



INVESTIGACION E INNOVACION ESCOLAR

La educación para la vida en sociedad: un ámbito para el desarrollo socio-afectivo en el Currículum escolar

Concepción Borrego de Dios (*)

Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación, Básica y Metodología (**)

RESUMEN

El ámbito de conocimientos y experiencias de "Educación para la Vida en Sociedad" es un campo nuevo a desarrollar en los currículos escolares que desde la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía se proponen para el debate. Su novedad, unido al hecho de ser un territorio limítrofe con otras áreas de conocimiento y ámbitos de experiencia, exige un esfuerzo por clarificar su problemática, así como la peculiaridad de sus contenidos y metodologías de trabajo. En este artículo se señalan determinados aspectos que nos ayudarán a definir algunos objetivos, contenidos y orientaciones metodológicas centrales de este ámbito de conocimientos y experiencias para las etapas de Educación Infantil y Primaria.

(*) Juan Ramón Jiménez Vicioso
Cayetana Hernández

(**) Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Básica y Metodología.
Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B.
Avda. Ciudad Jardín, s/nº.
Universidad de Sevilla.

Aproximación al ámbito de educación para la vida en sociedad

En primer lugar, hay que considerar que la vida en sociedad es un aspecto inherente a la propia naturaleza humana. La capacitación del individuo para relacionarse con sus semejantes en forma satisfactoria presupone un conocimiento de las características propias de los seres humanos. El hombre como especie se define por realizar una adaptación al medio a través de la cultura. La construcción de herramientas, el uso del lenguaje, la organización social, la necesidad de explicar el mundo que le rodea, así como el cuidado de la prolongada infancia de la persona, son aspectos que definen a la especie humana en su conjunto y que la diferencian del resto de las especies. Sin embargo, al mismo tiempo que la nuestra supone un avance cualitativo en la evolución animal, conserva características que la vinculan con el resto de los seres vivos, existiendo una continuidad entre el hombre y sus más inmediatos antecesores animales.

En el marco escolar, la educación del individuo para la vida en sociedad será fruto del trabajo en una diversidad de áreas y ámbitos de conocimientos y experiencias con los que este ámbito guarda un estrecho parentesco. Así, por ejemplo, el conocimiento de los vínculos entre la especie humana y el resto de las especies vivas relaciona el ámbito de Vida en Sociedad con el área relativa al conocimiento de la Organización y Funcionamiento de los Sistemas Naturales; el desarrollo de competencias para la vida en sociedad está en estrecha relación con el área relativa al conocimiento de la organización y Funcionamiento de los Sistemas Sociales, así como con las de Lenguaje y con los ámbitos de experiencias relativos a Tecnología, Educación Artística y de Comunicación. Es importante tener en cuenta este carácter "puente" del ámbito de Vida en Sociedad puesto que ello tendrá repercusiones al abordar su metodología de trabajo.

Sin embargo, al mismo tiempo que se trata de un área que tiene relaciones muy estrechas con otras áreas de conocimiento y ámbitos de experiencia, mantiene un carácter es-

pecífico que radica en el conocimiento de los aspectos sociales más actuales e inmediatos, ligados al contexto escolar, a la experiencia personal del alumno/a y a las situaciones de aprendizaje en el aula, así como a las relaciones interpersonales grupales que se producen en este contexto.

La especificidad de este ámbito procede del reconocimiento del papel de la escuela en el proceso de socialización e individuación del sujeto. Sus contenidos deberían referirse a aquellos aspectos de la realidad social que no son objeto de estudio de otras áreas de conocimiento tal como han sido tradicionalmente definidas, pero que sin embargo son relevantes desde el punto de vista del desarrollo social e individual del niño. Así por ejemplo, el conocimiento de las distintas especies animales es objeto de estudio de las Ciencias de la Naturaleza, pero correspondería a este ámbito el conocimiento de los cambios que se producen a lo largo del ciclo vital humano, así como de los roles psico-sociales asociados a las distintas etapas del mismo; o bien el conocimiento de las instituciones sociales es objeto de estudio del área de Organización y Funcionamiento de los Sistemas Sociales, pero debería desarrollarse en el ámbito de Vida en Sociedad el conocimiento de la institución escolar, su estructura, funcionamiento, roles, etc.

