

- MENACKER, J. (1976): Toward a theory of activist guidance. *The Personnel and Guidance Journal*, 6, 318-321.
- PATTERSON, C. M. (1974): Theories of counseling and psychotherapy. Trad. al cast. Bilbao, Desclee de Brouwer.
- PELECHAND, I. V. (1980): Psicología de intervención. *Análisis y modificación de conducta*, 11 (12), 321-346.
- RODRIGUEZ MORENO, M. L. y otros (1986): *Orientación profesional y acción tutorial en las Enseñanzas Medias*. Madrid, Narcea.
- ROGERS, C.R. (1969): *Freedom to learn*. Trad. al cast. 1982, Madrid, Paidós.
- SELVINI PALAZZOLI, M. y otros (1987): *El mago sin magia*. Madrid, Paidós.
- SHERTZER, B. y STONE, S. (1968): *Fundamentals of Counseling*. Trad. al cast., 1972. Buenos Aires: Paidós.
- STICKNEY, S. B. (1968): School are our community mental health centers. *American Journal Psychiatry*, 124 (10) 1407-1414.
- THORNDIKE, R.L. y HAGEN, A. (1955): *Measurement and evaluation in Psychology and Education*. Nueva York: Wiley & Sons.
- WILLIAMSON, E.C. (1939): *How to counsel students*. Nueva York: McGraw-Hill Book Co.
- ZAVALLONI, R. (1981): *Orientar para educar*. Barcelona, Herder.

La selección de contenidos en ciencias sociales

Fernando Barragán Medero

"Se cuenta que un rico mercader de la edad media, lo suficientemente enriquecido como para poder dar a su hijo una instrucción comercial, fue a consultar un día a un eminente especialista para saber a qué institución tenía que enviar al joven. La respuesta del profesional seguramente asombrará al hombre medio del siglo XX: "Si se conforma usted con que su hijo aprenda a sumar y a restar, cualquier universidad alemana o francesa le servirá. Pero en cambio, si quiere usted que llegue a multiplicar y dividir (si es que es capaz), entonces tendrá que enviarlo a las escuelas italianas" (Ibrah, 1987:287-288).

Indudablemente, como señala el autor, a cualquier persona de nuestro siglo le resultaría impensable la situación descrita. La enseñanza del sistema de numeración que hoy se ha generalizado, el indo-árabe, o las operaciones matemáticas de suma, resta, multiplicación y división se enseñan en la Educación General Básica. Son conocimientos al alcance de todos los sectores sociales.

Sin embargo, la introducción y generalización de conocimientos nuevos en la educación no ha sido un proceso brusco ni lineal.

La evolución histórica del conocimiento ha permitido a los seres humanos la incorporación de grandes invenciones o descubrimientos en los diferentes campos del saber. Así, la actual escritura fonética ha sustituido a otros sistemas de representación gráfica como los petrogramas y petroglifos; el sistema de numeración posicional a los *calculi* de los primitivos sumerios; y las modernas técnicas de fecundación *in vitro* han sido posibles, entre otras causas, por la superación de las teorías preformacionistas que explicaban la fecundación sexual humana.

Esta evolución histórica se ha caracterizado por una serie de *constantes*: el carácter mágico adjudicado a ciertos instrumentos producidos por la cultura, la utilización de estos conocimientos como elementos de dominación y poder y la

continua -no siempre intensa-, reestructuración de los contenidos considerados como valiosos o útiles para ser transmitidos a través de la educación.

Así, por ejemplo, -por muy sorprendente que pueda resultarnos-, algunos primitivos atribuyen vida a la escritura:

"Conocemos la historia del indio que un misionero envió a un compañero suyo con cuatro hogazas y una carta indicando su número. El indio se comió uno de los panes y fue, claro está, descubierto. Cuando en otra ocasión repitió el recado y el hurto, tomó la precaución, mientras estaba comiendo el pan, de esconder la carta debajo de una piedra para que no pudiera verle" (Gelb, 1982:298).

Este mismo mecanismo explicativo animista es atribuible a los *espíritus de los bebés* que para los habitantes de las Islas Trobriand se encuentran flotando en el mar, por lo que las mujeres que no quieren quedarse embarazadas deben evitar bañarse en esos lugares. (Malinowski, 1982). De esta forma, el pensamiento mágico, -fruto del desconocimiento y la ignorancia-, ha sustituido al pensamiento científico durante siglos, ante lo incomprendible para la inteligencia humana de determinados fenómenos.

