

LA CIUDAD COMO RECURSO PARA EDUCAR EN VALORES

ANA MARÍA ALONSO GUTIÉRREZ

RESUMEN

Al ser la ciudad un producto de la acción humana sobre el medio natural, constituye la materialización de aciertos y desaciertos humanos que pueden ser utilizados, desde el punto de vista didáctico, como recurso para el desarrollo de una educación en valores. En ese sentido, a través de la descripción del crecimiento espacial de Oviedo, se ofrece una propuesta para educar en valores.

Palabras clave: Educación en valores, enseñanza, crecimiento espacial, recurso didáctico.

ABSTRACT

To be the city a product of the human action on the natural environment, it is the materialization of a lot of human success and mistakes that they can be used from the didactic point of view as a resource for the development of an education in values. In that sense, through the analysis of the spatial growth of Oviedo, a proposal to educate in values is offered.

Keywords: Education in values, teaching, growth spatial, didactic resource.

INTRODUCCIÓN

El estudio del fenómeno urbano, fenómeno que posee una gran representatividad en el mundo actual, tiene una larga tradición en el campo de la educación, siendo muchas las disciplinas que desde su propia perspectiva se ocupan de su análisis.

No constituye ninguna novedad señalar que casi la mitad de la población mundial vive actualmente en las ciudades; los estudiosos del tema aseguran que, si permanece el ritmo de crecimiento urbano, en el año 2000 la mayor parte de la población habitará en las ciudades. Esa tendencia de la especie humana a fijar su residencia en el medio urbano, lo convierte en el soporte de la mayor parte de la problemática social y en el principal escenario en donde se realiza y queda reflejada la acción humana. Ello justifica que la ciudad pueda ser analizada desde muy diversos puntos de vista y que sean muchas las disciplinas que se ocupan de su estudio. La Historia, la Geografía, la Historia del Arte, el Urbanismo, la Economía, la Sociología, la Antropología, la Política, etc., son todas ellas ciencias sociales que prestan su atención al análisis del medio urbano, realizando aportaciones desde su propia perspectiva al campo de la educación, y justificando, de esa manera, el consenso existente acerca de su valor educativo y de su consideración como recurso didáctico útil en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Las actuaciones sobre el medio urbano no responden a decisiones arbitrarias, sino que son el resultado de una determinada forma de concebirlo, de unos intereses y sobre todo de un sistema de valores que subyace siempre a cualquier actuación urbanística. En ese sentido, la ciudad recoge la materialización de unos valores y, por ello, su interés desde el punto de vista educativo no se cifra solamente en su papel como contenido curricular, es decir, como una realidad en la que el alumnado tiene que aprender a desenvolverse mediante su conocimiento y análisis, sino también como recurso didáctico útil para educar en valores.

Si bien es cierto que la ciudad, como resultado de la acción antrópica sobre el medio natural, es en buena parte expresión de unos valores, no es menos cierto que también en ella se recogen manifestaciones que son el reflejo de contravalores. La presencia de la dialéctica valor/contravalor en el paisaje urbano es una realidad, porque, al ser la ciudad un producto de la actividad humana, en ella se ponen de manifiesto los aciertos y desaciertos que se derivan del sistema de valores de sus realizadores.

Esas realidades urbanas que explicitan la existencia de valores y contravalores, tienen un interés didáctico, siendo misión de la escuela evidenciar los valores que afloran en determinadas actuaciones del medio urbano, y utilizar aquellas manifestaciones que suponen la expresión de un contravalor para desarrollar la capacidad de crítica constructiva y el interés hacia la participación en el juego democrático como medio para tener la oportunidad de tomar decisiones sociales basadas en la igualdad, en la diversidad, en la tolerancia, y en la solidaridad; de tal manera que aprovechemos lo que «dese-ducu» para ayudar al alumnado a descubrir los valores de la democracia.

Los aspectos del medio urbano capaces de contribuir al desarrollo de una «educación en valores» y que la escuela debe tener en cuenta al planificar su labor educativa son muy variados. No obstante, en este trabajo, tras analizar el papel de los valores en el campo de la enseñanza, se selecciona un aspecto de una ciudad concreta, el **crecimiento espacial de la ciudad de Oviedo**, con objeto de abordar cómo se fue produ-

ciendo ese crecimiento urbano y de descubrir cómo determinados aspectos de esa evolución espacial pueden ser útiles para el desarrollo de valores.

En ese sentido, al mismo tiempo que se contempla cómo va creciendo la ciudad, en letra cursiva se irán indicando aquellos aspectos didácticos que, en relación con los distintos momentos de la descripción, se consideran de interés para desarrollar determinados valores.

LOS VALORES EN LA ENSEÑANZA

Desde que las grandes utopías y creencias, tanto políticas como religiosas, han entrado en crisis, la «educación en valores», que siempre ha ocupado un lugar preponderante en la reflexión pedagógica, adquiere una especialísima relevancia.

Las ideologías prometedoras de décadas anteriores han dado en quiebra y el desencanto de la sociedad se trasluce por doquier; el ser humano se siente defraudado al comprobar que las cosas no son como creía y parece como si se hubiese desvanecido el punto del horizonte hacia el que cotidianamente dirigía su mirada y sus anhelos. La sociedad se está acostumbrando a «pasar» de todo, a «verlas venir para ver lo que resulta», quizá porque los grandes ideales han sucumbido y todo ha quedado en agua de borrajas.

