

El currículum en humanidades

Carmen MOLERO*; Vicente GARRIDO**; Cristina ESTEBAN***

Introducción

El sentido de la dignidad humana, de su moral en su más alta expresión, tiene su base en la propia evolución de la especie. La evidencia de la Antropología sugiere que la conducta social y moral evolucionó como un elemento más en el desarrollo psicosocial de las especies. El afecto y la preocupación por los demás, que son las formas más altruistas de la conducta social, son un producto de la evolución de la especie como lo son la conducta depredadora y cruel. Hemming (1991) mantiene la tesis de que el aprendizaje moral, no es diferente de ningún otro tipo de aprendizaje. Desde su punto de vista, el aprendizaje moral se forma durante el proceso educativo, vinculando la potencialidad para las relaciones y las conductas sociales con los circuitos neuronales que las posibilitan en el cerebro del ser humano.

La investigación que recoge el autor sobre la importancia de una adecuada socialización en los periodos de la infancia y adolescencia, indica que el desarrollo adecuado de la potencialidad -intrínseca en los lóbulos frontales para la conducta moral puede verse seriamente limitada si los patrones de interacción y la estimulación intelectual del medio fomentan las tendencias más primitivas —egocéntricas— del niño y del adolescente. Sin embargo, tanto el egocentrismo como el altruismo juegan un papel formador en el crecimiento humano. Una vida que careciera por completo de

* Universitat de Valencia. Facultad de Psicología Básica. Depto. de Psicología Básica.

** Universitat de Valencia. Facultad de CC. de la Educación. Depto. de T.ª la Educación.

*** Universitat de Valencia. Facultad de Psicología Básica. Depto. de Psicología Básica.

egoísmo estaría condenada a la impotencia, mientras que, al mismo tiempo, el aspecto social del individuo le impulsa a obtener una serie de metas en conjunción y con ayuda de otras personas, y no a sus expensas. Es ahí donde interviene la educación moral: ésta ha de mantener el balance entre las tendencias egocéntricas y sociales.

«Desafortunadamente, la sociedad tal y como ahora existe refuerza las actitudes egocéntricas, impidiendo el crecimiento de las actitudes y las conductas civilizadas (...). El punto esencial a considerar aquí, es que el logro de la madurez moral no es algo primariamente intelectual» (p. 135). Esta es la razón por la que Hemming aconseja introducir como parte ordinaria de los currícula educativos la educación de los valores morales, y en esto pueden ayudar mucho las humanidades.

Las Tres Caras del Pensamiento

Jonalhan B. King (1986), defiende que hay un nexo profundo entre una perspectiva humanista y una sociedad civilizada, y que las humanidades pueden contribuir al desarrollo del hombre y de su obra por la relevancia que éstas tienen en lo más específico del ser humano: el pensamiento. Para King la compenetración entre el pensamiento y las humanidades es tan profunda, que sostiene la idea de que «nosotros pensamos en términos literarios» (p. 83).

Este autor ha realizado un excelente trabajo sobre lo que significan las humanidades en el desarrollo de la personalidad y, por extensión, en la concepción de una sociedad democrática y sujeta a ideales éticos. King se pregunta: «Obras como *Moby Dyck* y los *Hermanos Karamazov*, ¿suponen un avance en la comprensión de nosotros mismos de un modo único?; ¿qué posible relación hay entre la obra de Aristóteles y los tiempos actuales?» (p. 78).

Plantea la tesis de la existencia de un pensamiento «de tres caras». La primera es la cara empírica, fundamento de las ciencias físicas modernas; las otras dos son la cara interpretativa y la evaluativa, donde precisamente se esconde la verdadera importancia de las humanidades.

El desarrollo adecuado del pensamiento interpretativo, en cuanto aplicado a los asuntos sociales, supone el evitar caer en percepciones estrechas y distorsionadas de las cosas, lo cual puede llevar a resultados nefastos en la política social (un ejemplo siempre perenne se halla en la concepción de la «raza superior», sea cual fuere ésta). Las humanidades, si están adecuadamente concebidas y enseñadas, nos implican continuamente en la práctica de este pensamiento interpretativo.

