

¿Qué humanidades necesitamos? Una respuesta global (*)

Leonardo Alanís Falantes
Profesor de Educación Secundaria (**)
Universidad de Huelva (***)



RESUMEN

La anunciada Reforma de las Humanidades y el debate generado por la misma es el pretexto que utiliza el autor para avivar el debate ideológico sobre las razones que justifican la necesidad de un determinado enfoque de la enseñanza de las Ciencias Sociales, en Educación Secundaria Obligatoria, en el que prevalezca una determinación y selección de aquellos contenidos que versan sobre los grandes problemas socioambientales que tiene planteados el mundo de hoy. Desde una opción de educación crítica se aboga por la búsqueda de alternativas didácticas que fundamenten prácticas dirigidas a una educación para la autonomía personal en un mundo globalizado en el que priman los valores del neoliberalismo.

“Vivimos momentos de desconcierto ideológico. El espectáculo de unas sociedades europeas en que los propios perjudicados insisten en votar a quienes les están empobreciendo, temerosos de que cualquier cambio pueda empeorar todavía más su situación, revela, por una parte, la falta de una conciencia crítica, pero también la pérdida de la fe en cualquier programa alternativo. A la tarea de recomponer esta conciencia crítica, de devolver alguna esperanza y de reanimar la capacidad de acción colectiva hemos de contribuir todos. Quiénes nos dedicamos a la enseñanza, y en especial a la de las ciencias sociales, tenemos en ella una función esencial. Por desconcertados que nos sintamos, sabemos que nuestra obligación es ayudar a que se mantenga viva la capacidad de las nuevas generaciones para razonar, preguntar y criticar; mientras, entre todos, reconstruimos los programas para una nueva esperanza y evi-

tamos que, con la excusa del fin de la historia, lo que paren de verdad sean nuestras posibilidades de cambiar el presente y construir un futuro mejor”.

Josep Fontana, *La Historia después del fin de la Historia*

Introducción: Educar para la complejidad en la sociedad de la cultura de la superficialidad

Una extensa ola de frivolidad, sensiblería y superficialidad parece invadir hasta el último rincón de la sociedad en la que vivimos niños, jóvenes y adultos. Nos inundan una falta de pasión por las cosas importantes y un preocupante relativismo moral. Vivimos en medio de un neoliberalismo privatizador e individualista que

(*) El título del presente artículo y el tono discursivo del mismo se explican mejor si tenemos en cuenta que nace de un texto preparado para la intervención en una mesa redonda en la que se debatió sobre la controvertida Reforma de las Humanidades, anunciada por el Ministerio de Educación y Ciencia.

(**) I.E.S. Gerena. Calle del Intituto, s/n. 41860 Gerena (Sevilla). Tlfno.: 955 783 010.

(***) Prof. Asociado del Dpto. de Didáctica de las Ciencias y Filosofía. Facultad de Educación.



concentra la riqueza, la tecnología, el poder militar y político y, al mismo tiempo, crecen y se amontonan los restos de quienes naufragan por la violencia de la pobreza, el desempleo y la exclusión... A fines del siglo XX, asistimos a una revolución conservadora de carácter global, que pretende, sobre todo, presentar como inevitable la homogeneización de una sociedad convertida en un gran mercado mundial. Ante esta realidad, a los educadores, y no sólo a ellos, no nos vale con conmovernos como cómodos espectadores ante la pantalla del televisor, debemos dejarnos interpelar por ella y actuar (Vicencç Fisas, 1998, p. 75).