Los tiempos que transcurren pueden calificarse de «conformismo social». Existe una gran conformidad con el presente y no se busca una proyección hacia el futuro, no existe una preocupación por enmendar la página que recoge el cauce de los acontecimientos, simplemente se deja que la vida transcurra, se la acepta como viene dada. Ese conformismo social, que puede tener una explicación en los adultos, no tiene justificación en los más jóvenes: los jóvenes no tienen por qué estar «de vuelta de todo» porque no están «de vuelta de nada», están iniciando el camino y, sin embargo, su compromiso con el mundo está totalmente ausente. Es necesario, como se recoge en Camps (1990) «emprender algún proyecto común que dé sentido al presente y oriente el futuro».

Ese proyecto común que abra horizontes y que dé sentido a la existencia humana, especialmente a la del sector juvenil en cuyas manos se sitúa la construcción del futuro, puede ser un proyecto de desarrollo de valores, puesto que para el ser humano un valor es «aquello que desea y que busca en función de sus necesidades, es decir, en función de lo que es y de lo que sueña y quiere llegar a ser» (González, 1990). En ese sentido, puede afirmarse que los valores constituyen una componente de la identidad humana, lo cual justifica la trascendental importancia de una educación que tienda a considerar como valor «la concepción o patrón compartido socialmente de aquello deseable o ideal» (Benejam, 1997).

Es responsabilidad de la escuela tomar conciencia del importante papel que puede desempeñar, a través de una propuesta didáctica, en la elección de valores por parte del alumnado, es decir, en la construcción por parte de los escolares de un sistema de valores personal que oriente sus vidas de acuerdo con los más rigurosos dictámenes de la ética social y que constituyan una alternativa a las expectativas de bienestar que la calle y los medios de comunicación les están ofreciendo. La escuela tiene una función social y, en ese sentido, debe asumir la responsabilidad que le corresponde en la oferta de

alternativas de valor que, junto con las que ofrece la escuela paralela, permitan a los jóvenes optar libremente por aquellas que determinen la ruta que conduce hacia su ideal de vida, ya que los valores son la expresión del modelo de vida que anhelamos y, por ello, la asunción de los mismos debe ser el resultado de una elección libre y personal en la que a la escuela le corresponde un mero papel orientador, un papel de guía en el descubrimiento de lo que es socialmente deseable e ideal.

Es cierto que la enseñanza formal no es la única fuente de donde emanan los valores a los que la sociedad aspira, pero no por ello debe olvidarse el papel que le corresponde en el proceso de clarificación, por parte del alumnado, del «objetivo de su existencia».

El sistema de valores de cada sujeto es el resultado de una opción personal y libre de entre las alternativas de felicidad existentes; por esa razón, es misión de la escuela no sólo ampliar el abanico de alternativas que ofrece el entorno sociocultural, sino también ayudar al alumnado a conocer y valorar dichas alternativas y a saber elegir aquella que sea la éticamente deseable.

La importancia de una educación en valores por parte de la escuela está reconocida por el propio sistema educativo español al diseñar, con carácter prescriptivo y por primera vez en la historia de la educación española, un currículum en el que los valores entran a formar parte de los contenidos de enseñanza, otorgándoles, de esa manera, una especial significación en dicho currículum.

La educación en valores se propone conseguir que el alumnado incorpore una serie de conocimientos de componente abstracta, por lo que es necesario la utilización de recursos que ayuden en esa labor que se presenta compleja y delicada, puesto que su misión no sólo consiste en lograr que los jóvenes construyan los conceptos correspondientes a los distintos valores (ej.: concepto de solidaridad, de igualdad, de tolerancia, de diversidad, de participación democrática, de respeto hacia el patrimonio...), sino también en facilitar la comprensión de que esos conceptos son algo éticamente preciado (un valor), una posible señal de identidad personal, y en procurar que adopten una actitud de compromiso con aquellos que son considerados como patrones de lo que es socialmente compartido y deseable, con aquello que constituye lo que Camps (1990) denomina un «proyecto común que dé sentido al presente y oriente el futuro». Se trata, por tanto, de que la escuela haga su aportación a la «educación en valores» de la juventud utilizando una serie de recursos que faciliten el cumplimiento de esa tarea.

EL CRECIMIENTO ESPACIAL DE OVIEDO. ASPECTOS DIDÁCTICOS

El origen de la ciudad de Oviedo se sitúa en el siglo VIII, cuando el abad Fromistiano y su sobrino Máximo promovieron una explotación rural en una colina situada al pie de la sierra del Naranco y, posteriormente, un pequeño monasterio que atrajo el afincamiento de inmigrantes. La situación estratégica de ese pequeño núcleo poblacional despertó el interés de la monarquía asturiana, que a principios del siglo IX, siendo rey Alfonso II, estableció allí la corte, con lo que se reafirma el carácter urbano del lugar, que a su vez se ve potenciado por la reedificación de la basílica del Salvador,

junto con la edificación de otros monumentos, la construcción de una cerca y la celebración de un mercado.