¿De qué forma las enseñanzas de las humanidades contribuyen al desarrollo del pensamiento interpretativo?. En primer lugar, las humanidades se conforman mediante un lenguaje de contextos; es decir, proporcio-

nan la forma en la que los contenidos cobran sentido. En segundo lugar, las humanidades contribuyen de manera singular también al propio contenido, ofreciendo experiencias variadísimas de forma elaborada. El modo en el que interaccionan el contexto con el contenido ha sido probablemente resuelto por «la teoría general de la información» de Campbell (1982), la cual puntualiza que la «realidad» es el resultado de los procesos de establecer mapas o experiencias sobre la forma o el contexto.

Las humanidades proporcionan un rico caudal de contenidos para ser incorporado en nuestras experiencias: ya que las experiencias tienen siempre un componente afectivo, las enseñanzas de las humanidades están en una situación de privilegio a la hora de proporcionar ese tipo de contenido, al ofrecer un conjunto de experiencias y de historias, muy diverso, algunas de las cuales vale la pena vivir y otras no. También ofrecen diferentes actores que experimentan los problemas perennes del ser humano. La poesía, la literatura y otras artes combinan el contexto y el contenido en algo que es cercano a todos nosotros, y por ello suponen una reflexión de la condición humana.

La tercera cara del pensamiento es, como se ha dicho antes, la evaluativa: «propongo que no necesitamos preguntar a nadie lo que es bueno y lo que no en una sociedad humanística. Lo que nosotros denominamos «una perspectiva humanística» es sólo otro nombre para el conocimiento moral, y una sociedad humanística es aquella constituida por hechos morales» (King, p. 86). Para King, el pensamiento moral está sumido en una profunda confusión, en parte debido a la extendida creencia de que el conocimiento moral se fundamenta en su sentido último en principios morales básicos. En particular, la teoría de Kohlberg del desarrollo moral representa la explicación teórica más aceptada de esta perspectiva. Este autor mantiene la tesis de que el sujeto posee un mayor desarrollo moral, cuanto más abstractos, en términos de fundamentación de las razones que apoyan el bien y la justicia para todos, son los razonamientos morales que realiza el sujeto.

Los filósofos de la moral desde el siglo XVIII han ignorado la posibilidad de que el preocuparse y atender a los demás sean el último fundamento de la moralidad. King cita al filósofo Alasdair MacIntyre (1981) en su apoyo, quien arguye que los principios y los derechos morales deben fundamentarse en ciertos tipos de relaciones entre la gente. El preocuparse y atender a los demás —la práctica de las virtudes— son hechos esenciales para preservar esas relaciones. Sin tales relaciones, no hay un acuerdo sobre lo que es bueno y correcto.

King sintetiza su pensamiento del siguiente modo: «es bastante peligroso restringir nuestras concepciones del conocimiento al mero conocimiento empírico, ya que una interpretación estrecha suele llevar a comportamientos estúpidos en los individuos, en las organizaciones y en las sociedades. Las humanidades, adecuadamente concebidas y enseñadas re-

ducen tales posibilidades, implicándonos afectivamente en la tarea de pensar sobre el pensamiento. Ellas nos sitúan en un pensamiento contextual, y nos ofrecen un cúmulo de contextos dramatizados. Es bastante más peligroso aceptar distraídamente un esquema interpretativo que elimina las bases relacionales sobre las que debe descansar el conocimiento moral. Una perspectiva humanista significa (...) que en la construcción inescapable de nuestras realidades sociales, reservamos un lugar para nosotros mismos como seres humanos. La tercera cara del pensamiento tiene que ver con el modo en que nosotros hacemos esto. En la medida en que tenemos éxito en esta empresa, podemos decir que hemos conseguido un conocimiento moral (King p. 90).

¿Qué es el Currículum en Humanidades?

El currículum en Humanidades es un conjunto de lecturas perteneciente a ensayistas y literatos del pensamiento occidental, que tiene sus orígenes en el trabajo desarrollado por Stephen Duguid y su equipo de la Universidad Simon Fraser de Canadá, en colaboración con el servicio Correccional de este país (véase Duguid 1990). Como es lógico, este programa en español ha sufrido importantes modificaciones, tanto en los textos seleccionados como en las guías didácticas que lo acompañan y ha sido avalado por la Universidad de Valencia como un curso de Extensión Universitaria.