Se entiende también que el mantenimiento de interacciones satisfactorias con el mundo social es fruto de una serie de destrezas psico-sociales que permiten al individuo hacerse entender por sus semejantes, y comprender el significado de los actos de otros. Estas habilidades que podrían englobarse dentro del calificativo de "comunicativas" permiten al sujeto expresar a los otros el sentido de sus actos así como interpretar adecuadamente el significado de los actos de otros. Las relaciones con los demás suponen un adecuado conocimiento de uno mismo y una confianza en la propia competencia, así como una capacidad de ponerse en el lugar que los otros ocupan y el conocimiento de los roles que desempeñan.

En consecuencia, los contenidos de este ámbito de conocimientos y experiencias no

son estrictamente académicos, ni se dirigen sólo al aspecto cognitivo del individuo, sino al desarrollo del niño como persona y como sujeto social, y por tanto pretenden un desarrollo integral de la personalidad del niño. Se refieren fundamentalmente a la creación de actitudes y valores y al desarrollo de la sensibilidad social.

Objetivos

Estas ideas se concretan y toman cuerpo en cada uno de los elementos curriculares -objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas...- que conforman el ámbito, y que desarrollan los principios explicitados en los anteproyectos Curriculares de Educación Infantil y Educación Primaria (Junta de Andalucía 1988).

Específicamente, en lo que se refiere al ámbito de Educación para la Vida en Sociedad, destacamos los siguientes Objetivos Generales:

1) *Promover el desarrollo de la capacidad de comprensión de los hechos de la realidad social, incluyendo en ellos los que se refieren al conocimiento de las personas -uno mismo y los otros-, los grupos y sus productos culturales, así como los conflictos entre individuos y entre los grupos.*

Hacemos referencia a todas aquellas intenciones educativas destinadas a que el niño vaya formándose una imagen adaptada y positiva de sí mismo, conociendo sus peculiaridades personales y sociales, y desarrollando pautas de acción personales que tengan en cuenta sus posibilidades y limitaciones. Se pretende que vaya pasando de una concepción del propio yo simplista y muy limitada a los aspectos perceptivos (características físicas, por ejemplo) a otra más compleja y amplia, y que tenga en cuenta facetas de la personas tales como gustos y preferencias, historia personal, etc.

También consideramos fundamental que se produzca un progresivo acercamiento a la figura de "el otro", no solo en una dimensión individual -que necesariamente tiene que ir acompañada de una paulatina descentración- sino considerando también a los demás como

"seres sociales". Ello sólo será posible si el niño se siente integrante y participe de las diferentes relaciones que se producen en el seno de los grupos a los que pertenece: cooperación, rivalidades, conflictos, etc.

2) *Potenciar las capacidades expresivas y comunicativas de individuos y grupos a través de diferentes lenguajes y códigos.*

Aunque muy relacionado con el ámbito de experiencias de Expresión y Comunicación, situamos este objetivo en el de Educación para la Vida en sociedad ya que no es posible un adecuado desarrollo socio-afectivo si no va acompañado de la potenciación de las capacidades expresivas. En este sentido, incluimos objetivos tales como el de ir progresando hacia un lenguaje cada vez más socializado que permita una auténtica comunicación con los demás.

Progresar en el lenguaje social supone adquisiciones en el campo cognitivo -pérdida del egocentrismo propio de las primeras edades-, en el actitudinal -adoptar actitudes de "empatía"- y en el de aprendizaje de técnicas y habilidades concretas -aumentar el repertorio de posibilidades expresivas-.

