero unha didáctica fundada no diálogo, na comunicación e na interacción non se agota no fin de acadar unha aprendizaxe escolar máis eficaz, senón que se proxecta de forma intencionada cara á dimensión transformadora da educación. Neste punto resultan inevitables as contribucións de Paulo Freire (1970, 1997) na dirección dunha educación emancipadora, así como os enfoques reconstruccionistas sociais da educación (Giroux, 1992; Apple, 1996; McLaren, 1997).

Nos derradeiros anos estase a configurar, como xa indicamos, un sistema mundo que engloba como unha grande rede as relacións sociais, políticas, económicas, educativas e culturais. A súa dinámica interna debuxa os límites dunha colosal uniformización inspirada pola lóxica do mercado que conleva cambios na conciencia e nas relacións humanas que tenden a unha certa deshumanización e mesmo produce a creba da privacidade. É preciso que a través da redefinición dos contidos socioculturais escolares se constrúa unha cultura escolar que converta ós estudantes en cidadáns conscientes e críticos que desde o diálogo e a comunicación poidan crear actitudes de resistencia e transformación da realidade que nos ven dada. Recollendo as ideas de Freire, debemos asumir que as persoas non somos só seres capaces de adaptación senón tamén de transformación. Esta actitude transformadora debe comezar por cuestionar ou problematizar o presente e educar o desexo para conducilo cara á aspiración a maiores cotas de igualdade, tolerancia e solidariedade nos nosos comportamentos cotiáns. Nesta dirección o ensino das ciencias sociais na educación obrigatoria debería perseguir catro grandes obxectivos:

- Xerar ideais colectivos altruístas, opostos as correntes dominantes do egoísmo e do individualismo posesivo. Este tipo de ideais deben conducir cara á comprensión, e á aceptación das diferencias e das necesidades dos outros.
- Formar un home mundo fronte ó home patria. Non significa renunciar ó local e á identidade, senón partir da idea de que todos podemos asumir unha pluralidade de identidades que van desde o local ó universal.
- Historizar o presente, desvelar a realidade actual a base de situala nas coordenadas de espazo e tempo, de forma que nos armemos intelectualmente para resistir as forzas de uniformización cultural que está a crear o mundo globalizado coa poderosísima colaboración dos medios de comunicación.
- Adestrar ós escolares na práctica de virtudes públicas, entendendo por estas a cooperación, a responsabilidade, o compromiso coa colectividade.
- Insertar ós escolares nas prácticas sociais, favorecendo a participación en asociacións e movementos cidadáns, para así construír e reconstruír as ideas, representacións e símbolos a través dos cales interpretan a sociedade e actúan socialmente.

Finalmente, unha educación dialóxico-crítica non pode esquecer a dimensión instrumental do coñecemento. Pero debemos concibir a dimensión instrumental da educación de forma intensificada e ampliada, non simplemente desde a visión tecnocrática do dominio dun saber útil para integrarse acriticamente na sociedade. Certamente o coñecemento oficial é necesario para que os xoves poidan acceder a diferentes estadios sociais e laborais, pero, desde o modelo educativo que estamos a promover, é imprescindible que ese coñecemento teña tamén unha dimensión igualadora, que favoreza a redución das distancias entre diferentes colectivos sociais e culturais, que permita a superación das barreiras que a sociedade establece a través da cultura para seleccionar e clasificar ás persoas. En definitiva, a dimensión instrumental da educación debe ir encamiñada superar trabas e desigualdades, non a establecelas. Neste sentido, as ciencias sociais no ensino obrigatorio deben facilitar ós estudantes o desenvolvemento de capacidades e destrezas como:

- Seleccionar, tratar e reelaborar as informacións, tanto as que se manexan no ámbito escolar como as que se elaboran e difunden noutros ámbitos sociais, e establecer relacións significativas e productivas entre unhas e outras. Neste terreo é imprescindible a utilización e o manexo de fontes de información variadas.
- Desenvolver destrezas de expresión, comunicación e interacción cos demais -estudiantes, profesores, outros membros da comunidade- fomentando a autonomía persoal e a capacidade de integrarse e participar en proxectos colectivos. Os estudantes deben facerse conscientes das propias capacidades e limitacións, desenvolver a autoestima e, así,

proxectarse nas relacións cos demais en base á expresión verbal e á interacción.