Objetivos y estructura del Currículum

La meta tradicional de una educación humanística es desarrollar la habilidad de pensar críticamente, de llevar a cabo juicios racionales informados y responsables. El Currículum en Humanidades (en adelante CH) se dirige a adultos cuya educación formal quedó interrumpida o incompleta, por razones personales o sociales, como es el caso de los internos de los centros penitenciarios. La intención de este Currículum es ayudar a estos estudiantes a integrar el conocimiento de las humanidades, con una habilidad mejorada para pensar críticamente, con la esperanza de que esta combinación lleve a una toma de juicios que planteen acciones diferentes en la vida de estos sujetos. Su principal objetivo es desarrollar las habilidades de pensamiento cognitivo y moral de los estudiantes para que lleguen a ser capaces de razonar y argumentar de forma crítica, rompiendo así su horizonte de decisiones erróneas y miras estrechas.

Más en detalle, el conocimiento de las humanidades significa la comprensión de los aspectos éticos, culturales y políticos que han caracterizado la condición humana dentro de la tradición intelectual occidental. El currículum no alberga un conjunto específico de objetivos de aprendizaje,

pero sí que busca obtener una serie de resultados. Citando a Hook (1975), estos resultados incluirían:

1. Cada estudiante tiene una necesidad objetiva de comunicarse de manera clara y efectiva con sus semejantes, de comprender con exactitud el significado de los diferentes tipos de discursos, y de expresarse de un modo culturalmente correcto.

2. Debe ser capaz de apreciar el efecto que tiene la ciencia y la tecnología sobre la naturaleza y la sociedad.

3. Ha de haber un centro de atención acerca del conflicto de valores y de ideales en nuestra época, sobre la presencia de valores en cualquier tipo de política social, en la relación de los valores con las causas y las consecuencias, y en la diferencia entre los juicios de valor arbitrarios y razonables.

4. Cada estudiante debería adquirir una cierta sofisticación metodológica para comprender la evidencia, la relevancia y los cánones de validez de cualquier argumento.

5. Los estudiantes deberían ser conscientes de cómo funciona la sociedad, así como de las fuerzas históricas, económicas y sociales que moldean su futuro.

6. *Cada estudiante necesita iniciarse en la herencia cultural de su civilización* (p. 32).

Una asunción clave es que el papel básico de la educación debe ser enseñar «humanidad», en otras palabras, que el ser humano no es una condición natural sino más bien una condición histórica, creada por el propio hombre. De este modo, las humanidades, con su inherente preocupación central sobre el ser humano, el pensamiento racional y crítico, la comunicación, la percepción y los sentimientos, así como los valores, suponen el agente de socialización esencial que debe desarrollarse atendiendo a sus aspectos técnicos, funcionales y prácticos. Desde esta perspectiva, las humanidades abarcan todo lo que favorece la toma más aquilatada de una decisión, la superación del hábito, del reflejo o de la mera sugestión por medio de un enjuiciamiento por parte del sujeto de lo que resulta bueno y malo. Si ser humano es hacer elecciones (las cuales van construyendo nuestra personalidad y van definiendo nuestra vida), entonces las humanidades, más que ninguna otra área del conocimiento, tienen que ver con este proceso.

Contenido del Currículum

En un sentido, el C.H. es, citando a Raymond Williams, «una selección de la cultura...», un programa de estudio amplio, multi e interdisciplinar, que contiene a algunos de los escritores y pensadores más notables de la

tradición occidental. De este modo, el currículum tiene un valor educativo intrínseco, un valor basado en la validez que nosotros hemos asignado a los trabajos que enseñamos aquí. Desde otro plano, el currículum plantea directamente el empleo del pensamiento crítico; nuestras premisas pedagógicas asumen que la habilidad para reflexionar de forma racional, crítica e independiente es básica para conformar ciudadanos plenamente realizados. De este modo, un objetivo prioritario de este currículum es que los estudiantes (delinquentes en prisión) desarrollen las habilidades necesarias no sólo para analizar los textos de forma crítica, sino también para hacer juicios adecuados en relación a asuntos públicos y privados.