3) *Potenciar el desarrollo de relaciones y vínculos afectivos con las personas y los grupos sociales, así como hacia sus normas y forma de cultura.*

El desarrollo de vínculos afectivos y relaciones con las personas y los grupos sociales es una faceta que no puede olvidar una escuela que pretende la formación "integral" de la persona. Y no sólo porque la escuela es un lugar en el que se prodigan relaciones en las que el componente afectivo está presente, sino también porque en su seno es posible el análisis y enriquecimiento de vínculos nuevos y significativos para la vida del niño: profesores, amigos, etc. Habrá que consignar en este apartado objetivos tales como: ir enriqueciendo y matizando las percepciones y sentimientos que el niño construye, dando posibilidades y contextos de expresión para ellos aprender a considerar y respetar los sentimientos de los demás, etc.

Entendemos que el aprendizaje de normas ha de tratarse de forma similar a otro tipo de aprendizajes, procurando la participación ac-

tiva del niño en el marco de unas relaciones afectuosas y cooperativas. Es de destacar que en el aprendizaje de normas son tan importante los procesos como los resultados, inclinándonos por una auténtica "construcción" de normas por parte de los niños antes que por su inculcación o imposición.

También en este bloque de objetivos hemos de considerar que la socialización pasa por el respeto y -en su caso la adopción- de determinadas costumbres, tradiciones y formas de cultura de la sociedad en la que se encuentra inmerso el niño.

La asimilación de valores culturales no debe confundirse con la transmisión al niño de determinados estereotipos que también están presentes en nuestra sociedad y con los cuales la escuela debe adoptar una posición beligerante: sexismos, racismos, competitividad, etc.

4) *Favorecer el desarrollo de la identidad personal y la autonomía socio-afectiva y moral del individuo.*

Los Proyectos Curriculares de Educación Infantil y Primaria destacan la autonomía como uno de los ejes sobre los que debe girar todo el modelo educativo. Un sujeto moralmente autónomo es aquél que se aparta de la obediencia ciega a personas que representan la autoridad o las normas preestablecidas y basa sus acciones en convicciones construidas personalmente teniendo en cuenta todos los factores pertinentes. Se incluirán, por lo tanto, en este grupo de objetivos intenciones tales como que el niño considere distintos puntos de vista ante un problema, o la búsqueda de soluciones propias ante conflictos que puedan plantearse en clase.

El desarrollo de la autonomía moral implica ante todo la existencia de contextos de socialización en los que se anime a los niños y niñas a participar activamente en el análisis de las conductas morales. También supone sustituir la dinámica de castigos-recompensa por otra basada en el razonamiento, la comprensión y la flexibilidad. También hay que considerar las relaciones tan estrechas que se establecen entre la autonomía moral y la cooperación. Ambas adquisiciones implican el intercambio de perspectivas y las actitudes

empáticas.

5) *Desarrollar destrezas básicas para adaptarse a la sociedad actual.*

Como ya hemos comentado con anterioridad, la sociedad actual ha soportado una serie de transformaciones, de enorme complejidad en un periodo muy limitado de tiempo. Fenómenos actuales tales como el consumismo desbordado, la accidentalidad creciente del tráfico de vehículos automóviles -hasta convertirse en una de las primeras causas de morbilidad y mortalidad-, las frecuentes y aceleradas modificaciones del mercado de trabajo -con periodos de crecimiento del paro laboral involuntario o del surgimiento de nuevas demandas laborales etc-, exigen que nos planteemos un bloque de objetivos específicos de esta temática.

Y no es que consideremos que estos fenómenos han de tratarse por separado del resto de los aprendizajes escolares abordados en otras áreas y ámbitos de conocimientos y experiencias. Más bien queremos resaltar que, junto al tratamiento integrado, se hace preciso detenerse por unos instantes a reflexionar sobre los mismos y a analizar el lugar específico que deben ocupar en el currículo. De esta forma, estimamos que han de delimitarse nítidamente un conjunto de objetivos destinados a dotar a los niños y niñas de la Educación Infantil y Primaria de los conocimientos y destrezas precisas para adaptarse a los requerimientos de la sociedad actual.