Cuando en el siglo X se traslada la capitalidad del reino de Asturias a León, Oviedo se convierte en una ciudad de carácter exclusivamente religioso, pero un siglo más tarde, se recupera de la decadencia que supuso la pérdida de su función administrativa, gracias a que el elenco de reliquias conservadas en la basílica del Salvador generó una corriente peregrinaria hacia la ciudad, que estaba situada en la ruta jacobea, y cuya vida giraba en torno a la catedral. Esa afluencia de peregrinos determinó, por una parte, la aparición de un pequeño sector burgués formado por artesanos y comerciantes dedicados a abastecer las necesidades ciudadanas y, por otra, que la población ubicada en el recinto intramuros, que tenía una extensión de 11 Ha, alcanzase la cifra de seis mil habitantes. El recinto intramuros estaba delimitado por una cerca, que a partir de 1261 se fue sustituyendo por la muralla, concluida en el siglo XIV y cuyos restos se conservan actualmente en algunos lugares de la ciudad. El perímetro urbano permaneció sin apenas variaciones hasta que en 1834, como consecuencia de una epidemia de cólera, se procede a la demolición de los arcos de La Soledad, de la calle Nueva, de San Juan y del Águila, y a rebajar la muralla en el tramo comprendido entre los dos últimos arcos; y entre 1850 y 1855 se demolieron los arcos de Noceda y Altamirano y un fragmento de muralla en la calle del Peso.

A ese respecto, tomamos como referencia el texto recogido en el cuadro 1, y con la ayuda de un plano de Oviedo, el alumnado puede reconstruir gráficamente primero,

Cuadro 1

«Aunque en la primera mitad del siglo XIII la ciudad parece disponer ya de una cerca, la construcción de la verdadera muralla se inició hacia 1261, aunque no debió de terminarse hasta el siglo XIV. Fuera de la muralla quedaban arrabales abiertos al campo. La muralla se ceñía a la colina, adoptando un perímetro casi circular y en ella se abrían varias puertas. Tomando como punto de partida la puerta de Cimadevilla, situada en el extremo meridional de la calle de ese nombre, la muralla seguía, paralela a la actual calle del Sol, hasta la puerta de Ferrería —extremo de la actual calle Mon— y de aquí, por el Postigo Alto y la calle del Paraíso, en las que se conserva, hasta la puerta de Noceda, comienzo de la actual calle de San Vicente; seguía junto al monasterio de San Pelayo —calle de la Cerca, hoy de Jovellanos—, tras el que se abría la puerta de Gascona —calle del Águila—, y más allá, en el entronque de las actuales calles de Jovellanos y Argüelles, la puerta de Santiago. El castillo, situado en el solar que ocupa la Telefónica, introducía un ángulo de 90° para tomar la calle llamada hoy de Mendizábal, en la que se abría la puerta de Socastiello; desde aquí, por Ramón y Cajal y la calle del Peso, iba a cerrarse el perímetro en la puerta de Cimadevilla. Fuera de la ciudad quedaban los arrabales —Campo, Fontán, Santa María de la Vega, Rosal, Estancos Viejo y Nuevo, Foncalada, etc.— que no formaban parte de la ciudad. También fuera de la ciudad, a cierta distancia, destacaban los grandes edificios de los monasterios: el de Santa María de la Vega, construido en el siglo XII, y los de San Francisco y Santa Clara, del XIII. El primero, en el lugar de la actual Fábrica de Armas; el segundo, en el de la Diputación —actual sede de la Junta del Principado—, en tanto que el tercero —ocupado por la Delegación de Hacienda— se conserva al igual que el de Santo Domingo, construido también a extramuros, pero ya en el siglo XVI. Todos propiciaron el desarrollo de la edificación a lo largo de los caminos que conducían hacia ellos —calles que hoy se llaman de Azcárraga, San Francisco, de la Luna, y rúa Oscura o de Santo Domingo (Texto elaborado a partir de Quirós, 1978).

y recorrer después, el perímetro de la ciudad medieval e introducirse en ella, situar los distintos arrabales y visitar la zona que ocupaban, localizar los lugares en donde fueron construidos los grandes monasterios —Santa María de la Vega (s. XII), San Francisco (s. XIII), Santa Clara (s. XIII) y Santo Domingo (s. XVI)— observando qué es lo que existe hoy en ellos, y señalar y recorrer las calles que los unían a la ciudad y que constituyeron vías que propiciaron la edificación y, por lo tanto, el poblamiento de esos espacios.

Por lo que a la «educación en valores» se refiere, el objetivo de esa tarea es aprovechar la ciudad en la que vive el/la alumno/a para posibilitar la toma de conciencia con el valor de las fuentes, incluso las secundarias, puesto que constituyen un patrimonio cultural importante de los pueblos, un legado insustituible para conocer nuestro pasado y para explicar nuestro presente. ¿Cómo podríamos conocer el origen y la evolución de una ciudad si no dispusiéramos de fuentes que aportasen datos capaces de ser interpretados por el investigador? ¿Cómo, si no fuera a través de las fuentes, podríamos conocer cómo era la ciudad en la que vivieron nuestros antepasados? ¿Cómo podríamos explicar por qué nuestra ciudad es como es, si no conociéramos su pasado? En ese sentido, las fuentes adquirirán para el alumnado la consideración de instrumento útil en el campo del saber, lo que favorecerá el desarrollo de sentimientos de valoración y de actitudes de respeto y de interés por su conservación y defensa.

A partir del siglo XVI, debido al retroceso de las peregrinaciones y al gran incendio de las Navidades de 1521, que destruyó gran parte de la ciudad, incluidas las calles principales, como las de Cimadevilla, Rúa, Ferrería, etc., Oviedo experimenta un retroceso en su población.