- Favorecer a comprensión, a aceptación, a empatía, respecto dos demais, das súas ideas e das diferencias que os fan singulares. Deste modo estaremos facilitando o respecto, a tolerancia e a convivencia cívica nas manifestacións da vida cotiá.

7. Conversar sobre o film e sobre textos

As consideracións anteriores sérvennos tamén para establecer as pautas da metodoloxía conversacional. Pero antes de nada é preciso que partamos dunha serie de cuestións que no ámbito educativo teñen unha especial relevancia e aínda máis ó traballar cos contidos socioculturais.

Cómpre non perder de vista, en primeiro lugar, que os estudantes, nos niveis educativos obigatorios proveñen de medios socioculturais diferentes, que presentan unha grande diversidade de capacidades, intereses e culturas. A escola debe atopar fórmulas para atender á diversidade e, entre outras, resulta necesario que ofrezca unha diversidade de informacións, puntos de vista e valores sen reduci-lo todo ás imaxes, mensaxes e valores da cultura dominante. Isto resulta especialmente necesario nun momento no que as nosas escolas están comezando a facerse cada vez máis multiculturais.

Somos partidarios de que os valores sexan o punto de referencia central no desenvolvemento do currículo na escolaridade obrigatoria. E, para a temática que aquí nos ocupa, resultan especialmente relevantes os valores relacionados coa igualdade das diferencias e a solidariedade cos grupos e culturas minoritarias ou que sofren ignorancia ou desprezo por parte das culturas socialmente dominantes.

En relación con estas preocupacións, e para fomentar o diálogo e a conversación arredor dos problemas que suscita a lectura do film *Bwana*, introducimos uns textos que faciliten a concreción das ideas e dos valores que tratamos de promover neste traballo. Os textos que se ofrecen, así como as liñas de conversación que se sinalan están pensadas para estudantes do terceiro ciclo de educación primaria.

Unha das pretensións básicas é que os estudantes deste nivel educativo se habitúen a descompoñer e analizar o texto filmico para chegar a familiarizarse coas estruturas narrativas. A través dos elementos convencionais da estrutura narrativa: os personaxes, a trama, o contexto sociocultural, a temporalidade, as distintas situacións, deben ir desentrañando a mensaxe central do film e as principais manifestacións socioculturais nas que se concreta esa mensaxe.

Para que as mensaxes e divesas situacións que se ofrecen no film acaben adquirindo significatividade para os estudantes, é necesario poñelas en

relación co seu contexto cotiá para identificar semellanzas e diferencias entre a realidade debuxada no film e a que viven diariamente os estudantes. Tamén resulta útil que realicen algún labor de busca, selección e organización de noticias dos medios de comunicación sobre aspectos diversos relacionados coa inmigración e as actitudes sociais cara ós inmigrantes, co fin de realizar sobre estes materiais algunhas actividades que conduzan a ampliar e concretar as informacións e puntos de vista que manexan respecto destes problemas. Deste modo, os estudantes poden acabar vendo este film, e o cine en xeral, como unha fonte de información máis para analizar e comprender a realidade sociocultural.

TEXTO 1. OS GRUPOS SOCIAIS

A) Os seres humanos relacionámonos

Na familia, na escola, cos compañeiros de traballo relacionámonos dun modo directo e continuado. Son sempre unhas relacións afectivas, guiadas pola mutua estimación e cariño. Son unhas relacións involuntarias.

A familia, a escola, os compañeiros de traballo constitúen os chamados grupos sociais primarios.