Contenidos

Sin olvidar el carácter globalizador de los contenidos del ámbito de experiencias de Educación para la Vida en Sociedad ni sus relaciones con otras áreas y ámbitos, proponemos su organización en torno a los siguientes núcleos (ver cuadro):

1.- *Conocimiento de las personas como elementos que forman los sistemas sociales:*

a) El conocimiento de la propia identidad y de la de los otros, así como el desarrollo de la propia estima y el respeto y valoración de los demás.

b) La comprensión y aceptación de uno

mismo y de otros como sujetos psicológicos que poseen sentimientos, pensamientos e intenciones propias.

c) El conocimiento de los roles ligados a la edad, al sexo -estereotipos genéricos-, así como el de los roles sociales en un sentido más amplio.

2.- *Conocimiento de los grupos y organizaciones sociales. Entre ellos incluimos:*

a) El conocimiento del propio grupo y de los micro-grupos escolar, su estructura, organización, funcionamiento, roles, etc.

b) El conocimiento de las normas que rigen la vida de los grupos y organizaciones sociales, sus similitudes y diferencias.

3.- *Conocimiento de los conflictos que surgen en las interacciones humanas.*

Bien entre individuos, dentro del propio individuo (conflictos intrapersonales) o entre grupos o instituciones, el conocimiento de sus causas y de las posibles vías de solución.

Incluimos aquí:

a) Los conflictos surgidos entre los iguales en el aula o en el centro escolar y la creación de actitudes que posibiliten una solución constructiva de los mismos.

b) Los conflictos derivados de las relaciones jerárquicas entre adultos y niños (profesor-alumno, hermanos mayores-hermanos pequeños, padres-hijos).

c) Conflictos relacionados con la violación de normas relativas a las relaciones interpersonales. Nos referimos tanto a las normas de carácter moral, como a aquéllas que poseen una validez restringida para un grupo de personas.

d) Los conflictos planteados en niveles sociales más amplios, tales como los debidos a diferencias étnicas, religiosas o entre naciones.

4.- *Conocimiento de las representaciones del mundo generados por los distintos grupos humanos.*

a) Representaciones sobre las propias personas: el yo y los otros. Incluimos aquí la representación de los roles propios y de los otros, tanto referidos al plano individual (sexuales, ligados a la edad, etc.), como a la representación del rol o los roles que el niño desempeña en un grupo.

b) Representaciones sobre las relaciones interpersonales que se tejen en el seno de los grupos.

c) Representaciones de las propias actividades, conflictos y en general de todos los productos del grupo tales como las normas, consensuadas dentro de él.

d) El conocimiento y la participación activa en las formas culturales propias de los grupos más amplios de los que el sujeto forma parte, tales como, el ámbito geográfico o nacional.

d) El conocimiento y respeto hacia formas culturales generadas por otros grupos humanos diferentes del propio, sean estos raciales, geográficos o nacionales.

5.- *Conocimiento de adquisiciones básicas para adaptarse a la sociedad actual.*

Si bien la totalidad de los currículos de Educación Infantil y Primaria suponen una preocupación por adaptarse a las circunstancias en las que se desenvuelve la sociedad actual, y en preparar a las nuevas generaciones para aquellas otras que previsiblemente aparezcan, hemos considerado oportuno delimitar un bloque de contenidos que específicamente se ocupe de estos aspectos. Incluimos aquí:

A) Educación para el trabajo. La Escuela deberá unificar sus concepciones de actividad intelectual y laboral, frenando discriminaciones que perpetúen las diferencias sociales, teniendo presente una continua integración de sus actividades con el mundo del trabajo presente y futuro. Y ello, no sólo a través de una correcta orientación profesional, sino desde los primeros niveles educativos.

B) Educación del Consumidor y Usuario (ECU). La ECU surge como una imperiosa necesidad de dotar a los individuos de herramientas que le permitan analizar sus propias necesidades y deseos, optar por aquellos bienes y servicios que mejor se adecúan a sus requerimientos y observar la calidad de los mismos con una visión crítica.

C) Educación Vial. Se pretende, ante todo, que las personas puedan desplazarse de forma autónoma de un lugar a otro, adecuando el medio de transporte a sus necesidades y en las condiciones más ventajosas posibles. Tam-

bién se pretende cultivar una serie de valores positivos en las relaciones que se mantienen en las vías públicas: cortesía, solidaridad, cooperación ante adversidades, etc..