Por otra parte, una segunda constante histórica ha sido la utilización social, económica y política de ciertos conocimientos. El dominio de ciertos instrumentos del saber otorgaban la posibilidad de ejercer funciones sólo posibles para un sector social restringido. Por citar un ejemplo, "La organización del Estado y la economía sumerias hizo imprescindible el llevar registros de las mercancías transportadas del campo a las ciudades y viceversa" (Gelb, 1982:251). Y así, dominar estas funciones permitía disfrutar de un status social privilegiado.

Pero, y así nos encontramos con la tercera "constante histórica", no siempre los grupos sociales que custodiaron la educación han estado dispuestos a perder los privilegios que se derivaban del control del conocimiento. Si bien es cierto que la educación ha ido incorporando progresivamente ciertos conocimientos cuyo uso es hoy cotidiano, -de utilidad social-, no ocurre así con todos los contenidos, especialmente con los que tienen una naturaleza social como es el caso de la sexualidad humana.

Así, ha existido un proceso lento y complejo pero progresivo de incorporación de estos nuevos conocimientos matemáticos y lingüísticos que podemos ilustrar con el siguiente ejemplo:

"Desde la caída del Imperio romano hasta finales de la Edad Media, la "instrucción" en Europa occidental, siguió siendo muy rudimentaria. Los escasos privilegiados que acudían a la enseñanza primero aprendían a leer y escribir. Luego se les explicaba la gramática, la dialéctica, la retórica, y a veces también la música teórica. Seguidamente se les impartían clases, muy sumeras de astronomía y geometría. Y al mismo tiempo se les enseñaba a contar con los dedos y a apuntar y leer cifras romanas. Pero no se les enseñaba nada más y la iniciación en el arte de calcular ni siquiera figuraba en el programa". (Ibrah, 1987:287).

Progresivamente, los sucesivos descubrimientos, las controversias científicas y la pérdida del privilegio de ciertos sectores de la población de la posesión de estos conocimientos los hicieron aparecer como conocimientos útiles para desenvolverse en el seno de la cultura, algunos de ellos imprescindibles. La historia del conocimiento pone así de manifiesto como, por ejemplo, la fonetización supuso poder representar gráficamente determinados sonidos que antes no podían ser representados, o como con un número finito de fonemas era posible reflejar por escrito cualquier sonido. El sistema de numeración posicional, con la creación de cifras diferenciadas y desvinculadas de cualquier intuición visual directa, el principio de posición o el descubrimiento del cero (Ibrah, 1987), permite realizar operaciones matemáticas que de otra manera resultarían imposibles. O el descubrimiento de la fecundación, la diferenciación de la reproducción y sexualidad en el ser humano ha permitido reelaborar los sistemas explicativos sexuales.

Sin embargo, esta incorporación de contenidos elaborados por la cultura no ha seguido el mismo proceso en todos los ámbitos del saber humano. La excepción más clara la constituye el conocimiento social. Así, los diferentes sistemas explicativos de la sexualidad humana han estado, y hoy día es así también, estrechamente vinculados con la organización social, económica y política de los pueblos. Por tanto, cuestionarla no sólo puede suponer la pérdida de privilegios de determinados sectores sociales sino que supone cuestionar el propio orden social establecido.

Si bien es cierto que los grandes descubrimientos sexológicos desde perspectivas tan diversas como la Antropología, la Sociología, la Medicina o la Psicología son recientes -son logros del presente siglo- si los comparamos con los matemáticos o los lingüísticos, ello no explica por sí solo su retraso en ser incorporados en el sistema educativo, y menos aún que intenten ser transmitidos como si en este campo del saber no se hubieran producido importantes progresos científicos. Resulta, por otro lado, sospechoso que se incorporen aspectos o contenidos como la reproducción y no los demás, cuando son descubrimientos de la misma época histórica.

Podemos, por lo tanto, concluir que los sistemas selectivos empleados por la educación no son todo lo asepticos y objetivos que aparentan. Los criterios de selección para la inclusión de los diferentes contenidos curriculares parecen claros si aludimos al aprendizaje de las matemáticas o en lenguaje, pero no lo están tanto si hacemos referencia a un aspecto del conocimiento social como es la sexualidad humana.