En un sentido más amplio, este currículum trata sobre la naturaleza del ser humano y sus relaciones con otros individuos, así como con grupos organizados en sociedades y representados en un estado. En cada una de las unidades temáticas estos aspectos son analizados directamente al plantearnos quiénes y qué somos, al examinar nuestras realidades culturales y políticas, y al sondear nuestro potencial personal y social. Sin duda, se trata de asuntos muy complejos, que suscitan discusiones igualmente profundas. Sin embargo, son temas vitales para cada uno de nosotros. Mediante nuestra implicación con los mismos, nos vamos acomodando con la sociedad y con nuestra propia identidad, no importa que esto se consiga de un modo incompleto o difuso. Contrariamente, si rehusamos enfrentarnos a estos aspectos, corremos el riesgo de oponernos de forma destructiva a la sociedad o a nosotros mismos, con los resultados predecibles en términos de alienación, marginación, patología o delincuencia.

El hecho de que estos materiales vayan dirigidos a estudiantes que, en circunstancias normales, jamás tendrán acceso a ellos, no hace sino incrementar el valor intrínseco del proyecto. En efecto, generalmente el sistema educativo reserva un currículum de esta naturaleza para la élite de nuestros estudiantes en el sistema formal, dejando para los menos preparados opciones educativas mucho menos ambiciosas y, en cualquier caso, sin un contenido de conocimiento crítico (de «pensar en profundidad») evidente. Desde luego, es verdad que resulta más difícil enseñar esos materiales a los menos capacitados, pero no es menos cierto que la hipótesis de Bruner (1910) de que «cualquier materia puede ser enseñada efectivamente en una forma intelectualmente honesta, a cualquier niño en cualquier etapa de su desarrollo», debe ser cierta también en el caso de los adultos.

El CH ha sido diseñado para proporcionar a los estudiantes una visión general de la tradición intelectual occidental, si bien se ha puesto un énfasis en la tradición humanística española, mediante una serie de lecturas organizadas, y una lección introductoria titulada la Tradición de las Humanidades. Las lecturas seleccionadas se agrupan en dos grandes unidades: La condición del ser humano y El individuo y la sociedad, cubriendo un total de 34 selecciones. En concreto la lista de lecturas incluidas en el programa es la siguiente:

UNIDAD 1: ACERCA DEL SER HUMANO

SECCION A: **Lo Distintivo del Ser Humano**

White, Leslie	«El símbolo» De: <i>La Ciencia y La Cultura</i> .
Sagan, Carl	«Las Abstracciones de los Brutos» De: <i>Los Dragones del Edén</i> .

SECCION B: **Gradientes de la Humanidad: Salvajes, Esclavos y Mujeres**

Conrad, Joseph	<i>Corazón en Tinieblas</i> .
Cortazar, Julio	<i>Queremos tanto a Glenda</i> .
Moix, Terence	<i>El Peso de la Paja</i> .
Austen, Jane	<i>Orgullo y Prejuicio</i> .

SECCION C: **El Hombre como Individuo: Cualidades de la Soledad**

Sartre, J. P.	<i>El Muro</i> .
Wilde, Oscar	«De Profundis» de <i>Fragmentos</i> .
Dostoyevsky, F.	<i>Memorias del Subsuelo</i> .
Defoe, Daniel	<i>Robinson Crusoe</i> .

SECCION D: **El Hombre y Humanidad: El Contexto Sociocultural**

Rojas, Enrique	<i>La ansiedad del hombre de hoy</i>
Carr, Edward	<i>La Sociedad y el Individuo</i>
Steinbeck, J.	<i>Las Uvas de la Ira:</i>
De Unamuno, M.	<i>San Manuel Bueno, Mártir</i>

UNIDAD 2: EL INDIVIDUO Y LA SOCIEDAD

SECCION A: **El Estado como Leviatán**

Highsmith, Patricia	<i>Cristales Rotos</i>
Racionero, Luis	«Renuncia y Marginación» De: <i>Del Paro al Ocio</i>
Huxley, Aldous	<i>Mundo Feliz</i>
Dickens, Charles	«El asesinato de los inocentes» De: <i>Tiempos Dificiles</i>

SECCION B: **La Conciencia del Individuo y el Estado**

Thoreau, H.D.	<i>Desobediencia Civil</i>
Platón	<i>El Critón</i>
Ortega y Gasset	«El Mayor peligro el Estado» De: <i>La Rebelión de las Masas</i>