Orientaciones didácticas generales

En el ámbito de experiencias de Educación para la Vida en Sociedad, las actitudes del profesor juegan un papel fundamental. El profesor, como adulto responsable del grupo-clase, tiene en sus manos el planteamiento de su propio papel dentro del grupo. Si está verdaderamente interesado en abordar los aspectos de desarrollo socio-afectivo en sus alumnos debe empezar por adoptar un nuevo papel, abandonando -en parte- su tradicional protagonismo.

Complementariamente, es importante que el niño se sienta protagonista dentro del grupo: que cada niño se sepa escuchado, aceptado, respetado; que sus actitudes, preguntas, respuestas, errores e investigaciones -independientemente de su "calidad"- sean tenidas en cuenta tanto por los demás niños como por el profesor.

Para eso, el profesor tiene que partir del conocimiento, lo más completo posible, del grupo humano que tiene a su cargo y de cada uno de los niños. Partir del máximo de datos que le pueda facilitar la observación de los niños, tomados en situaciones diversas (en clase, en el patio, etc.) y de aquellos que le puedan facilitar otros adultos que hayan estado en contacto directo con estos (profesor del curso anterior, familiares, equipos de apoyo etc..). Se trata de conocer cuáles son los "recursos", motivaciones, intereses, etc. que más fácilmente mueven al grupo y a cada uno de los niños.

Paralelamente al conocimiento del profesor hacia los niños, tiene que darse el conocimiento de los niños entre sí y de los niños hacia el profesor.

Veamos a continuación algunas sugerencias concretas en el tratamiento del ámbito de experiencias de la Educación para la Vida en Sociedad en la Educación Infantil, y Primaria.

a) *Participación de los alumnos en la elaboración de normas.*

El proceso para llegar a una autonomía moral es largo y requiere pasar por una serie de estadios, tanto por el aprendizaje que supone como por las posibilidades que la edad del niño permite en cada momento. El profesor tiene que ser consciente de que cada niño, según su grado madurativo y cómo hayan sido sus aprendizajes previos, irá logrando antes o después la pretendida autonomía.

Las estrategias del adulto para superar el egocentrismo infantil deben centrarse en el razonamiento reiterativo de cada una de las normas de convivencia, insistiendo en que el niño respete a todos los que conviven con él y haciendo que el mismo se sienta respetado.

La interiorización razonada del por qué de cada norma le llevará a la posibilidad de crear las suyas propias, en el momento en que sea capaz de elaborarlas.

Paralelamente a ese proceso, es importante que el niño adquiera seguridad en sí mismo, que derivará en el convencimiento de que su voz es escuchada y su identidad conocida y respetada. Y que la misma importancia que él tiene la tienen los demás.

Para ello, se deben potenciar situaciones que vayan rompiendo el egocentrismo y le faciliten al niño el cambio de perspectivas.

b) *Trabajo cooperativo con los alumnos*

El profesor difícilmente puede transmitir a los niños la conveniencia de un trabajo cooperativo si él no practica el cooperativismo en su propio trabajo.

En consecuencia, las relaciones cooperativas han de estar presentes en toda la vida del centro. Si el niño recibe la instigación hacia el trabajo cooperativo y, a la vez, está viviendo la soledad del maestro, verá el trabajo en equipo como algo que no tiene relación con la realidad, como una "asignatura" que se exige al niño sin convicción por parte de quien se lo pide.

Otro punto a tener en cuenta en el trabajo cooperativo es que, antes de iniciarse en él, el niño tiene que adquirir confianza en sí mismo y en su capacidad de investigación. Si el niño está acostumbrado a una enseñanza receptiva, no creará que él, por sí mismo, tiene

las facultades necesarias como para colaborar y hacer aportaciones en un grupo de iguales. Dentro de su grupo de trabajo, el niño inseguro tenderá a delegar en el compañero que mejor haya reflejado la enseñanza del profesor.