Aunque podamos considerar el poder suplementario de alienación que hoy tienen determinados conocimientos escolares como la lectura o la enseñanza de las matemáticas (Leal, 1983; Sastre, 1983), ciertos conocimientos o invenciones han llegado a tener un uso generalizado, una utilidad pública innegable, y en este sentido, las ventajas de determinados contenidos en cuanto logros culturales es indiscutible. Así, "nuestra numeración de posición es un sistema definitivamente

perfecto, acabado porque es el que tiene mayor economía de signos y permite apuntar racionalmente cualquier número, por muy elevado que sea" (Ibrah, 1987:303).

Pero, en el caso de los sistemas explicativos de la sexualidad humana, ¿podemos afirmar lo mismo?, ¿existe un modelo superador de los demás?, ¿hay que enseñar algún modelo?. Desde nuestro punto de vista, aunque debemos favorecer la construcción de un modelo explicativo de la sexualidad humana en vez de imponerlo, sí que puede hablarse de modelos que respetan y potencian todas las posibilidades del ser humano frente a otros de carácter claramente represivo.

La aparente asepsia de los diferentes responsables o instituciones en la toma de decisiones no parece hoy un argumento que se sustente por sí mismo salvo en los sectores más conservadores de la población. Ni la administración educativa, ni el profesorado, ni las madres y padres plantean problemas para la enseñanza de la lecto-escritura o las matemáticas, pero sí en un aspecto clave del conocimiento social como es la sexualidad humana.

Algunos criterios de selección de contenidos

Parece obvio que las diferentes culturas conocidas estructuran, o pueden estructurar de manera diferente el acceso al conocimiento matemático o lingüístico, y a pesar de ello, parece que puede establecerse un cierto consenso. Así, todo el mundo parece estar de acuerdo en la utilidad del sistema de numeración indo-árabe, coexistiendo, en cualquier caso su uso con el de otros sistemas (el ábaco, por ejemplo, está muy extendido en el sudeste asiático), pero no incorporamos, de igual manera, sistemas explicativos de la sexualidad que puedan ser considerados más abiertos y flexibles, en el sentido de que potencian un mayor grado de libertad para la sociedad humana.

En consecuencia, cuando una determinada cultura o país decide incorporar los contenidos de ciencias sociales, especialmente los referidos a la educación sexual, ¿opta por aquel modelo que de manera más completa explique la sexualidad humana o por el contrario los sistemas selectivos condenan unas explicaciones y perpetúan otras? En este sentido, uno de los temas que más polémica puede levantar en cualquier país occidental es el de la inclusión de algunas orientaciones a la respuesta sexual humana, y más concretamente la homosexualidad, frente al predominio de la heterosexualidad. En definitiva, lo que nos interesa analizar es si la educación utiliza criterios uniformes para la selección de contenidos o no.

"El diseño del currículum, como función pedagógica, tiene como cometido la propuesta de planes didácticos justificados psicopedagógicamente, transformando los contenidos de cultura

que se han seleccionado como adecuados para un determinado tipo de alumnos de acuerdo con los objetivos educativos que se aceptan para ellos" (Gimeno, 1987:156).

Nos interesa, por tanto, revisar los criterios tanto generales como específicos en el área de ciencias sociales más comúnmente utilizados para comprobar cuáles se aplican y qué importancia se concede a cada uno de ellos. Es necesario señalar que la toma de decisiones en torno a los contenidos no puede desligarse de los objetivos, la metodología y la función de profesor.

Tanto Wheeler (1976) como Zabalza (1987) aluden a la necesidad de una fase previa a la toma de decisiones sobre los contenidos a seleccionar. El primero de los autores propone analizar las estructuras conceptuales de la materia, los temas básicos o ideas clave y la posibilidad de disponer de lo que denomina "alternativas o muestras alternativas" de contenidos. Por su parte, el segundo de los autores recurre a la conveniencia de revisar la literatura especializada, identificar los "contenidos axiales" o nudos conceptuales y lo que denomina "proceso experiencial" (a través de un modelo de inmersión inductiva, sin esquemas previos).

Wheeler (1976) señala dos criterios fundamentales para la selección de contenidos: la validez (vinculación con las metas, si es un contenido que promueve los resultados que se propone promover; actualidad de los conocimientos, así como los procesos y no sólo los productos) y la significación (aplicabilidad del contenido o concepto a diferentes campos o situaciones del saber). Como criterios menores, aunque no menos importantes, propone considerar las necesidades e intereses del alumnado, utilidad, facilidad de aprendizaje y coherencia con las realidades sociales.