Para evitar que la educación -ya bastante maltrecha por la ideología eficientista de "los dueños de la sociedad global", para los cuales la educación da pocos beneficios y genera demasiados costos (Chomsky, 1997, p. 58)-, pase definitivamente a estar dominada por esa insensibilidad ante los problemas que acucian al mundo de hoy, es necesario reivindicar el aprendizaje y el ejercicio de la solidaridad para una ciudadanía "sin fronteras" (Sánchez Torrado, 1998, p. 11), capaz de ejercer el "*discernimiento reflexivo*" (Carlos Díaz, 1998, p. 5). Es decir, ciudadanos y ciudadanas capaces de arañar en la superficie aparente de las cosas y de los acontecimientos para explicarse el desde dónde, con quién, hacia dónde, por qué, de qué manera... funciona la realidad de esta sociedad compleja. De lo cual se deriva que educar para la comprensión de la sociedad es, esencialmente, educar para la complejidad.

Hasta llegar a hoy y desde propuestas educativas entre las que podemos encontrar, entre otras, aquellas que se enmarcan en la Educación para la Paz (Jares, 1991; Bastida, 1994; Seminario Permanente de

Educación Para la Paz de la A.P.D.H., 1994), la Educación en Valores (Lucini, 1992; Sánchez Torrado, 1998), la Educación para el Desarrollo (AC SUR-Las Segovias, 1995; Marhuenda, 1994; y Mesa, 1994), el Educar para la Solidaridad (Paniego y Llopis, 1994), Educar en los Derechos Humanos (Tuvilla, 1993), Educación Intercultural (AMANI, 1994), la Pedagogía de la Esperanza (Lucini, 1996), una Didáctica para la Solidaridad (Sáez, 1995), desde la Educación Ambiental y desde lo que en la actualidad viene a demonimarse, en sentido amplio, como "Temas Transversales" (Yus, 1996)¹, se ha ido configurando un importante campo de opciones innovadoras de enseñanza, que a pesar de su carga transformadora, en el momento presente y sobre todo en la esfera del Profesorado de Educación Secundaria, en ocasiones, se presentan confusas y suscitan una cierta desazón cuando no, rechazo.

En esencia, estas modalidades de educación, desde opciones diversas no estrictamente disciplinares (transversales, interdisciplinares o transdisciplinares) y más frecuentes en lo que pertenece al ámbito de la educación no formal, definen como contenido didáctico los grandes problemas sociambientales a escala mundial. Desde un punto de vista más posibilista y quizás para tranquilizar a aquellos profesores que contemplan con preocupación la segura desaparición de las disciplinas clásicas, sobre todo la Geografía y la Historia, bajo ese "conglomerado despersonalizado" de "las ciencias sociales", diremos que en estos planteamientos también se puede confluír, y de hecho se hace, desde determinados enfoques de algunas disciplinas escolares como por ejemplo la Geografía, dada la potencialidad de los valores formativos de este campo de conocimientos para favorecer actitudes de tolerancia y en

(1) Sin pretensiones de exhaustividad sólo se citan algunos autores y autoras, cuya bibliografía resultará orientativa para quienes se muestren interesados por estas temáticas.

general para abordar el estudio de los problemas globales (Souto, 1998).

Abogamos, sin embargo, aquí, por una opción de educación crítica que se sitúa en el territorio de la innovación educativa, tan voluntarista para tantos, pero en el que es necesario situarse para profundizar en alternativas didácticas que fundamentalmente prácticas dirigidas a una educación para la autonomía personal, sobre todo en lo que es la educación obligatoria, teniendo en cuenta la necesidad de respuestas a un contexto en el que priman los valores impuestos por el neoliberalismo como forma ideológica de dominación de la sociedad. Para ello será necesario fundamentar con claridad la red conceptual en la que dichas alternativas deben asentarse para permitir a los alumnos una imagen real, coherente y rigurosa de los problemas sociales. En este sentido, algunos proyectos desde las Ciencias Sociales, la Geografía y la Historia (IRES, GEA-CLÍO, CRONOS) han puesto de manifiesto que, con ser muy importante, no es suficiente definir los contenidos didácticos, que es necesario, además, poner en marcha y mantener programas de investigación que alimenten proyectos curriculares viables.