SECCION C: Rebelión, Alienación y otras respuestas ante el Estado

Fromm, Erich	<i>Miedo a la Libertad</i>
Wilde, Oscar	<i>El Retrato de Dorian Gray</i>
Greene, Graham	<i>El Tercer Hombre</i>
Vallejo, Buero	<i>El Tragaluz</i>
Díez, Fernando	«El Mundo» De: <i>Física Mística</i>
Huxley, Aldous	«La Experiencia Visionaria» De: <i>La Experiencia Mística</i>
Burgess, Anthony	<i>La Naranja Mecánica</i>
Giner, Salvador	«La Revolución» De: <i>Sociología</i>

SECCION D: La Posibilidad Social: Utopía y Realidad

Platón	<i>La República</i>
Skinner, B. F.	<i>Walden II</i>
Savater, F.	<i>Ética para Amador</i>
Revel, J. F.	<i>El Conocimiento Inútil</i>
Hitler, Adolf	«Nación y Raza» De: <i>Mi Lucha</i>

La naturaleza de las lecturas seleccionadas y los comentarios escritos que las acompañan sugieren un vínculo directo con la mejora de lo que se conoce como alfabetización, es decir, progreso en la lectura y la escritura, pero el currículum tiene un objetivo más amplio, a saber, la impartición de una «alfabetización cultural» a aquellos estudiantes que han rechazado o se les ha denegado el acceso a los elementos de nuestra herencia cultural.

Los componentes del pensamiento crítico de este currículum están, por una parte, en los asuntos y tópicos que se albergan en el recorrido de las diferentes lecturas. Por ejemplo, la decisión de Sócrates de beber el veneno, o la pesimista visión de Orwell sobre el futuro, ambas demandan un esfuerzo de la mente del alumno para comprender, juzgar y valorar. Las lecturas suponen un pensamiento crítico *per-se*, y si éste no se aplica convenientemente, el lector no podrá integrar el proceso esencial derivado de cada lectura.

Metodología

Este es un currículum basado pedagógicamente en la discusión, lo cual es sencillo de decir, pero que supone un gran esfuerzo por parte de los profesores y de los alumnos, y una exigencia de calidad en los materiales empleados. Significa, por lo demás, que el foco central de la enseñanza se ubica en las interacciones verbales que acontecen en la clase, antes que en la memorización de contenidos o el desarrollo de habilidades. Ahora bien, la discusión que proponemos no es un mero charlar sobre diferentes temas,

ni tampoco se trata de elicitar «confesiones» de la vida de los participantes; antes bien, es una discusión estructurada sobre los materiales del currículum y dentro del tipo de discurso establecido por el profesor.

De este modo, las lecturas y los ejercicios sirven como una base para las interacciones entre los estudiantes y entre estos y el profesor, las cuales deberían promover un conflicto cognitivo, una disonancia entre las asunciones de sentido común y las nuevas perspectivas abiertas en clase. todo lo cual debe favorecer la maduración del pensamiento.

En este currículum, el profesor es un elemento de extraordinaria importancia, nunca un espectador pasivo, si bien ha de mantener una postura neutral, es decir, no instruye formalmente ni aporta su punto de vista sobre los temas que están siendo discutidos. Por otra parte, es evidente que de él depende en buena medida la calidad del discurso que se alcanza en el aula.

En la medida en que los objetivos del currículum están tan vinculados a la secuencia discusión-conflicto-resolución, el profesor y el alumno han de trabajar para lograr una atmósfera apropiada en el aula. En particular, hay tres tipos de «derechos» que un estudiante debería de tener en un programa de humanidades:

1. a estar en desacuerdo, proponer alternativas, o cambiar de opinión;
2. a expresar puntos de vista extremos, sin temor a ser contestado con dureza;
3. a esperar que el profesor admita cuándo un argumento haya de ser aceptado o rechazado en base a otro argumento o evidencia sólidos.

Por su parte, el profesor ha de promover la defensa de las opiniones de los alumnos, ha de desafiar sus justificaciones con ciertos argumentos, ha de confrontarlos con criterios y puntos de vista que les son contrarios, y ha de hacerles ver que se enfrentan a problemas que no disponen de una única solución. Su estilo de impartir el currículum puede detallarse en base a los siguientes puntos:

1. Secuencia: CONFLICTO-DISCUSSION-RESOLUCION
2. Neutral
3. Promueve la defensa de las opiniones de los alumnos
4. Desafía las justificaciones
5. Confronta
6. Fomenta la tolerancia y la ambigüedad
7. Promueve el role-taking

La secuencia «Conflicto-Discusión-Resolución» implica que el profesor plantea muchos de los temas a considerar como un conflicto, ya sea de intereses, de valores, de opiniones o de hechos, entre una persona consigo misma o con otras, y que a través de una discusión razonada y crítica se pretende llegar a una resolución, que naturalmente no tiene por qué ser la de-

finitiva. Es decir, muchas veces la resolución tendrá que consistir en reconocer la legitimidad de diversos enfoques, o el reconocimiento de la ignorancia frente a un acontecimiento.