Desde la perspectiva de Zabalza (1987), los criterios generales para la selección de contenidos son: representatividad, ejemplaridad, significación epistemológica, transferibilidad, durabilidad, la convencionalidad y el consenso, y la especificidad. "No siempre tiene sentido, si rompe la convivencia, imponer unos u otros contenidos (de educación sexual, religiosa, de análisis de contexto), hacer de los contenidos seleccionados una plataforma de confrontación". (Zabalza, 1987:131-132). Por su parte,

"...Fernández Pérez se refiere a la "indiferencia" de los contenidos y a su carácter "meramente instrumental". Se desvirtúa la función de los contenidos cuando éstos se convierten en objetivos en lugar de reducirse a ser meros instrumentos de logro de esos objetivos. Para este autor no existen ni "contenidos necesarios" ni "contenidos fijos" salvo en muy contados ámbitos de aprendizaje..." (Zabalza, 1987:137).

En el marco de las Ciencias Sociales, Benejam (1989:44) alude a tres criterios o corrientes diferenciadas: "Unos seleccionan y ordenan los conocimientos que consideran objetivamente válidos, otros adoptan una posición psicocéntrica y parten de los intereses y necesidades del sujeto que aprende,

mientras un tercer grupo considera que los conocimientos sirven a proyectos ideológicos y eligen su temática de acuerdo con intereses sociales y políticos".

En el ámbito de Canarias, autores como Martín (1987) aluden a los criterios propuestos por Bellver (1986) para la selección de contenidos de Ciencias Sociales: validez, significación, utilidad, facilidad de aprendizaje y coherencia con la realidad social.

En resumen, la diversidad de criterios expuestos podría asegurar una completa selección de contenidos que permitiese una transmisión de los contenidos de cultura. En cualquier caso, nuestro interés se centra en determinar si estos criterios tienen el mismo peso específico en la selección de los contenidos en ciencias sociales o si por el contrario depende del contenido que se trate.

En este sentido, el mejor ejemplo práctico que podíamos encontrar para comprobar estos extremos nos lo ofrece el actual proceso de reforma educativa.

Los Diseños Curriculares Base (DCB) y la selección de contenidos

Al referirse a las áreas curriculares, en los DCB se señala que "La presencia de unas determinadas áreas en el currículo no se debe justificar en términos de tradición pedagógica exclusivamente. Es evidente que los conocimientos que a través de la historia de la ciencia se han ido consolidando en disciplinas estructuradas deben tener un reflejo en el currículo de la enseñanza obligatoria, ya que han sido conocimientos que han permitido la evolución de la humanidad" (M.E.C.p.39). Sin embargo, si bien se incorporan nuevos contenidos relacionados con la sexualidad humana, se excluyen aspectos importantes como son las orientaciones a la respuesta sexual no heterosexuales.

Al referirse a los criterios que deben guiarnos en la selección de contenidos, señalan una fuente sociológica relativa a "las demandas sociales y culturales acerca del sistema educativo, a los contenidos de conocimientos, procedimientos, actitudes y valores que contribuyen al proceso de socialización de los alumnos, a la asimilación de los saberes sociales y del patrimonio cultural de la sociedad" (M.E.C. pp. 22-23). La fuente psicológica supone el conocimiento de los procesos de desarrollo y aprendizaje de los alumnos. La pedagógica se refiere fundamentalmente al desarrollo curricular en el aula, y por último la fuente epistemológica, a los conocimientos científicos que integran las correspondientes áreas o materias curriculares. "La metodología, estructura interna y estado actual de conocimientos en las distintas disciplinas científicas, así como las relaciones interdisciplinarias entre éstas..." (M.E.C. p. 23)

En cuanto al tema que nos ocupará en las siguientes páginas, se alude a la Educación Sexual explícitamente, "como elemento de la educación para la salud, y particularmente en relación con otras áreas como la educación física y la de

conocimiento del medio" (M.E.C. p. 86). Pero, como ya hemos mencionado, se excluyen contenidos fundamentales para poder comprender globalmente la sexualidad humana.