Sin embargo, "corren malos tiempos para la lírica" educativa. Nuestras reflexiones quieren situarse aquí, en la necesidad del convencimiento para iniciar propuestas que transformen hábitos estancados en rutinas un tanto estériles. Si no hubiera otros motivos más convincentes, como los que pueden llegarnos del devenir epistemológico de las ciencias sociales, de las aportaciones de la investigación educativa y de las ciencias de la educación en general o de otros convencimientos más ideológicos, tengamos presente al menos que:

"en la actualidad, la diversidad dentro de un aula de educación secundaria, sobre todo en los centros públicos es muy grande... Un buen profesor es aquél que sabe enseñar a

aprender a sus alumnos a partir de intereses diversos. Para ello hay que cambiar el hábito de programar sobre temarios enciclopédicos y culturalistas y ofrecer a los alumnos una planificación de actividades sobre cuestiones relevantes del mundo actual".

(Souto, 1998, p. 102)

Sin embargo, la reflexión que aquí presentamos sobre los contenidos propios de la enseñanza de la Geografía y la Historia y las Ciencias Sociales en la Educación Secundaria Obligatoria se inscribe, en primer lugar y más allá de cualquier estrategia de "supervivencia" en el aula y a los alumnos, en la búsqueda de respuestas al debate suscitado por la anunciada Reforma de las Humanidades.

Vista esta reflexión, parece seguir teniendo sentido aquella pregunta esencial que nos hacíamos hace aproximadamente unos quince años, cuando iniciábamos la andadura de la experimentación de la Reforma de la Enseñanza: ¿qué Geografía e Historia enseñar? Una pregunta que nació de la preocupación y la necesidad de dar respuestas válidas a la realidad compleja del aula y provenía, sobre todo, de profesores y profesoras que en grupos aislados o en los Movimientos de Renovación Pedagógica trataban de introducir innovaciones didácticas en sus prácticas. Parece, sin embargo, que, de alguna manera, aquella capacidad de interrogarse y aquel modo de construir propuestas ha ido oscureciéndose en el general ambiente de conformidad y neutralismo de nuestra sociedad.

Hoy, la "Reforma de las Humanidades" parece devolvernos, al menos en parte y en cierto sentido, a aquel punto de partida: ni un nuevo marco curricular, ni el hecho de haber contado con múltiples aportaciones de la investigación didáctica, ni nuevos contenidos de mayor relevancia social, ni siquiera las transformaciones y cambios sociológicos, la evolución de las fuerzas económicas, las innovaciones tecnológicas, las produccio-

nes culturales que tanto determinan la institución escolar y, en consecuencia la enseñanza de las disciplinas sociales, han sido suficientes para convencer a una buena parte del profesorado y a sectores significativos de la sociedad española de fines del siglo XX sobre el carácter que ha de tener la enseñanza de la Historia, de la Geografía, de las Ciencias Sociales en la enseñanza obligatoria.

Pues bien, aprovechando esta circunstancia y una vez que están en cuestión aquellos planteamientos que dieron en parte los frutos de la LOGSE, en lo que esta ley tiene de aportación innovadora para la enseñanza de nuestras disciplinas, y más allá del carácter que quiere darse a la tan nombrada Reforma de las Humanidades, algunos profesores consideramos que es la hora de articular propuestas radicalmente diferentes para empujar en la dirección de una educación de esa ciudadanía "síntesis de justicia y pertenencia", de la que nos habla Adela Cortina (Cortina, 1997, p. 33).