Na vida diaria e cotiá xorden tamén outras relacións que nós mesmos buscamos. Son as relacións chamadas voluntarias. Prodúcese cando nós libremente decidimos manter algún tipo de relación con sindicatos, partidos políticos, asociacións empresariais, e por suposto tamén cunha asociación xuvenil.

As asociacións, os sindicatos, os partidos políticos constitúen os grupos sociais secundarios.

Xeralmente a convivencia prodúcese sempre dentro dos grupos sociais primarios e secundarios.

Pero tamén existen uns grupos de convivencia máis amplos e que son tamén importantes: o noso barrio, a nosa rúa, a nosa aldea, a nosa vila, a nosa cidade, etc. En realidade, como ves, son moitos os lugares onde se produce a convivencia.

B) Os poderes públicos promoven a convivencia

Na Constitución española, no Estatuto de Autonomía de Galicia, existen diferentes artigos que se preocupan do benestar dos grupos sociais primarios e artigos que promoven a existencia dos grupos sociais secundarios.

Así, por exemplo, di o artigo 39 da Constitución: “Os poderes públicos aseguran a protección social, económica e xurídica da familia”.

Como podes ver, as leis máis importantes preocupáanse dos grupos sociais primarios e secundarios. Os poderes públicos buscan unha convivencia social positiva. É indubidable que para logralo o mellor camiño é a promoción da solidariedade entre os cidadáns.

Estes textos utilizámoslos para que os estudantes comencen a familiarizarse cos marcos nos que se producen as relacións sociais, así como o papel dos poderes públicos como promotores da convivencia pacífica entre os cidadáns. A partir de aquí poderíamos abrir unha liña de diálogo na que os

estudiantes expresen cómo son as súas relacións nos diferentes ámbitos sociais: familiar, grupal, escolar, veciñal, prestando especial atención ó clima xeral desas relacións e ós factores que na súa vida cotiá favorecen ou dificultan a convivencia pacífica e a solidariedade.

Estamos pensando nos estudantes dos últimos cursos de educación primaria e convén que recordemos que nestas idades prodúcense avances importantes no proceso de descentración cognitiva, social e afectiva nos distintos ámbitos de conducta e, ademais, aumentan considerablemente as capacidades de interacción co contorno sociocultural. Ademais neste período amplíase considerablemente o seu universo mental. Sabemos que os estudantes son capaces de analizar a súa propia acción como un elemento máis dun conxunto de accións e obxectos. A descentración permítelles iniciar unha nova construción do seu mundo de vida social, na que eles e os seus actos son parte integrante dunha realidade social formada por zonas espaciotemporais máis amplas que as do período intuitivo. É tamén inevitable que existan desigualdades no ritmo do seu desenvolvemento social e por iso creemos que o explicitado anteriormente é punto de partida.

Unha segunda liña de conversación pode desenvolverse sobre o feito comunicativo coa intencionalidade de recuperar a comunicación interpersoal e que sirva de elemento de base para potenciar a cooperación entre os estudantes. Podemos comezar por comentar cómo se comunican os diferentes personaxes do film *Bwana* e cómo solucionan ós seus conflitos. Paralelamente podemos establecer puntos de conexión con situacións da vida cotiá dos estudantes para conversar sobre as formas de comunicación habituais, sobre o nivel de satisfacción das relacións de comunicación e cómo resollen nos contextos familiar, grupal, escolar os problemas de comunicación.

Unha terceira liña de conversación pode xirar arredor dos conceptos que aparecen nos textos seleccionados (familia, escola, comunidade, cidade, poderes públicos...) como marcos ou factores das relacións sociais. Unha consideracións fianais poden versar sobre o papel dos poderes públicos como favorecedores ou distorsionadores da convivencia pacífica, recorrendo a situacións da vida cotiá dos estudantes, como dotación de espazos de lecer, espazos para a convivencia e a relación entre os xoves, programas de coñecemento e intercambio entre xoves, etc.