La neutralidad reconoce que el profesor no desequilibra el debate hacia un polo prefijado, ni toma partido por un aspecto de la cuestión. Ahora bien, ello no significa que sea un mero agente pasivo ante la discusión. Bien al contrario, ha de animar a que se defiendan determinadas posturas que no están siendo convenientemente explicitadas, ha de desafiar las justificaciones (coartadas) de los internos, ya que tales justificaciones muestran que no se está pensando críticamente y también ha de confrontar, cuando lo vea necesario, las opiniones de los alumnos cuando se opongan a los derechos de expresión de sus compañeros, o presenten claras contradicciones en su modo de elaborar los argumentos.

Tanto el fomentar la tolerancia y la ambigüedad, como el promover el *role-taking* (empatía), son dos grandes objetivos del CH. El profesor, siempre que tenga oportunidad, valorará positivamente los comentarios que reconocen la legitimidad de la pluralidad de enfoques, sin que ello niegue la importancia de tomar decisiones y atenerse a criterios en nuestro comportamiento. El comprender el punto de vista de los demás es un paso más allá, y supone un esfuerzo explícito por parte del interno para romper su peculiar pensamiento egocéntrico, haciendo realidad el espíritu de la enseñanza de las humanidades.

El método de trabajo del CH se basa principalmente en dos conceptos:

- 1) Comprensión.
- 2) Juicio crítico.

Para la comprensión es necesario llevar a cabo una lectura crítica del texto. Muchas de las lecturas del Currículum parecen en principio difíciles u oscuras especialmente porque se han extraído de su contexto social y del conjunto de la obra. Sin embargo, se asume que pueden ser accesibles una vez que el alumno pueda leer críticamente el tipo de lenguaje empleado por el autor, considerándolo un elemento activo en la creación del significado.

El lenguaje no es algo transparente; representa la ideología del autor; igualmente, el lector lleva consigo en la lectura sus propias concepciones y creencias. La lectura crítica exige, en principio, que el lector deje en suspenso sus propias ideas, para valorar el texto que tiene delante.

Una vez que el lector ha entendido el significado literal de un texto, surgen otros problemas más sustanciales: ¿qué hay detrás del lenguaje empleado por el autor? ¿cuál es la perspectiva del autor? ¿por qué elige el autor un estilo particular de escribir?. El estilo del autor nos informa acerca de su personalidad, presupone una cierta visión del mundo, ya que el escritor de humanidades no puede prescindir de su mundo subjetivo —valores, creencias— a la hora de transmitirnos sus ideas. Es por ello que para

comprender cualquier texto, el lector debe intentar descubrir la visión del mundo del autor.

El proceso de emitir juicios sólo puede comenzar una vez que el lector ha establecido claramente el punto de vista explícito e implícito del autor. El enjuiciar es una actividad opuesta al comprender: si en la comprensión el lector ha de «poner a un lado» su propia visión del mundo, ahora ha de preguntarse de qué modo el texto contribuye a su mejor comprensión de sí mismo, es decir, de los valores y juicios que éste sustenta. Dicho en resumen, el juicio es el proceso por el que la persona decide la significación y la importancia de un texto.

Además de los valores del lector, intervienen otros dos factores en el juicio crítico de un texto:

— la naturaleza de la evidencia que emplea el autor para apoyar su argumento), y

— la validez lógica del argumento.

En términos generales, la propia experiencia del autor no sirve para defender su argumento, ni tampoco su intuición. En la tradición de las Humanidades, no podemos recurrir a la observación de la realidad para comprobar si un argumento es cierto o no, como hacen los científicos. Antes bien la evidencia ha de examinarse en base a tres aspectos:

a) la credibilidad de las fuentes de autoridad de la que se extrae el argumento, como la historia, la psicología o la sociología;

b) la relevancia de la evidencia presentada en relación al contenido del argumento, y

c) las asunciones de las mismas fuentes que fundamentaron el argumento. Por ejemplo, la Alemania nazi justificó la persecución a los judíos «mostrando» evidencia histórica y psicológica que apoyaban el argumento de que eran la causa de la ruina social y moral de Alemania.