Los procesos que preparan al cooperativismo no se pueden limitar a lo que es un trabajo de clase. Antes de que el niño, a lo largo de su proceso de desarrollo, pueda ponerse en otro punto de vista, tiene que ir superando su propio egocentrismo por medio de juegos y actividades con los demás.

En este sentido, el tiempo libre tiene un papel innegable como precursor del trabajo en equipo. Niños que se han asociado espontáneamente para la construcción de una cabaña, subirse a los árboles o acarrear arena para hacer una montaña, sienten la necesidad natural de ayudarse mutuamente para llevar a cabo un proyecto.

El profesor debe aprovechar esas experiencias, observarlas, vivirlas y analizarlas con ellos, con la convicción de la enorme importancia que las primeras asociaciones tienen para la construcción de unas relaciones cooperativas en el seno de su grupo-clase.

c) *Provocar conflictos socio-cognitivos sobre temas de contenido socio-afectivo.*

Los aspectos referentes a las relaciones entre las personas (niños y profesores) se han encaminado, con mucha frecuencia, a lograr un orden disciplinario que no estorbe la transmisión, por parte de la escuela, de determinados conceptos.

Ultimamente hay una mayor tendencia a considerar la sociedad escolar como un medio de aprendizaje para lo que se supone debe ser el comportamiento del individuo en la sociedad en la que debe integrarse.

Pero este planteamiento, decantado hacia la socialización, es parcial si se centra en el papel del individuo en la sociedad sin considerar al individuo como tal, con sus necesidades afectivas.

De todos son conocidas determinadas sociedades con un alto grado de "civismo" donde el individuo se debe a su papel social, reprimiendo sus expresiones personales, que son consideradas incluso de mal gusto. Para

evitar, ese tipo de gregarismo "civilizado", es fundamental que el niño manifieste de una manera espontánea sus impulsos, frustraciones, necesidades, alegrías, carencias, angustias.

Eso no es posible si el profesor se presenta ante los niños como alguien que no siente, o que está por encima del sentimiento. Es una persona más dentro del grupo y, en su papel de espejo, tiene que mostrarse receptivo ante la expresión del sentimiento como algo especialmente interesante en el ambiente del grupo.

De la misma manera, el profesor no debe reprimir la manifestación de sus propios sentimientos; esto no está reñido con la seguridad que el niño espera recibir del adulto y que necesita como punto de apoyo para su evolución.

En este clima de relaciones humanas, aparecen los más variados temas socio-afectivos. El tratamiento y las posibles soluciones a cada una de las situaciones planteadas se analizan desde el grupo como una actividad más, con todo el tiempo y la importancia que el caso requiera.

d) *Proponer experiencias que pongan en contradicción los estereotipos.*

La sociedad marca una serie de exigencias en las que los niños se ven inmerso: la competitividad, productivismo, consumismo, etc.

Romper estos estereotipos no es fácil, ni tampoco puede hacerse de forma esporádica y para-curricular. Supone un trabajo continuo en donde el niño se vea obligado a reflexionar sobre situaciones reales de las que él forma parte. Que aprenda a valorar salidas que no siempre son las más aceptadas socialmente: las que denotan sensibilidad, ingenio, habilidad para expresarse en distintos lenguajes, ternura, capacidad de improvisación, seriedad para solucionar un conflicto, saber disfrutar con las cosas pequeñas...

En el centro educativo se debe ayudar también al niño a relativizar conceptos que denoten una visión excesivamente simplista de los valores sociales, tales como "bueno" y "malo". Para ello, podemos ayudar al niño a pensar sobre las circunstancias del sujeto moral a

quien se está juzgando: un niño con sueño, un animal que defiende un territorio, situaciones de angustia...

Del mismo modo, es fundamental la actitud del profesor, investigando continuamente sobre el momento psicoevolutivo de cada niño y evitando colocar listones excesivamente rígidos y comunes para todos los alumnos. Evitar la competitividad en la escuela es dar un paso adelante en pro de una escuela más grata y feliz.

e) *Adoptar una postura integradora ante los alumnos distintos.*

Desde nuestra postura integradora, la sociedad tiene el derecho y el deber de asumir a todos sus miembros y la escuela, como sociedad en la que se desenvuelve el niño, es la primera obligada.