El texto recogido en el cuadro 2 constituye una prueba documental, cuya lectura permite que el alumnado descubra la gravedad del suceso (incendio) en función de los daños que le acarreó a la ciudad, no sólo en cuanto a bienes materiales sino también en cuanto a efectivos humanos. Por esa razón, ese suceso constituye un hito en la evolución de la ciudad, que puede ser aprovechado desde el punto de vista didáctico para desarrollar valores y actitudes sociales de respeto y de preservación no sólo del medio urbano, como patrimonio habitable de la humanidad, sino también del medio ambiente en general.

Cuadro 2

«A partir del siglo XVI el ocaso de las peregrinaciones jacobeanas debió de afectar sensiblemente a la ciudad, que perdería con ello una de las bases en las que apoyaba su existencia. A ello se unió el gran incendio de las Navidades de 1521, que destruyó una gran parte de Oviedo, incluidas las calles principales, como las de Cimadevilla, Rúa, Ferrería, etc.; un fuerte viento huracanado, probablemente viento del sur desecado por el efecto "foehn" al descender la Cordillera Cantábrica, facilitó la expansión del fuego (...). Entre las consecuencias inmediatas de este incendio cabe señalar, en primer lugar, la redacción de la Ordenanza para edificar, de 1522 (...) y, en segundo lugar, el mercado franco de los jueves, concedido por Carlos I a partir de 1525 para atenuar las consecuencias de esa catástrofe. No obstante, el mercado no sería suficiente para remontar la depresión experimentada por Oviedo, traducida en la reducción de sus efectivos humanos durante esa centuria...» (Quirós, 1983).

A ese respecto, la estrategia consistiría, en primer lugar, en suscitar un diálogo acerca de las repercusiones de todo tipo que un incendio puede tener sobre las vidas humanas y los bienes materiales, y acerca de los procedimientos para evitarlos y para colaborar en su extinción; insistiendo en la necesidad de ser prudentes con el fuego por respeto hacia uno mismo y hacia los demás. En segundo lugar, la estrategia se orientará hacia un recorrido por las calles citadas en el texto, haciendo un recuento del número de viviendas y locales en ellas existentes, para tratar de aproximarse, por una parte, a la cuantificación de los daños materiales ocasionados por el incendio, mediante la valoración de lo que en la actualidad supondría la destrucción del caserío de esas calles en función de la cotización que sus inmuebles acreditan en los anuncios de ventas de pisos de la prensa local o mediante los datos que a través de entrevistas aporten las agencias inmobiliarias y, por otra parte, a lo que supone dejar a muchas familias sin hogar. En tercer lugar, se abrirá un debate para abordar el problema de los incendios en la actualidad.

El devastador incendio de 1521 acarreó dos consecuencias importantes para el crecimiento de la ciudad. Una, consistió en la reorganización del trazado de las calles y la construcción del actual Consistorio con su plaza correspondiente, emplazamiento que cumplió el papel de espacio de conexión con los arrabales, favoreciendo su ocupación. La otra consecuencia fue la desecación de la charca del Fontán para establecer en ese espacio el mercado franco de los jueves, si bien la urbanización de la zona no se inicia hasta 1658 y la construcción de la plaza porticada, que unió los arrabales de la Magdalena y el Rosal, suponiendo la expansión urbana más importante hasta ese momento, no se realiza hasta la última década del siglo XVIII.

A partir del siglo XVII, la ciudad comienza a recuperarse del letargo en que había sido sumida como consecuencia del retroceso de las peregrinaciones acaecido en el siglo XVI y del gran incendio de 1521. El factor de recuperación más decisivo quizás haya sido el establecimiento en la ciudad de la nobleza rural para reorganizar la Junta del Principado —organismo que desde el siglo XV estaba dominado por la nobleza y que durante el siglo XVI había dejado de funcionar con regularidad— y, de esa manera, defender mejor sus intereses.

Constituyen pruebas indicativas del afincamiento nobiliario en la ciudad, los palacios y casas palaciegas que se construyen durante los siglos XVII y XVIII (Palacio de Vista Alegre, Palacio de Malleza-Toreno, Palacio de Miranda-Valdecarzana-Heredia, Palacio de Bernaldo de Quirós, Palacio del Duque del Parque, Palacio de Inclán, Palacio de Velarde, Casa de Omaña, Casa de los Llanes, Palacio de Camposagrado, y Casa de Campomanes).

Esas construcciones palaciegas constituyen hitos, en el desarrollo urbano de la ciudad, que se prestan como recurso para una «educación en valores» a través de la siguiente acción didáctica:

En un recorrido por el casco antiguo de Oviedo, el/la profesor/a mostrará cada una de esas residencias nobiliarias del Barroco asturiano, debiendo el alumnado señalar in situ su ubicación en el plano de la ciudad y, una vez concluido el recorrido, trazar sobre dicho plano los itinerarios más adecuados para visitar, en distintos momentos, todos esos monumentos histórico-artísticos partiendo del centro escolar. En sesiones posteriores, se visitarán aquellos que permiten el acceso del público, con la finalidad de aproximar al alumnado al hecho arquitectónico como exponente válido para el

desarrollo de la sensibilidad artística, de valores estéticos y de actitudes de respeto y de defensa hacia ese patrimonio histórico-artístico, puesto que al constituir espacios habitables, se nos ofrecen como una fuente para el conocimiento de las formas de vida e incluso de la mentalidad de un sector de la sociedad en un determinado período de la Historia.