Conclusiones

Si bien faltan datos concluyentes sobre la tasa de reincidencia alcanzada por los alumnos del CH., parece claro que los beneficios obtenidos hasta la fecha van en una dirección positiva. Así, un estudio cuasi-experimental de este programa encontró una tasa de reincidencia del 16 por 100 para los delincuentes tratados, en comparación con una del 50 por 100 para los internos del grupo de comparación que no recibieron tratamiento (Chaiken, 1989). Por otra parte, un estudio anterior de Ayers, Duguid, Montague y Wolowidnyk (1980) realizado, con alumnos con amplia historia criminal y de adicción a las drogas, halló resultados parecidos: de los 74 sujetos tratados, sólo reincidió un 14 por 100 en un periodo de seguimiento de 6 meses a 4 años. Por su parte, la tasa de reincidencia del grupo de comparación fue del 52 por 100.

Así pues, son muchas las esperanzas suscitadas por el Currículum en Humanidades¹. Después de casi veinte años de utilización en el estado de Columbia Británica, en Canadá, los indicadores de éxito parecen importantes. Es posible que el CH no sea una condición suficiente para la rehabilitación de los internos pero puede que sea una condición necesaria. Es muy difícil integrarse socialmente si las actitudes y las expectativas de los delincuentes son ajenas a las que han moldeado el espíritu y las instituciones que rigen nuestra época y nuestra sociedad. Los autores del CH son muy críticos y lúcidos y en ocasiones son los peores jueces de sus sociedades, pero comparten una característica común, y es la que, sobre todo, pretendemos enseñar a los internos: colocan la dignidad de la persona como el bien último; sus dudas lo son acerca de cómo alcanzar mejor tal dignidad.

Referencias

- AYERS, D.; DUGUID, S.; MONTAGUE, C. & WOLOWIDNYK, S. (1980). Effects of University of Victoria. Program: A Post Release Study. *Report prepared for the Ministry of the Solicitor General of Canadá.*
- BRUNER, J. (1960). *The process of education.* Cambridge: Harvard University Press.
- CAMPBELL, J. (1982). *Grammatical Man. Information Entropy Language and Life.* New York: Simon and Schuster.
- CHAIKEN, M. (1989). *In prison programs for drug involved offenders.* Washington: U.S. Department of Justice.
- DUGUID, S. (1985). Humanities Core Curriculum Project Final Report. Simon Fraser University British Columbia. Canadá: *Education and Training.* Correctional Service Canadá.
- HEMMING, J. (1991). The Physiology of Moral Maturity. *Journal of Moral Education*, vol. 20, n.º 2. p.127-137
- HOOKE, S. (1975). *The Philosophy of the curriculum.* N.Y.: Prometheus Books
- KING, B.J (1976). The Three Faces of Thinking. *Journal Of Higher Education* Vol 57 N.1 pp 75-92.
- KOHLBERG, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive developmental approach En T. Likona (ed), *Moral development and behavior. Theory, research and social issues.* N.Y.: Holt, Rinehart and Winston.
- MOLERO, C.; GARRIDO, V y ESTEBAN, C. (1993). The curriculum in humanities: A programme for the development of pro-social thinking and critical judgement in adults shelving a prison sentence Comunicación presentada en *The 4th European International conference on Prison Education «Beyond The Walls»* en Estocolmo, Suecia: 14-17 junio de 1993.

¹ Actualmente estamos evaluando el proyecto del Currículum en Humanidades realizado en la prisión de Picassent, Valencia II realizado durante el año 1992. (Véase - Molero, C.; Garrido, V y Esteban, C (1993).

Resumen

Durante los últimos años ha habido un gran desarrollo en aquellos trabajos que han pretendido la modificación del pensamiento de los delincuentes como un requisito previo para el cambio comportamental. El presente artículo presenta un programa que durante más de un año se ha aplicado en la prisión de Valencia 2 (Picassent), y que con el título de *Currículum de Humanidades* busca romper la rigidez cognitiva y las creencias distorsionadas de los delincuentes, además de establecer las bases para otro tipo de programas basados en las habilidades sociales y de vida.