Hay que decir también que estos aires de "cambios", en la dirección anunciada por el Ministerio de Educación y Ciencia, no podrían ser de otro carácter en los tiempos que corren. Al fin y al cabo, el debate sobre la reforma de la enseñanza de las Humanidades, especialmente de la enseñanza de la Historia, pone de relieve una vez más el hecho esencial de que lo que se ofrece en las escuelas y se enseña en ellas sólo puede entenderse históricamente (Goodson, 1995, p. 26). Hoy, los vientos de la Historia soplan en la dirección de los vientos dominantes (¿soplaron alguna vez en otra dirección?), en la dirección de un sistema económico, social, cultural e ideológico que lo impregna todo: el neoliberalismo. Ese algo omnipresente constituye: en palabras de Juan Goytisolo:

"Un orden mundial inaceptable que excluye de sus beneficios materiales -las obras del espíritu son una mercancía más- a clases enteras, países enteros, continentes enteros sin ofrecerles nada a cambio de su devastación exterior e interior. Ningún fundamentalismo religioso -sea islámico, hindú o cristiano- me parece hoy más avasallador y destructivo que el de la alianza non sancta de la 'libre experimentación científica', el complejo técnico industrial y el poder financiero²".

El carácter transversal del neoliberalismo

Para algunos las denominadas áreas transversales del currículum son un camino pedagógico con potencialidades efectivas para una educación global, sin embargo, lo cierto es que mucho de lo que hace referencia a ellas ha sido o mal proyectado hacia los docentes o mal comprendido por éstos. Otros, por el contrario, consideran ya agotado el intento de innovación curricular desde la transversalidad justo casi al mismo tiempo de su proposición. Estimamos nosotros, sin embargo, que, aún sin cerrar caminos de búsqueda, para demostrar la validez del transversalismo como estrategia para el cambio educativo baste con mostrar el propio carácter transversal de la nueva era de la globalidad o sistema internacional holístico en el que vivimos (Colectivo Ítaca, 1997) para darnos cuenta de sus virtudes para influir en la realidad.

Y esta es la primera afirmación que debemos hacer para entender los presupuestos y el sentido profundo de nuestra propuesta: Hemos de señalar, de una parte, el carácter transversal del nuevo pensamiento conservador, del nuevo conservadurismo (Estefanía, 1996, p. 46), que en lo ideológico señala que el liberalismo lleva inexcusablemente a la democracia, señala la preemi-

(2) GOYTISOLO, J.: "Resistir" en *Cuatro Semanas y Le Monde Diplomatique*, abril 1994, p. 14.

nencia del sentido pragmático de la acción política, considera que el mercado lo resuelve todo del mejor modo posible y marca el final de toda ideología transformadora.

De otra parte, señalemos el carácter transversal del neoliberalismo que en lo económico y en lo social, proclama, sin vergüenza alguna, que las desigualdades son inevitables porque están presentes en la naturaleza humana y que la solución a todo es la desregulación del sistema financiero, la desmembración y venta del espacio público en beneficio de lo privado y el empequeñecimiento del estado como forma de hacer extender la civilización.

Desde nuestro punto de vista, como educadores, lo más alarmante de uno y de otro es la facilidad con la que ambos modos de interpretar el mundo penetran en el pensamiento y en lo que podríamos llamar el sistema ideológico-inmunológico de aquellos que, en el ámbito de lo educativo forman parte de la tradición pedagógica progresista.

La transversalidad del currículum: Ciencias Sociales y Educación en Valores.

Nuestras reflexiones sobre el qué enseñar y el carácter que debe poseer el conocimiento histórico o geográfico que se enseñe en la Educación Secundaria Obligatoria nos lleva a ese otro gran debate sobre la transversalidad, la disciplinaria, la interdisciplinaria y la transdisciplinaria, algo que, por otra parte, ya ha sido suficientemente clarificado en las páginas de esta revista en términos que en general y salvo matices más que nada nominalistas, asumimos plenamente (García y Merchán, 1997)³.

Hemos aludido al carácter transversal de la ideología dominante que todo lo im-

pregna porque ello nos ayuda a plantear una vez más el tímido (o poco creído y creíble) debate sobre la necesidad de enfoques transversales en la enseñanza. Aquí, en el debate de la transversalidad, situamos nuestras opiniones sobre la Reforma de la enseñanza de las Humanidades y nuestras propuestas didácticas.