Bajo el patrocinio de la Junta del Principado, en 1751 se funda el Hospicio, cuya construcción concluye en 1777, para atender las necesidades de la región.

El Hospicio —en la actualidad Hotel Reconquista— obra maestra de la arquitectura barroca asturiana, permite no sólo el desarrollo de valores estéticos y artísticos además de las consiguientes actitudes de respeto y de defensa del patrimonio, sino también el desarrollo del valor democrático de la solidaridad.

Es evidente que el sostenimiento del Hospicio por la Junta del Principado es la expresión de un gesto de solidaridad que trata de aportar soluciones a determinado problema social del momento. Sin embargo, no es este tipo de solidaridad, de carácter asistencial y verticalista, ejercida por el poder a favor de los súbditos necesitados y que podría traducirse en un acto de propaganda hacia la clase dominante del momento, la que se pretende poner de relieve, sino esa otra solidaridad que nace de la sensibilización con el mundo del dolor y de la injusticia, del que los hospicianos son una prueba fehaciente. Es una solidaridad que parte de lo cercano y de un hecho concreto para analizar una realidad injusta e inhumana y, a través de ella, procurar la aproximación al compromiso con la causa de las víctimas de nuestro mundo. La solidaridad no debe ser entendida como apoyo ciego, sino como compromiso con aquello socialmente compartido como ideal.

El desarrollo de la solidaridad exige presentarla como un bien estimable, como una realidad valiosa, porque esa es la condición para que algo sea considerado como valor y pueda ser incorporado al particular «proyecto de existencia» de cada uno. Pero presentar la solidaridad como bien estimable no se consigue a través de un discurso, no es el momento de los discursos, es el momento de las acciones, de las actitudes solidarias y de los comportamientos que sean expresiones o ejemplos de solidaridad. La solidaridad no puede imponerse, no es un acto de beneficencia, su consideración como valor exige una predisposición favorable hacia las personas excluidas, lo que supone combatir los prejuicios y los estereotipos sociales respecto a las clases marginales. Esa es una de las misiones de la «educación en valores».

A finales del siglo XVIII se instala en el monasterio de Santa María de la Vega (Oviedo) la Real Fábrica de Armas como industria de carácter artesano, pero en 1855 la administración militar la mecaniza, lo que supuso un factor importantísimo de crecimiento urbano debido a los puestos de trabajo que generó, no sólo en sus instalaciones sino también en las industrias metalúrgicas de iniciativa privada que se crearon a su sombra.

La Real Fábrica de Armas —cuya ubicación en el plano de Oviedo será señalada por el alumnado—, por su relación con la guerra, es un símbolo, una representación de la misma. En ese sentido, desde el punto de vista didáctico, se trata de aprovechar una referencia urbana que constituye la representación de un contravalor para ofrecer una respuesta alternativa tratando de educar para la paz.

No puede olvidarse, porque sería negar la evidencia, que debido al funcionamiento de la Real Fábrica se crearon muchos puestos de trabajo —en 1870 esa instalación, sin tener en cuenta las industrias que ella generó, contaba con mil obreros—, dato que

podría dar lugar a que el alumnado concibiese la guerra como generadora de unos efectos positivos. Éste sería uno de los contravalores, junto con otros como las relaciones internacionales, las políticas económicas, las armamentísticas, determinadas leyes, etc., que por su capacidad de justificación, dificultan cualquier propuesta de educación para la paz. Sin embargo, esas dificultades no deben suponer un impedimento para la oferta de propuestas alternativas.

La guerra es una forma violenta de resolver un conflicto, el cual también puede tener otro tipo de soluciones. Por esa razón, la «educación para el conflicto» debe estar en la base de la «educación para la paz». Educar para el conflicto no consiste en evitarlo, en anular tensiones, en rechazarlo por considerarlo negativo y perjudicial, sino que consiste en potenciar la capacidad para aceptarlo y para buscarle soluciones, no por la vía de la violencia, sino desde una perspectiva creativa, usando el camino de la solidaridad, de la justicia, del diálogo y del consenso.

El logro de la paz es, pues, el objetivo último de educar para el conflicto. Sin embargo, la paz no es un valor en sí mismo, puesto que puede llegarse a ella mediante la violencia. La paz se convierte en un valor cuando se consigue a través de un proyecto que incorpore la libertad, la justicia, la igualdad, el análisis crítico de la marginación y de la explotación, como formas de agresión, y el de aquellas instituciones o sistemas que la permiten. Por esa razón, educar para la paz no es potenciar la docilidad para aceptar lo establecido y evitar el conflicto, sino desarrollar formas de pensar, y de actuar que busquen la justicia y rechacen la violencia, no sólo la física, sino esa otra más encubierta que se traduce en la práctica de la explotación, de la marginación, de la discriminación...; en definitiva, de la injusticia social en cualquiera de sus manifestaciones.

Si se pretende que el alumnado acepte la paz como un valor y la incorpore a su «proyecto de vida», la acción docente dirigida a conseguir esa finalidad no consistirá solamente en pronunciar discursos, en los que se presente la paz como un valor, sino que será necesario que el/la profesor/a adopte una conducta ante los conflictos o ante las situaciones carentes de paz que sea coherente con lo que dice acerca de la misma.