No se trata de que los niños con "distintos" lleven un programa paralelo -y de más bajo nivel- al de los demás niños; eso crea una falsa convivencia en la que los niños "normales" consideran a los otros de segunda fila.

Se trata, más bien, de una atención específica e individual a todos y cada uno de los alumnos del centro educativo, para que cada uno de ellos alcance su nivel óptimo de desarrollo y una adecuada integración social.

En esa particularización se supera la gran barrera entre los que pueden y los que no pueden, porque cada uno de los niños asume que tiene sus propias metas, diferentes de las de los demás.

Además, adoptar una posición integradora ante los alumnos que son distintos revierte en numerosos aprendizajes del ámbito socio-afectivo: el niño interioriza la gran diversidad de elementos de que consta la sociedad, y se acepta a sí mismo y a los demás con todos sus problemas y realidades.

f) *Exhortar a los niños a actuar prosocialmente.*

Uno de los aspectos que más contribuye al desarrollo social del niño es el cultivo y promoción de las conductas prosociales. Parece

ser enormemente positivo exhortarles a actuar en beneficio de otros, haciéndoles ver las consecuencias positivas que puede tener su actuación prosocial para la persona que sería objeto de ella, el cambio de sentimientos que le produciría y lo bien que se podrían sentir ellos mismos por haber actuado así. Este entrenamiento tácito en la adopción de perspectivas y la empatía ha demostrado ser un componente muy eficaz de las interacciones que promueven acciones prosociales.

g) *Trabajo simbólico.*

En el ámbito del desarrollo socio-afectivo el trabajo simbólico es uno de los recursos más adecuados para estas edades. Por medio del trabajo simbólico pueden abordarse determinados conflictos, angustias y situaciones de la vida real que difícilmente podrían tratarse de forma directa.

Los niños utilizan de forma espontánea los recursos simbólicos como forma de asimilar la realidad a sus capacidades cognitivas. Transformada una determinada realidad en símbolo, el niño la utiliza, la manipula y la modifica, apropiándose de ella.

En lo que se refiere al campo socio-afectivo, el juego, el dibujo u otras manifestaciones simbólicas ayudan al niño a acercarse a una mayor comprensión de la realidad y de sus propias vivencias. Se pueden destacar en este sentido las ayudas que, para abordar este ámbito, pueden suponer las representaciones de sí mismo, y los juegos de roles.

h) *Presencia de otros adultos: la triangulación.*

En ocasiones, el educador no puede analizar adecuadamente situaciones conflictivas que se le presentan ya que él también se encuentra íntimamente implicado en las mismas. Es por ello que, en determinados momentos, se hace precisa la presencia de otro adulto que "triangule", es decir que aporte otra perspectiva que sirva de contraste entre los distintos participantes en el proceso. (*)

(*) El trabajo que aquí se presenta ha sido realizado por una comisión formada por Juan Ramón Jiménez, Concepción Borrego, M^a del Carmen Moreno, María Luisa Padilla, Cayetana Hernández, Blanca de Pablos y miembros de la Dirección General de Tráfico y la Dirección General de Consumo. Actualmente se encuentra en proceso de publicación.