Las concepciones infantiles sobre las orientaciones a la respuesta sexual: la homosexualidad

Ante la ausencia de determinados contenidos en los DCB, y más específicamente en los referidos a la Educación Primaria no podemos dejar de preguntarnos cuál es la causa para omitirlos. Los argumentos ya explicitados de que los descubrimientos sexuales son muy recientes (en comparación con otras áreas de conocimiento) no parecen tener sustento alguno: tanto las formulaciones teóricas sobre la reproducción como las que aluden a las orientaciones a la respuesta sexual surgen aproximadamente en la misma época histórica. Sin embargo, mientras la primera se incluye, la segunda no. Otro argumento que también se nos antoja sin fundamento es la sobrecarga de contenidos en los nuevos diseños. Parece no plantear ningún problema la educación vial, la ecología, etc. Por tanto, si éstos no son excluidos, ¿por qué lo son los contenidos sexuales como la afectividad, el matrimonio o la homosexualidad?, ¿obedece su exclusión a una casualidad? Para salir de dudas, proponemos comprobar si uno de los contenidos que sugerimos, la homosexualidad, cumple o no los requisitos de selección a los que hemos aludido en nuestro artículo.

Si consideramos inicialmente tres de los criterios aludidos: los intereses intelectuales de nuestros alumnos y alumnas, la adecuación al desarrollo cognitivo y la conveniencia o no de un determinado conocimiento, comprobaremos que efectivamente, éstos se cumplen.

Por una parte, nuestros trabajos de diseño de programas de educación sexual han demostrado la existencia de un interés por temas como la homosexualidad a partir del Ciclo Medio (Barragán, Bredy, Rivero, Borja, 1988), y por otra, la existencia de una extensa gama de teorías sexuales autónomas sobre este tema (Barragán, 1988), extremo que permitiría un aprendizaje significativo si conectamos con las ideas previas de nuestros alumnos y alumnas.

Al entrevistar a una muestra de cien alumnos y alumnas de Ciclo Medio de EGB, encontramos las siguientes teorías, agrupadas en niveles, para explicar la homosexualidad.

Teoría genética: Explica la homosexualidad como un fenómeno debido a la herencia. Puede explicarse como una deficiencia cromosómica o no, pero siempre se caracteriza como "anormal" y es así desde el nacimiento.

¿Y dos hombres, me dijiste antes que se pueden amar y pueden hacer el amor?. Dos hombres se pueden amar y hacer lo que ellos quieran, pero no pueden tener hijos. No pueden porque no tienen la semilla de la mujer. ¿Y sin ser para tener hijos, qué crees tú que pueden hacer?. Besarse, y cosas de esas, y estar en la cama, ahí besándose. ¿Y a tí eso qué te parece, por qué crees tú que lo hacen en vez de hacerlo con una mujer?. Porque, ¡yo qué sé!. Porque les gusta, o porque nacieron así, homosexuales o algo de eso. (Nayra, 8.9)

Teoría hormonal: Se explica por un trastorno hormonal. La causa sería un desequilibrio hormonal. Puede explicarse como un trastorno hereditario, pero también puede deberse a trastornos posteriores al nacimiento. Al igual que la teoría anterior no contempla la interacción entre elementos biológicos y medio-ambientales.

¿De qué depende, a ver, explícamelo?. Pues, si el médico le da un pinchazo con una cosita líquida, y entonces por ahí sale un niño. Por ejemplo, a mí, mi señorita, que me da a mí clases de música... entonces me contó que a un chico se la pusieron y que ahora está embarazado. ¿Y tú crees que, por ejemplo, esto que declamos antes, que dos hombres pueden hacer cosas juntos, acostarse y abrazarse, por qué crees tú que lo hacen habiendo mujeres?. Pues a mí no se me ocurre nada. ¿Tú crees que están enfermos o que les pasa algo?. Que les pasa algo. ¿Qué crees tú?. Pues que a esa persona le pincharon, o algo de eso. (Sergio, 8.7)

Teoría de la identidad sexual: Se explica como consecuencia de alguna deficiencia en la construcción de la identidad. Las causas no son biológicas o hereditarias sino factores externos al propio sujeto.