El debate de la transversalidad nos remite, a su vez, a otro debate más profundo y en el que verdaderamente sí confluyamos "transversalistas" e "inter y transdisciplinarios": el de la determinación del conocimiento escolar (García y Merchán, 1997; Yus, 1996), es decir:

¿Qué debemos enseñar? ¿Qué objetos de estudio debemos seleccionar? ¿Para qué enseñar eso y no otra cosa? ¿Qué carácter debe tener lo que enseñamos? ¿Quién formula los contenidos de enseñanza? ¿Con qué valores? ¿Desde qué intereses?

Creemos honestamente que en esta coyuntura los profesores y las profesoras, especialmente los de Geografía e Historia (también los de Filosofía, Ética, Historia del Pensamiento Político o los de Ciencias Naturales, Biología o Literatura), estamos obligados a desvelar el carácter de los valores que hay detrás de los contenidos escolares, los vigentes y los por venir, y a quiénes sirven esos contenidos.

De la importancia de la educación en valores nos habla el que la propia sociedad democrática exige de la escuela, de la educación y de quienes enseñan Ciencias Sociales, Geografía e Historia soluciones a la supuesta pérdida de valores de la juventud y de la sociedad en su conjunto⁴. Es algo, sin embargo, que no atañe a estos o aquellos profesores en función del ca-

(3) El trabajo al que nos referimos se encuentra en el número 32 de esta revista y su contenido monográfico versa sobre "Disciplinaria e interdisciplinaria en la E.S.O.

(4) Sobre aspectos relacionados con "Los valores y la didáctica de las ciencias sociales" pueden consultarse, con ese mismo título, las Actas del IX Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales, celebrado en la Universidad de Lleida en abril de 1998.

rácter de la disciplina que imparte, sino algo que es competencia de todos los educadores y educadoras puesto que es una característica intrínseca de toda buena educación que se digne de tal el estar fundamentada intencionalmente en los valores de la igualdad, de la paz, del respeto a las demás culturas, de valores radicalmente democráticos en suma (Martínez Bonafé, 1997).

Una propuesta desde el contexto de enseñanza y dirigida a él: una propuesta de reformulación de los contenidos del currículum de Ciencias Sociales a partir de los problemas mundiales.

Para no incurrir en una estéril ingenuidad, diremos que todas las propuestas así como los proyectos de innovación curricular de las Ciencias Sociales que conocemos se llevan a cabo en el contexto escolar general en que están inmersos los centros de enseñanza secundaria: un proceso de reforma plagado de insuficiencias, limitaciones y errores, una preocupante crisis de la dirección, una escasa implicación de los padres y madres en el funcionamiento de los centros educativos, una insuficiente incorporación del alumnado a las tareas de los centros, un decreciente interés del profesorado por las tareas colegiadas y por la cooperación profesional, una cada vez mayor desazón por la tarea docente... Una escuela, en fin, que no es ajena a esos procesos que se dan en la sociedad y que la hacen ser espejo de la desmovilización y el desinterés social dominantes.

Pero todo proyecto de reconstrucción crítica de los contenidos de las Ciencias Sociales debe encontrar en esa realidad un acicate para su desarrollo. Es más, tiene sentido en la medida en que quiere ser referencia superadora de esa realidad escolar que, así descrita, invita más bien al desencanto y a la desesperanza. Para superar en

algo estos rasgos, nuestra propuesta, como otras, se inscribe en esa corriente que pretende construir ámbitos motivadores de enseñanza y se plantea desde el ánimo que Freire imprime a su visión de la escuela y el mundo: "convertir las dificultades en posibilidades" (Freire, 1997, p. 11).

La propuesta que sostenemos de reorientación y reconstrucción de los contenidos de las Ciencias Sociales para la Enseñanza Obligatoria, desde una nueva cultura de la solidaridad, así como el enfoque didáctico que para ella planteamos, basado en la investigación escolar (Merchán; García, 1997), viene determinada por los rasgos que desde nuestro punto de vista describen y explican la realidad social. Una realidad marcada según Díaz Salazar⁵ por:

1º.- El empobrecimiento, cada vez mayor, de la mayoría de países del Sur y la agudización de nuevas formas de pobreza en los países del Norte y que afecta muy especialmente a mujeres y jóvenes.