TEXTO 2. OS FUNDAMENT OS DA CONVIVENCIA

A) Aprendes a convivir tódolos días

Os homes e mulleres somos libres para elixirmos unhas normas de conducta. A estas normas tamén se lles chama normas morais. En conciencia vémonos obrigados a respectalas. A convivencia existe se cada un de nós ten vontade de convivir.

Todas estas normas forman un fundamento ético. Así, por exemplo, teñen cabida dentro das normas morais: o respecto a vida, a dignidade humana, a liberdade de expresión, a promoción da xustiza e a defensa do ben común.

A relación coas demais persoas ten que basearse no diálogo, xa que iso favorece a existencia dunha convivencia tolerante e pacífica. Contribuíndo a que xurda así a colaboración e a solidariedade entre os cidadáns.

En definitiva, se ti respectas as opinións dos teus compañeiros e colaboras con eles, estarás aprendendo a convivir.

B) As leis son o cimento da convivencia

O Estatuto de Autonomía de Galicia e a Constitución española son a garantía da nosa convivencia. Isto é posible porque son normas xurídicas que nos obrigan a todos por igual.

As leis son elaboradas polos representantes da soberanía popular, é dicir, polos deputados do Parlamento galego, ou polos deputados ou senadores das Cortes Xerais.

Pero tamén todos nós debemos colaborar co fin de conseguirmos unha sociedade máis xusta e debemos participar, aínda que sexa indirectamente, nos asuntos públicos.

O punto de chegada deste traballo é que os estudantes, ademais de coñecerse a eles mesmos e de coñecer ós demais, poidan construír unha serie de representacións da sociedade na que viven. Sabemos que, en función das súas experiencias cotiáns, adquiren unha comprensión cada vez mellor do mundo social, elaboran representacións espontáneas do sistema social e comezan a clasificar os subsistemas que compoñen o sistema social. Un propósito que debe guiar o ensino das ciencias sociais nesta etapa educativa é que comecen a elaborara representacións máis precisas e máis complexas do sistema de relacións que existen entre o sistema social e os diferentes subsistemas. Deste modo lograremos unha mellora substantiva da comprensión dos conceptos sociais sinalados, ó mesmo tempo que estaremos posibilitando unha integración social máis consciente e en mellores condicións dos estudantes.

Unha primeira liña de conversación pode xirar en torno a convivencia como produto social. Na fase inicial da conversación deben mostrar os seus puntos de vista para contrastalos e que entendan que as cousas se ven de forma diferente desde puntos de vista distintos. Estaremos a traballar a descentración perceptiva.

Unha segunda liña da conversación pode centrarse no texto fílmico, para que analicen as percepcións e sentimentos dos diferentes personaxes de *Bwana* cara ós outros e cómo eses sentimentos e percepción condicionan as relacións entre eles. Estaremos favorecendo, así, que os estudantes adquiran a capacidade de inferir os sentimentos dos demais sen confundirse a eles mesmos en tal operación, e que poidan avanzar na identificación dos factores que provocan os sentimentos e as condutas das persoas, e cómo en moitos casos son elementos irracionais e prexuízos os que están condicionando as nosas condutas. Esta liña de conversación debería rematar extraendo algunhas consecuencias que se derivan da historia que narra o film coa intención de criticar e rexeitar os comportamentos prexuízosos e racistas que existen nas sociedades.

Unha terceira liña de conversación debería xirar arredor da idea de que aprendemos a convivir tódolos días nos diferentes contextos nos que nos desenvolvemos, e que as leis máis xustas, solidarias e tolerantes axudan a promover a convivencia pacífica entre as persoas a a respectarse mutuamente como iguais.