¿Dos hombres pueden tener relaciones aunque no sea para tener niños?. Sí, pueden hacerlo, pero eso lo hacen los maricas. ¿Y por qué hacen los maricas esas cosas?. Porque muchos de ellos quieren ser como una mujer y se hacen varias operaciones para parecer más a una mujer, pero no lo son. ¿Por qué crees tú que se quieren parecer con una mujer?. No lo sé. ¿Y en el caso de las mujeres, qué opinas tú?. Debe ser porque se quieren demasiado o están mal de la cabeza. ¿Y a tí te parece normal que se quieran dos hombres o dos mujeres?. No. No me parece normal. ¿Por qué?. Porque en casi ningún sitio se ha visto hombres dándose besos, algunas veces, ¿no?, varias veces, por lo tanto... (Jonay, 8.8)

¿Y dos hombres, sin tener niños, pueden tener relaciones sexuales?. Sí, pero no van a tener niños. ¿Y a qué crees que se deben esas relaciones?. Porque son travestis. ¿Y tú crees que eso supone algún tipo de enfermedad o es alguna cosa que se sale de lo normal?. Sí, para tener sida. (M^o del Carmen, 11.4).

Teoría educativa o afectiva: La causa es un problema de educación fallida (podemos haber sido educados con las normas culturales inherentes al otro sexo) o alguna carencia afectiva.

¿Para qué crees tú que las tienen?. O sea; un hombre está divorciado, ¿no?, y entonces se encuentra sólo y tiene a lo mejor un amigo, ¿no?, y entonces ese es su mejor amigo, ¿no?, y entonces ese mejor amigo también se encuentra en esa situación... entonces cogen la casa, ¿no?, y se hacen el amor los unos a los otros. (Virginia, 9.2)

Teoría social: Supone un abandono de las teorías anteriores. Se juzga con referencia a la norma convencional heterosexual. Se utilizan explicaciones imprecisas y, a veces, inexplicables. Suelen implicar reprobaciones morales.

¿Por qué crees tú que hay mujeres y hombres que tienen relaciones con personas de su mismo sexo?. Porque, en una película misma, un hombre puede ver a otro desnudo y se va enamorando de todas las partes del cuerpo e igual puede ocurrir a una mujer. ¿Tú crees que eso es normal o que les pasa algo?. Creo que les pasa algo. ¿Y a qué se debe eso?. Será, a lo mejor, una enfermedad, algún defecto o algo y se convierten en eso que se llama mariquitas. (Adán, 9.10).

Teoría explicativa no convencional: Consideran la homosexualidad normal. Resaltan en muchos de los casos, los sentimientos, la afectividad, frente a la convencionalidad.

¿Mira, y sin ser para tener niños, dos hombres pueden tener relaciones sexuales para algo?. Sí. ¿Para qué?. Pues, porque quieren. ¿Y aparte de porque quieren, tú a qué crees que se deben esas relaciones, por qué crees tú que, por ejemplo, se acuestan dos hombres juntos y hacen el amor habiendo mujeres?. Pues porque le gustan los hombres y no la mujeres. ¿Y tú crees que puede deberse a que tienen algún problema, que han nacido con algún defecto?. ¡Qué val. ¿Y cuando ocurre entre mujeres?. Pues, lo mismo. (Clara, 11)

El conocimiento de las teorías explicativas elaboradas de forma autónoma por el alumnado demuestra la existencia de un génesis del concepto de homosexualidad con un carácter cualitativamente diferente de las teorías mantenidas por los adultos. Las teorías que gozan de menor presencia son las que podríamos considerar menos científicas, es decir la teoría genética y la hormonal, ninguna de las dos demostrada de forma concluyente. Las chicas defienden de una manera importante la explicación de la identidad sexual: hombres y mujeres que quieren cambiar de sexo, aluden al travestismo o a la transexualidad, seguida en importancia por la que hemos denominado teoría educativa o afectiva.

Sin embargo, globalmente, la teoría que parece gozar de mayor audiencia es la social: no se explican la homosexualidad por ninguna de las teorías anteriores, y casi siempre está presente la referencia a la convencionalidad (lo "normal" es la heterosexualidad. La razón fundamental es que ésta aparece unida indefectiblemente a la reproducción), reprobándose en algunos casos desde una perspectiva moralista. No obstante, globalmente, la teoría social presentaría estas orientaciones sexuales como algo inherente a la propia naturaleza humana, sin que ello pueda ser explicado claramente. Implica la desaparición de los mitos clásicos o históricos referidos a explicaciones de tipo genético, hormonal, identidad sexual o carencias afectivas. Esta teoría aparece mantenida exclusivamente casi por las chicas, suponiendo, en general, la explicación más comúnmente aceptada por los sujetos de nuestra muestra. Por último señalar, como dato significativo, que el 20% del total considera la homosexualidad como una pauta de comportamiento normal, sin connotaciones ideológicas o moralistas reprobatorias. En todo caso, destaca la importancia concedida a la afectividad y el amor en estas relaciones sin que se haga referencia a otras funciones sexuales como son la reproductiva.