REFERENCIAS

- AUSUBEL, D. P. y SULLIVAN, E. V. (1970). *El desarrollo infantil*. Vol. 2. *El desarrollo de la personalidad*. Paidós. Madrid. 1983.
- BOWLBY, J. (1979). *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida*. Morata. Madrid. 1983.
- BRONFENBRENNER, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós. Barcelona. 1987.
- BRUNER, J. (1986). "El self transaccional". En *Realidad Mental y Mundos Posibles*. Gedisa. Barcelona. 1988.
- DAMON, W. (1977). *The social world of the child*. Jossey-Bass. San Francisco.
- DAMON, W. (1983). *Social and personality development*. W. W. Norton and Company. New York.
- DUNN, J. (1984). *Relaciones entre hermanos*. Morata. Madrid.
- ENESCO, I. y OLMO, C. (1987). "La comprensión de normas sociales en niños de EGB". *Boletín del Instituto de Ciencias de la Educación de la U.A.M. de Madrid*. 10. 3-19.
- FERNANDEZ, J. (Comp.). (1988). *Nuevas perspectivas en el desarrollo del sexo y el género*. Pirámide. Madrid.
- HETHERINGTON, E. M. (Ed.). (1983). "Socialization, personality and social development". (Vol. 4). En P. Mussen (Ed): *Handbook of child psychology*. John Wiley and Sons. New York.
- HOFFMAN, M. L. (1983). "Desarrollo moral y conducta". En H. R. Schaffer (Comp.): *Nuevas perspectivas en psicología del desarrollo en lengua inglesa*. Visor. Madrid.
- KOHLBERG, L. (1982). "Estadios morales y moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo". En *Infancia y Aprendizaje*. 18, pp. 33-51.
- KOHLBERG, L. y TURIEL, E. (1981). "Desarrollo y educación de la moral". En G. S. Lesser (Ed): *La psicología en la práctica educativa*. Trillas. México.
- LIGHT, P. (1983). "La asunción social de roles: revisión selectiva de las últimas investigaciones evolutivas". En H. R. Shaffer (Comp.): *Nuevas perspectivas en psicología del desarrollo en lengua inglesa*. Visor. Madrid.
- LLOYD, B. B. (1983). "Diferencias sexuales y desarrollo". En H. R. Shaffer (comp.): *Nuevas perspectivas en psicología del desarrollo en lengua inglesa*. Visor. Madrid.
- MACCOBY, E. E. (1980). *Social development. Psychological growth and the parent-child relationship*. Halcourt Brace Jovanovich. Inc. New York.
- MANNING, M. (1983). "La agresión en la infancia". En H. R. Shaffer (com.): *Nuevas perspectivas en psicología del desarrollo en lengua inglesa*. Visor. Madrid.
- MIFSUD, T. (1985). *El pensamiento de Jean Piaget sobre la Psicología Moral: presentación crítica*. Limusa. México.
- MICHELSON, L; SUGAL, D. P.; WOOD, R. P. y KAZIN, A. E. (1983). *Las habilidades sociales en la infancia. Evaluación y tratamiento*. Martínez Roca. Barcelona. 1987.
- PALACIOS, J.; MARCHESI, A. y CARRETERO, M. (1983). *Psicología Evolutiva 2. Desarrollo cognitivo y social del niño*. Alianza Psicología. Madrid.
- PIAGET, J. (1932). *El criterio moral en el niño*. Fontanella. Barcelona. 1971.
- RIVIERE, A. (1986). "El niño social". En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 138.
- RUBIN, Z. (1981). *Amistades infantiles*. Morata. Madrid.
- TURIEL, E. (1983). *El desarrollo del conocimiento social*. Debate. Madrid. 1984.
- VARIOS. *La Educación para el consumo*. Documento elaborado por la Dirección General de Consumo de la Junta de Andalucía. En prensa.
- VARIOS. *La Educación Vial en los niveles de E.I. y E.P.*. Documento inédito elaborado por el Centro Superior de Educación Vial de Salamanca en colaboración con los equipos de las Jefaturas Provinciales de Tráfico de Sevilla y Málaga.

SUMMARY

"Education for living in society" is a new realm of knowledge and experiences to develop in the school curriculum proposed by the Autonomic Community of Andalucía (Spain). In this article we point out some of its principal objects, contents and methodological orientations for Infant and Primary Education.

RÉSUMÉ

"L'éducation pour la vie en société" est un nouveau domaine à développer dans le curriculum scolaire proposé par la Communauté Autonome d'Andalousie (Espagne). Dans cet article nous signalons quelques objectifs, contenus et quelques orientations méthodologiques pour l'éducation infantile et primaire.