Bibliografía

- Allen, C.R., Gomery, D. (1995): *Teoría y práctica de la historia del cine*. Barcelona, Paidós.
- Allport, G.W. (1968): *La naturaleza del prejuicio*. Buenos Aires, Eudeba.
- Apple, M.W. (1989): *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y sexo en educación*. Barcelona, Paidós-MEC.
- Apple, M.W. (1996): *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Madrid, Paidós.
- Apple, M.W., Bean, J. (1997): *Escuelas democráticas*. Barcelona, Paidós.
- Armas Castro, X. (2001): *La historia en los textos escolares de ESO y de Bachillerato. Comunidad Autónoma de Galicia*. Fundació Jaume Boffill, (en prensa).
- Brown, R. (1996): *Prejudice. Its social psychology*. Oxford, Blackwell Publisher.
- Carretero, M., Pozo, J.I., Asensio, M. (comps.) (1989): *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid, Visor.
- Delval, J. (1986): *La formación de las nociones sociales*. Madrid, MEC.
- Díaz Martínez, C. (1996): *El presente de su futuro. Modelos de autopercepción y de vida entre los adolescentes españoles*. Madrid, Siglo XXI.
- Enesco, I., Navarro, A. (1996): «El conocimiento social». *Cuadernos de Pedagogía*, 244, pp. 69-76.
- Fernández Enguita, M. (1991): «El aprendizaje de lo social». *Educación y sociedad*, 8, pp. 7-24.

- Flecha, R., Tortajada, J. (1999): «Retos y salidas educativas en la entrada del siglo». En Imbernón, F. (coord.): *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona, Graó.
- Freire, P. (1970): *Pedagogía del oprimido*. Argentina, Siglo XXI.
- Freire, P. (1997): *A la sombra de este árbol*. Barcelona, El Roure.
- Gimeno Sacristán, J. (1999): *La educación que tenemos, la educación que queremos*. Barcelona, Grao.
- Giroux, H.A. (1992): *Teoría y resisitencia en educación*. Madrid, Siglo XXI.
- Giroux, H.A., Flecha, R. (1992): *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona, El Roure.
- Habermas, J (1987): *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid, Taurus.
- Harding, J. et al., *Prejudice and Ethnic Relations*, citado en Otto Klineberg (1976): *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*. Madrid, Aguilar, vol. 8, pp. 420-430.
- Johnsen, E.B. (1996): *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. Barcelona, Pomares-Corredor.
- Jones, E.E, citado en Rupert Brown (1996): *Prejudice. Its social psychology*. Oxford, Blackwell Publisher.
- Livi Bacci, M. (1991), *Historia de la población europea*. Barcelona, Crítica.
- López Facal, R. (1999): *O nacionalismo no ensino da historia*. Tese de doutoramento. Universidade de Santiago (edición en CD-ROM).
- McLaren, P. (1997): *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona, Paidós.
- Nair, S., Lucas, J. (1999), *El desplazamiento en el mundo: inmigración y temáticas de identidad*. Madrid, Instituto de Migraciones y Servicios Sociales.
- Todorov, T. et al. (1988): *Cruce de culturas y mestizaje cultural*. Madrid, Júcar Universidad.
- Torres, J. (1994): *Globalización e interdisciplinarietà el curriculum integrado*. Madrid, Morata.
- Turiel, E., Enesco, I., Linaza, J. (1989): *El mundo social en la mente infantil*. Madrid, Alianza.
- Zanden, J W.(1994): *Manual de psicología social*. Barcelona, Paidós.

FICHA TÉCNICA DO FILM

TÍTULO: Bwana

ANO: 1996

DIRECCIÓN: Imanol Uribe.

GUIÓN: Imanol Uribe, Juan Potau, Paco Pino. Baseado na obra teatral de Igancio del Moral «La mirada del hombre oscuro».

PRODUCCIÓN EXECUTIVA: Antonio Cardenal.

DIRECCIÓN DE PRODUCCIÓN: Antonio Guillen Rey.

DIRECCIÓN ARTÍSTICA: Felix Murcia.

ACTORES: Andrés Pajares, María Barranco, Emilio Buale.

FOTOGRAFÍA: Javier Aguirrasarobe.

MÚSICA: José Nieto.

MONTAXE: Teresa Font.