Algunas consideraciones finales

Nuestro objetivo ha sido plantear el problema de los criterios de selección de contenidos para abrir una reflexión imprescindible en la que habría que profundizar en el futuro. No obstante, vamos a plantear algunas consideraciones finales.

Aplicando exclusivamente los tres criterios que señalábamos en el apartado anterior, intereses sexuales infantiles, adecuación al desarrollo cognitivo y conveniencia del contenido (necesidad del conocimiento), hemos de concluir que la homosexualidad cumple estos requisitos y, por tanto, no habría ninguna razón para su exclusión de los DCB.

La enseñanza no debe estar desligada de la esfera de los intereses de nuestros alumnos y alumnas. Estos, tienen capacidad para comprender el tema y formular de manera autónoma teorías explicativas. Las ideas previas pueden y deben constituir el punto de partida para el diseño de estrategias de enseñanza y aprendizaje que favorezcan la evolución de dichas nociones.

Podemos, sin embargo, plantearnos si el contenido que nos ocupa cumple o no los demás requisitos expuestos en nuestro artículo para la selección de contenidos. Sin pretender analizarlos todos, por los límites lógicos de espacio, es evidente que sí. Si consideramos, por ejemplo, la significación epistemológica, el concepto de homosexualidad constituye un núcleo sustantivo del conocimiento sexual. Permite explicar las orientaciones a la respuesta sexual (heterosexualidad, ambisexualidad y homosexualidad). En cuanto a su transferibilidad, el concepto es susceptible de ser aplicado en otros contextos diferentes de aquel en el que se

aprendió: las relaciones homosexuales están presentes en las manifestaciones afectivas y amorosas de las personas sin que ello suponga reproducción. Uno a uno todos los demás criterios se cumplirían en nuestro caso.

Asimismo, el contenido se adecua a las exigencias de los DCB. Por tanto, si la educación debe adecuarse a las necesidades sociales y a las de los alumnos y alumnas, este debería ser uno más de los contenidos curriculares.

El único criterio que no satisface este contenido es el de convencionalidad y consenso ("recoger -como señala Zabalza (1987:131)- aquello con respecto a cuya importancia y validez hay acuerdo en la comunidad escolar"). Es evidente que llegar a un acuerdo en este extremo exigiría una labor de formación de toda la comunidad educativa, y que, aún así, nos encontraríamos con la intransigencia de algunos sectores sociales y religiosos.

Es claro, pues, que como segunda conclusión importante hemos de señalar que cuando se trata de incorporar determinados conocimientos sociales, los procesos -supuestamente tecnológicos- para la selección de contenidos disfrazan a los ideológicos. La selección no es aséptica, no está al margen de los valores sociales y culturales.

En este sentido, conviene recordar que "Uno de los autores que ha demostrado que gran parte del contenido formal del conocimiento curricular está dominado por un consenso ideológico ha sido Apple (1971)" (Apple y King, 1983:49).

Como consecuencia, negar la inclusión de contenidos que permitan explicar de forma científica y global la función sexual humana es negarnos a potenciar la evolución del pensamiento.

El interrogante que se nos quedaría sin respuesta es ¿qué relaciones existen entre los criterios de selección de contenidos y los grupos sociales y los responsables de la toma de decisiones en los diferentes niveles institucional, expertos y prácticos en el aula.

"Como dijera Gramsci, el control del conocimiento que se reservan y producen ciertos sectores de una sociedad es un factor crítico para el dominio ideológico de un grupo de personas o de una clase sobre grupos o clases menos poderosas (Bates, 1975, p.360). A este respecto, el papel de la escuela en la selección, preservación y transmisión del concepto de competencia, de normas ideológicas y de valores (que suelen ser solamente el conocimiento de ciertos grupos sociales) y que están recogidos en el curriculum público y oculto de las escuelas, es bastante decisivo" (Apple y King, 1983:49).