A partir de 1855 y como consecuencia de la industrialización de la ciudad a cargo de la iniciativa estatal (Fábrica de Armas), Oviedo experimenta un crecimiento demográfico que tiene su reflejo en el correspondiente crecimiento espacial, favorecido por el desmantelamiento de la muralla y por los efectos de la desamortización. Esa expansión urbana se orienta hacia las carreteras que comunicaban la ciudad con Santander y Galicia (hacia La Tenderina y Los Postigos) y, para unir las carreteras de Castilla y Galicia se abren, en 1858, las calles de Campomanes y Santa Susana, y entre 1925 y 1928 las de Muñoz Degraín y Hermanos Menéndez Pidal.

El crecimiento espacial fue desplazando el centro de gravedad de la ciudad —eje Magdalena-Cimadevilla-Rúa— a la Calle Campomanes, que en 1860 era la más amplia y una de las más comerciales de la ciudad. A partir de 1874 se abre la calle Uría, o calle de La Estación, para comunicar la estación del ferrocarril con la ciudad, mediante su prolongación por las calles Fruela y Jesús. En 1887 se abren tres nuevas calles: General Elorza (que une la Fábrica de Armas con la estación del ferrocarril), la calle de Asturias (que comunica los almacenes de dicha estación con la carretera de Galicia) y la calle del Conde de Toreno. De esa manera queda delimitado un gran polígono, en el que se abren varias calles y que constituye el denominado barrio de Uría, el cual, por su posición pri-

vilegiada (zona llana, relativamente elevada y protegida de los vientos del norte), fue utilizado como área residencial de la burguesía ovetense, cumpliendo el papel que desempeñaron los «ensanches» en otras ciudades españolas. La edificación de este barrio se caracterizaba por palacetes ajardinados y casas, generalmente de cuatro plantas, que se abrían a la calle a través de balcones de hierro y de amplios miradores.

Simultáneamente a la aparición del barrio de Uría —concebido por y para la burguesía— y también como consecuencia del crecimiento demográfico que genera la industrialización, en los antiguos arrabales, que se convirtieron en lugares de residencia del proletariado, se produjo el hacinamiento. A pesar de la construcción de nuevas plantas en el caserío existente en algunos barrios, como es el caso de los de La Vega y El Rosal, el problema de la vivienda no se resolvió, apareciendo tres tipos de fenómenos: los llamados «barrios ocultos» —viviendas obreras generalmente de planta baja y de escasísima superficie, con servicios higiénicos y abastecimiento de agua de carácter comunitario y que se construían en los patios traseros de las casas de clases más pudientes—, la subdivisión de las viviendas en otras de menor superficie —fenómeno que tiene lugar en los barrios más antiguos, especialmente en el de Santa Clara, y en la zona rural próxima a la ciudad—, y la construcción de barrios proletarios en las zonas marginales de la ciudad, lo que Estébanez (1989) denomina la «no ciudad», que eran espacios construidos con escasas condiciones de higiene y de decoro. Se produce por primera vez en la historia ovetense una clara segregación social, y la atención municipal se orientó hacia las zonas de residencia burguesa.

Esa segregación social, que tiene su origen en el crecimiento demográfico producido por efectos de la industrialización de la ciudad, y que es una consecuencia de la creación del barrio de Uría —en donde no podían habitar los grupos de bajo rango social debido al precio de los solares y de los alquileres— es la expresión de un contravalor, cuyos pilares de sustentación se encuentran en los principios de la desigualdad y de la injusticia. Ello no supone que la escuela deba soslayar ese fenómeno urbano, al contrario, se aprovechará desde el punto de vista didáctico para desarrollar una educación que potencie valores sociales y democráticos, entre ellos, la justicia social, la igualdad, la solidaridad y la participación democrática.

La acción docente para el logro de ese objetivo puede partir de la exposición y representación sobre el plano de Oviedo, por parte del profesor/a, de las transformaciones morfológicas y estructurales —a las que anteriormente se ha hecho mención— que experimenta la ciudad en el último cuarto del siglo XIX y primeros años del XX, como consecuencia del crecimiento demográfico producido por la industrialización. A continuación se provocará una discusión a nivel de pequeños grupos y posterior puesta en común, sobre las siguientes cuestiones: ¿En qué consiste la segregación social? ¿Por qué crees que en el barrio de Uría, con una localización privilegiada, no vivió el proletariado? ¿No le gustaría la zona, o a qué se debería? ¿Te parece justo que la gente con menos recursos tenga que vivir en las peores zonas de la ciudad? (Se busca la consideración de la justicia social como valor). De acuerdo con la atención que el Ayuntamiento prestó al barrio de Uría y a los barrios marginales ¿podemos decir que les dio un trato igualitario a todos ellos? ¿Te gustaría que el Ayuntamiento no atendiera las necesidades del barrio en el que vives? ¿Crees que debe atender las necesidades de tu barrio en la misma medida que atiende las de los demás barrios? Atender las necesidades de cada barrio y atenderlos a todos por igual significa practicar la

solidaridad y la igualdad, ¿será bueno que la igualdad y la solidaridad constituyan valores que dirijan nuestro comportamiento? (Se pretende que la igualdad y la solidaridad sean consideradas como valores). Las transformaciones de la ciudad se llevan a cabo previo acuerdo de la corporación municipal; si formarás parte de ella ¿te manifestarías a favor o en contra de la aprobación de normas que generen segregación social? ¿Es útil para la sociedad la participación de los ciudadanos en los órganos de gobierno de su ciudad? ¿Por qué? Desde la participación democrática, ¿crees que podrías evitar la segregación social? (Se busca la consideración de la participación democrática como valor) (Alonso, 1998).