2º.- Los procesos de globalización tecnológicos y una fuerte reestructuración del mundo productivo por la aplicación a los procesos de producción de las nuevas tecnologías.

3º.- Políticas de empleo basadas en la flexibilización del mercado de trabajo.

4º.- La esclerotización intencionada del *estado del bienestar* allí donde existe.

5º.- El deterioro medioambiental y la producción antiecológica. Es decir, los problemas ecológicos (desde la destrucción de la capa de ozono al cambio climático, pasando por el principal problema ecológico de la humanidad: el hambre). Esto debe llevarnos al debate sobre el modelo de desarrollo en pos de un verdadero desarrollo humano y no un desarrollo sostenible.

(5) DÍAZ-SALAZAR, R.,(1994). *Un nuevo ciclo para la izquierda, Cristianismo i Justicia*, Barcelona, 1994.

6º.- El localismo del sindicalismo y el internacionalismo del capital.

7º.- Un militarismo persistente.

8º.- El aburguesamiento de los trabajadores y su integración en el "estilo de vida americano".

9º.- La irrupción de la mujer como sujeto social y no como objeto doméstico.

10º.- La fabricación de una cultura de masas homogénea, uniformizadora de las conductas, de las actitudes y de los comportamientos, generando el "idiota colectivo" (despolitizado, de bajo nivel cultural, poco participativo...)

11º.- La extensión de los derechos humanos como la libertad, la igualdad y la solidaridad y la lucha por la extensión de estos derechos contra los fundamentalismos religiosos y los nacionalismos excluyentes.

12º.- Los perdedores del nuevo orden mundial y sus situaciones: hablamos del SIDA, el narcotráfico, el comercio de armas, los refugiados, la esclavitud, el trabajo infantil, la prostitución infantil.

13º.- Los movimientos migratorios y sus consecuencias.

Es bien cierto que los objetivos generales para la Etapa de Educación Secundaria Obligatoria y muy en particular aquellos que se establecen para el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, plantean la conveniencia de trabajar sobre los problemas globales del momento actual de nuestro mundo y así se establecen ciertos contenidos escolares para hacerlo y, del mismo modo, se establecen metas para educar a ciudadanos y ciudadanas críticas, participativas y solidarias pero, ¿está la escuela verdaderamente planteándose, cara a cara, los problemas de fin de siglo que aquejan a la humanidad y educando a ese tipo de ciudadanía?, ¿o es acaso víctima también el propio sistema de enseñanza de todo lo señalado anteriormente?

Desde nuestra experiencia, los frutos de educar a ese modelo de ciudadano que

se pretende, no se dan o son muy escasos. Las causas son múltiples, estructurales casi todas, pero nosotros pensamos que existen resquicios y ámbitos desde los que sí podemos plantear ciertos niveles de decisión autónoma y podemos conformar ámbitos de resistencia y ahí pueden situarse los temas que han dado en llamarse transversales. La educación, es cierto, no puede cambiar las relaciones sociales y económicas, pero sí puede contribuir a que los cambios que se produzcan en estas relaciones se desarrollen en la dirección que buscamos: la de la liberación (Giroux, 1992, p. 105).

No se nos oculta que, hoy, cuando se tratan estos temas en la escuela se hacen desde un tratamiento cerrado, academicista, basados mayoritariamente en libros de texto en los que estos objetos de estudio no son siempre tratados con el rigor y el enfoque más deseables. Si a ello unimos esa cultura profesional en la que priman unas inercias individualistas y unas estructuras bastante balcanizadas de los departamentos didácticos (Hargreaves, 1996, p. 223), todo lo más que se consigue es un voluntarioso tratamiento aislado y puntual de aspectos que conectan superficial y parcialmente con estas problemáticas. Son los "días de...", que con tanto entusiasmo y voluntarismo preparan nuestros compañeros en los centros docentes, pero que contribuyen poco a transformar actitudes y a crear una auténtica cultura escolar basada en la solidaridad.