En este campo de conocimiento que nos ocupa y en investigaciones llevadas a cabo con padres y madres, hemos constatado que existe una estrecha vinculación entre los modelos de sexualidad que se defienden y la clase social a la que se pertenece (Barragán, 1988). Los grupos sociales más favorecidos optan por modelos explicativos de la sexualidad más abiertos y científicos, que entre otros elementos incorporan la aceptación y el respeto por todas las orientaciones sexuales. Paradójicamente, estos mismos sectores sociales niegan a los demás el

derecho a disfrutar de modelos sexuales que potencian la libertad humana, puesto que no son precisamente los sectores desfavorecidos de la sociedad los que controlan el diseño del curriculum.

De esta forma, el conocimiento restringido a determinados sectores sociales o económicos se convierte en un instrumento de dominación. El privilegio que suponía saber escribir o realizar operaciones matemáticas, puede fácilmente ser sustituido por el control de la sexualidad humana.

Podemos concluir así, que una función social del conocimiento sigue siendo la dominación.

"El ser humano se ha caracterizado, desde su aparición por el hecho de que pone las fuerzas de la naturaleza al servicio de su expansión, de su supervivencia y de su dominio sobre las demás especies, descubriendo las leyes de dichas fuerzas mediante su acción sobre su entorno. En vez de ser guiado por un instinto implacablemente programado, el hombre actúa, busca entender el "por qué de las cosas", reflexiona y crea" (Ifrah, 1987:304).

Si la actual reforma educativa quiere favorecer la preparación para la vida, para que los alumnos y alumnas se conviertan en ciudadanos y ciudadanas críticos y capaces de explicar y transformar la sociedad, los criterios de selección de contenidos no deben constreñir el saber sino permitir incorporar el conocimiento elaborado por la humanidad en todos los campos científicos.

Referencias

- APPLE, M.W. y KING, N.R. (1983): ¿Qué enseñan las escuelas?. En J. GIMENO Y A. PEREZ, *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp.37-53). Madrid: Akal.
- BARRAGAN, F. (1988): *Las teorías sexuales infantiles, la información sexual y las teorías implícitas de los adultos sobre sexualidad y educación sexual: Bases para el diseño curricular de la Educación Sexual en el Ciclo Medio de la E.G.B.* Tesis Doctoral inédita. Universidad de La Laguna, Tenerife, Canarias.
- BARRAGAN, F.; BREDY, C.; RIVERO, Z. y BORJA, M. (1988): *Las concepciones infantiles y juveniles sobre sexualidad: Consecuencias psicopedagógicas para la educación sexual.* Consejería de Sanidad, Trabajo y Seguridad Social. Consejería de Educación. Gobierno de Canarias. (Informe inédito).
- BENEJAM, P. (1989): Los contenidos de ciencias sociales. *Cuadernos de Pedagogía*, 168, 44-48.
- GELB, I. (1982): *Historia de la escritura.* Madrid: Alianza Universidad.
- GIMENO; J. (1987): Las reformas curriculares y el profesorado. En A. ALVAREZ (Comp), *Psicología y Educación. Realizaciones y tendencias actuales en la investigación y en la práctica.* Actas de las II Jornadas Internacionales de Psicología y Educación (pp. 156-172). Madrid: Aprendizaje Visor-MEC.
- IFRAH, G. (1987): *Las cifras. Historia de una gran invención.* Madrid: Alianza Universidad.
- LEAL, A. (1983): La representación gráfica de los sonidos y el paso del símbolo al signo. En M. MORENO, *La Pedagogía Operatoria* (pp. 181-234). Barcelona: Laia.
- MALINOWSKI, B. (1982): *Estudios de Psicología Primitiva.* Barcelona: Paidós.

- MARTIN, F. (1987): *Ciencias Sociales. Geografía e Historia. (Una propuesta provisional).* Santa Cruz de Tenerife: Consejería de Educación. Gobierno de Canarias.
- M.E.C. (1989): *Diseño Curricular Base. Educación Primaria.* Madrid.
- SASTRE, G. (1983): La Enseñanza de las matemáticas y el aprendizaje de la alienación. En M. MORENO, *La Pedagogía Operatoria* (pp. 65-68). Barcelona: Laia.
- ZABALZA, M. (1987): *Diseño y desarrollo curricular.* Madrid: Narcea.
- WHEELER, D.K. (1976): *El desarrollo del Curriculum escolar.* Madrid: Santillana.