A partir de la primera guerra mundial, las industrias se trasladan fuera de la ciudad, con lo que disminuye la importancia de los barrios obreros dentro del área urbana. Oviedo se va convirtiendo en una ciudad de servicios y el barrio de Uría, que entre 1910 y la guerra civil experimenta su mayor crecimiento, entre 1920 y 1929, adquiere un marcado carácter comercial y de servicios y se convierte en el centro de la ciudad, con lo que el precio de los solares y de los alquileres de la zona se eleva considerablemente. Ello dio lugar a que los Estancos, antiguo arrabal y barrio obrero desde el último cuarto del siglo XIX y muy próximos a Uría, comenzasen su remodelación y, a medida que ésta se fue produciendo, fueron siendo ocupados por la burguesía, con el consiguiente desplazamiento de las clases de rango social inferior, que hasta entonces los habían habitado, hacia los barrios periféricos, de suelo más barato y de peor calidad, y en donde el crecimiento se produjo de forma anárquica.

En esa tercera década del siglo, debido a que la burguesía pedía más espacio habitable y a que los barrios periféricos estaban creciendo de forma caótica, se proyectan dos ensanches parciales. Uno, promovido por el sector burgués para la zona suroccidental de la ciudad —Buenavista—, fue redactado por los arquitectos Anasagasti y Sol. Ese ensanche, que constituiría la continuidad del barrio de Uría a través del Campo de San Francisco, era una zona bien valorada, y el interés de la burguesía por ese espacio se hace evidente con el hecho de que consiguió paralizar la venta de unas parcelas de propiedad municipal existentes en el Campo de Maniobras, que formaba parte de dicho ensanche, a quienes quisieran edificar una casa modesta para su residencia habitual. El otro ensanche, redactado por Casariego y Sánchez del Río, fue promovido por iniciativa del Ayuntamiento, para los barrios de Teatinos, Santullano y La Tenderina —el sector NE de la ciudad— con objeto de ordenar su crecimiento, ya que en aquel momento estaba siendo caótico.

Al mismo tiempo que esos ensanches parciales, se proyectó, con destino a la clase acomodada, una «Ciudad Jardín», que no tuvo éxito, entre las calles de Padre Vinjoy y Hermanos Menéndez Pidal; y también se promovieron varias «colonias de casas baratas», destinadas a las clases populares, en distintos sectores periféricos en donde los solares tenían bajo coste.

Todo ello pone de manifiesto que el crecimiento espacial desde comienzos de siglo hasta la guerra civil sigue potenciando la segregación social, a cuyo aspecto se le puede aplicar semejante tratamiento didáctico que el empleado para el crecimiento del último cuarto del XIX y principios del XX.

Como consecuencia de las contiendas bélicas que afectan a la ciudad —revolución de octubre de 1934 y guerra civil de 1936 a 1939—, la ciudad de Oviedo quedó destruida en sus tres quintas partes, abriéndose, por ese motivo, un paréntesis en el crecimiento urbano que no se cerrará hasta la década de 1950.

El texto recogido en el cuadro 3 —tomado de Alonso, 1998— y fotografías que muestren los daños materiales que la revolución y la guerra ocasionaron en la ciudad —existen imágenes útiles en los tomos 7, 8 y 9 de la «Historia de Asturias» publicada en 1978 por Silverio Cañada— servirán de fuente para concienciar al alumnado de los trágicos efectos que genera la violencia sobre aquellos bienes materiales necesarios para la vida de las personas, como pueden ser los hogares, los negocios, etc.

Cuadro 3

«Pocas ciudades españolas sufrieron por efecto de la guerra civil destrucciones equiparables a las experimentadas por Oviedo (...) entre julio de 1936 y octubre de 1937, período durante el cual la ciudad fue frente de guerra (...) escasamente treinta edificios quedaron a salvo de impactos directos (...) el éxodo dejó reducida su población a 9.000 habitantes a finales de 1937, frente a los 42.000 de 1930 (...). En 1938 comenzó a regresar a Oviedo la mayor parte de la población que había abandonado la ciudad cuando se terminó el asedio de 1936-1937; (...) «se produjo el más espantoso hacinamiento», utilizándose los edificios en ruinas y hasta los nidos de ametralladoras (Quirós, 1983).

Pero no sólo la violencia hace sus estragos en el campo de lo material, sino también en el de lo humano, ocasionando males a veces irreparables en la población que la sufre. Las obras pictóricas «El 2 de mayo de 1808» y «El 3 de mayo de 1808» de Goya, o «Guernica» de Picasso, son obras en las que de distinta manera se recoge la violencia de la guerra. Si bien las de Goya muestran el hecho violento a través de la destrucción y de la muerte, plasman la violencia al describir mediante la representación plástica el carácter dramático y patético de las consecuencias de la guerra, y son fuertemente emotivas, «Guernica» es un alegato contra la guerra, no trata de sensibilizar, trata de denunciar y de exigir medidas democráticas que eviten la violencia. El mensaje de las obras de Goya está en el contenido, en el tema; el de la de Picasso está en la forma de la representación. Las obras de Goya buscan, por la vía de la sensibilización, el rechazo de la guerra, la obra de Picasso es en sí misma un rechazo a la guerra y una exigencia de justicia y de valores democráticos.