Esta problemática social, local y planetaria, anteriormente descrita, a fines del segundo milenio, se desarrolla en el escenario que traza el capitalismo como sistema mundo con sus contradicciones (Díaz-Salazar, 1998, p. 20) y en esta coyuntura, los educadores, no ya los administradores de la educación, si queremos ir más allá de un mero conocimiento de los contenidos enciclopédicos y culturalistas y queremos educar para poner fin, en la medida

que podamos, a las desigualdades sociales, debemos plantearnos un currículum que, rompiendo las fronteras disciplinares (de modo interdisciplinar, multidisciplinar o transdisciplinar... allá donde nos permita la realidad llegar), esté centrado en las problemáticas cruciales que interpelan al hombre y a la mujer actuales (Sáez, 1995, p. 16) y que, compendiados en los trece puntos anteriormente expuestos, conforman una compleja red de problemas en torno a lo que hemos dado en llamar el conflicto NORTE-SUR.

Desde nuestro punto de vista, estos son los verdaderos desafíos para la enseñanza de la Historia y de la Geografía y constituyen el núcleo y la clave de los contenidos que debemos enseñar hoy en nuestras aulas. Hay quienes, por el contrario, ven en este enfoque un simple elenco de temas de interés periodístico que desdibuja los perfiles de disciplinas académicas como la Historia. En otros términos, que enseñar estos temas llevará a una degradación mayor del ya escaso aprendizaje geográfico o histórico en la educación secundaria.

Para la realización de un proyecto así, centrado sobre las problemáticas enunciadas, se requiere un verdadero cambio de paradigma en la forma de ver e interpretar la enseñanza y sus resultados (Yus, 1996, p. 30) y, sobre todo, necesitamos, en palabras de Morin (1993, p. 199) "*restaurar una verdadera racionalidad*" que dialogue con una realidad que se le resiste y para la que necesitamos, como él dice, un doble pensamiento:

- *el pensamiento del contexto*: es decir, pensar en términos planetarios la política, la demografía, la ecología, la salvaguarda de los tesoros biológicos y las diversidades animales, vegetales y culturales.

- Y, sobre todo, *el pensamiento de lo complejo*, que es un pensamiento radical, multidimensional y sistémico y ecologizado que, en vez de aislar el objeto estudiado, lo considere en y por su relación con su entorno cultural, social, económico, político, natural. Un pensamiento de y para la acción y, en definitiva, que reconozca que está inconcluso y negocie con la incertidumbre.

Es decir, que lejos de simplificar los contenidos de enseñanza nuestras propuestas pretenden enriquecer el conocimiento de los alumnos y alumnas con una visión más compleja del mundo. Claro que en esa compleja pretensión, que en el fondo persigue un profundo cambio actitudinal, se requiere la condición sobre la que nosotros insistimos:

"una determinada actitud ideológica de los formadores y la búsqueda de la complementariedad entre perspectivas sociopolíticas y técnicas de la enseñanza, incorporando los desarrollos más recientes de la psicología de la educación y de la didáctica de las ciencias sociales".

(García, Martín y Rivero, 1996, p. 13)

Este proyecto, que hemos querido calificar como *Proyecto Ético de Ciencias Sociales* (Alanís, 1996) en la medida que requiere una actitud educadora específica así como unos principios, unas normas, unos valores propositivos para suscitar talentos de compromiso en la resolución de esos problemas enunciados, no se origina ni en ningún complejo de culpa ni en vocación mesiánica alguna. Es cierto que en momentos como éstos, de crisis de ciertos valores y de crisis económica bajo el imperio de la competitividad, como señala Halsey ⁶, la educación en general y las escuelas en particular se convierten en "la

⁶ Citado por A. Hargreaves en "Profesorado, cultura y postmodernidad (cambian los tiempos, cambia el Profesorado)"

papelera de la sociedad”: receptáculos políticos en los que se deposita sin ceremonia alguna lo no resuelto por la sociedad y los problemas insolubles.