Desde el punto de vista didáctico, las tres obras antes mencionadas sirven como recursos para entablar un debate sobre la necesidad de la tolerancia, de la justicia social, de la solidaridad, y para desarrollar una educación que invite a la solución de los conflictos mediante la vía no violenta del diálogo y de la concordia, siendo, por lo tanto, documentos para una educación en valores.

La ciudad de Oviedo quedó destruida en sus tres quintas partes como consecuencia de la guerra civil, por lo que urgía su reconstrucción. A tal efecto, Germán Valentín-Gamazo redactó un Plan de Urbanización global, aprobado en 1943, que abordaba los problemas de acceso a la ciudad, la ordenación del crecimiento, y diversas operaciones de reforma interior. Ese proyecto, que no sólo era un plan técnico sino también ideológico, apostaba por una clara segregación social y, aunque sufrió muchísimas modificaciones, no fueron dirigidas a atajar el fenómeno segregador, que aún sigue presente en la actualidad.

En el texto que se recoge en el cuadro 4 se observa que nuevamente el crecimiento espacial de la ciudad pone de manifiesto la segregación social, la cual es la materialización de planteamientos apoyados en la desigualdad y en la injusticia. Esa segre-

gación social es, por tanto, la expresión de un contravalor, cuyo tratamiento didáctico, siguiendo el enfoque que se le otorgó al tema en este trabajo, partirá de una lectura comprensiva del texto y un posterior debate sobre el mismo, orientado a desarrollar una educación en valores sociales y democráticos como son, la igualdad, la solidaridad, la justicia social y la participación democrática en los asuntos de la ciudad.

Cuadro 4

«La reconstrucción de la ciudad que, debido al hacinamiento que se había generado, era un factor de urgencia, se llevó a cabo con excesiva lentitud y sin que se aportasen las soluciones necesarias. Fue acometida fundamentalmente por la iniciativa privada con cierta participación de Regiones Devastadas.

No sólo era necesario la reconstrucción de la ciudad, sino también urbanizar nuevas zonas. La iniciativa privada intervino en la formación de los barrios de Pumarín, Pontón de Vaqueros, La Argañosa, Santo Domingo y avenida de Torrelavega, destinados a la clase media, pero no consideró rentable urbanizar nuevas zonas para construir viviendas populares, por lo que esa tarea fue abordada por la iniciativa pública, cuya intervención consistió en la construcción de colonias y de bloques, que resultaron insuficientes para cubrir las necesidades del momento, y de polígonos. Las colonias (Ceano, Santa Bárbara, Fozaneldi, Guillén Lafuerza, y grupo José Antonio) eran destinadas a las capas sociales inferiores y se construyeron en solares de bajo precio debido a razones climáticas, topográficas, o de localización cerca de elementos de rechazo. Los bloques (San Roque y grupo Covadonga) tenían una localización menos marginal, se ubicaron en las zonas periféricas del casco urbano, e iban destinados a la clase media. Los polígonos eran obras de mayor envergadura que las colonias y los bloques; en 1955 comienza la edificación del polígono de Ventanielles, destinado a la clase baja y ubicado en una zona que el Plan Gamazo consideraba inadecuada para usos residenciales por sus malas condiciones climáticas; en 1977 finaliza la edificación del polígono de Otero, destinado a las clases baja y media; en 1971 se inicia la edificación del polígono de Buenavista, que representa el papel de «ensanche burgués» que cumplió el barrio de Uría a finales del siglo XIX.

En la actualidad, la expansión urbana corre a cargo de la iniciativa privada, que sigue la política tradicional de dirigir hacia la periferia cada vez más distante del centro (La Florida, La Monxina, La Quinta de Velarde, La Corredoria) a los grupos sociales de escasos recursos, con la excepción de algunas urbanizaciones de viviendas unifamiliares, adosadas, amplias y con jardín (La Fresneda, Soto de Llanera, etc.) que, aunque alejadas del centro, están ocupadas por la clase acomodada» (Texto elaborado a partir de Quirós, 1978, y Tomé, 1992).

BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO, A.M. (1998): «La dialéctica valor/contravalor a través de la ciudad». En Vera, J.R. (de); Tonda, E.M.; Marrón, M.J. (Editores). *Educación y Geografía*. Universidad de Alicante y A.G.E., Alicante.

- ALONSO, J.R. (1981): «**La arquitectura asturiana en los siglos XIX y XX**». En *Enciclopedia Temática de Asturias*, t. 5. Silverio Cañada Ed., Gijón.
- BENEJÁM, P. (1997): «**La selección y secuenciación de los contenidos sociales**». En Benejam y Pages (coords.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. I.C.E. Universitat Barcelona / Ed. Horsori, Barcelona.
- CAMPS, V. (1990): *Virtudes públicas*. Espasa Calpe, Barcelona.
- ESTÉBANEZ, J. (1989): *Las ciudades. Morfología y estructura*. Editorial Síntesis, Madrid.
- GONZÁLEZ, F. (1990): *Educación en valores y diseño curricular*. Alhambra Longman S.A., Madrid.
- QUIRÓS, F. (1978): *El crecimiento espacial de Oviedo*. Dpto. de Geografía de la Universidad de Oviedo.
- QUIRÓS, F. (1983): «**Oviedo**». En *Geografía de Asturias*, t. 3. Ayalga Ediciones S.A., Salinas, Asturias.
- TOMÉ, S. (1992): «**La ciudad de Oviedo**». En *Geografía de Asturias*, t. 3. Ed. Prensa Asturiana S.A., Oviedo.