A pesar de ello, esto no es motivo para desesperar. Entre determinados sectores de educadores comprometidos en la transformación de la realidad hay un gran consenso sobre la urgente necesidad de un rearme moral frente a tanto individualismo, tanto relativismo moral, el pragmatismo oportunista imperante, el egoísmo personal y personalizado, el materialismo práctico... Todo aquello que una cultura consumista y hedonista impone (Iriarte, 1997, p. 68).

Hemos de ser conscientes de que, como hemos venido afirmando, en el momento presente, este tipo de reflexiones y propuestas suelen resultar contraproducentes, escuchadas desde las condiciones reales de trabajo en los centros. Multitud de compañeros y compañeras, aún estando básicamente de acuerdo con este análisis prefieren enfatizar, sin embargo, que los profesores, y es cierto, no somos los responsables ni de las injusticias sociales ni de los conflictos a diversa escala que asolan el mundo y que, por tanto, no podemos sentirnos ni responsables de ellos ni debemos hacerles frente en solitario, aún cuando ciertas expectativas sociales de cambio estén depositadas en nosotros.

En todo caso, se piensa que nosotros, con el conjunto de la sociedad, podemos empujar en una determinada dirección, la que marca la sensatez de los cambios necesarios. Sin embargo, no nos llamemos a engaño, *“los mecanismos de eso que hemos dado en llamar el neoliberalismo no tendrían eficacia si no estuvieran sustentados por la manera de comportarse de la mayoría de la sociedad. Dicho de una manera más técnica, si no hubiera una cultura compartida e interiorizada que hace que tengamos comportamientos que facilitan el comportamiento neoliberal de la sociedad”* (Miralles, 1998). También los profesores,

como personas de nuestro tiempo, tenemos interiorizados esos valores “culturales” y esas “maneras de pensar” del consumismo y la satisfacción y no estamos inunes a ellos.

Una respuesta necesaria: Una educación global y emancipatoria desde las Ciencias Sociales

Las reflexiones hasta aquí expuestas indican con claridad el carácter de la propuesta que hacemos: una educación global, emancipatoria y crítica desde las Ciencias Sociales (Alanís, 1996; Antón y Ros, 1995; Ruiz Varona, 1996 y 1997), tanto por la necesidad de dar una orientación global y crítica al objetivo último de nuestra acción educativa, como por la urgencia de adoptar propuestas didácticas integradoras y globalizadoras de las Ciencias Sociales.

Es conveniente y deseable que los equipos de Área, los Departamentos Didácticos allí donde se den las condiciones objetivas para ello, diseñen propuestas curriculares de las Ciencias Sociales con carácter global. Claro, que para llegar a dicha tarea mucho habrá de reflexionarse sobre el carácter ético de la tarea de enseñar hoy ante los problemas del mundo actual y el carácter político e ideológico que entraña cualquier respuesta a dichos problemas.

Dicho así, parecerá a los ojos de muchos docentes una propuesta ingenua, voluntarista y, en ese sentido, idealista. Es tan fuerte el presupuesto de partida que dicho condicionamiento determina de por sí el futuro de esta propuesta. Somos conscientes de los muchos inconvenientes existentes para que los profesores, en la situación actual de la enseñanza en los centros docentes, sitúen su práctica en una perspectiva crítica y transformativa de las Ciencias Sociales y de la educación en general.

La mayor dificultad estriba, sin duda, en la necesidad que este enfoque implica

de romper los moldes disciplinares más tradicionales, traspasar los límites casi inflexibles de los espacios y los tiempos escolares y establecer bases sólidas de un trabajo en equipo real y eficiente. Condicionantes, quizás, en algunos casos fuera del alcance de decisiones autónomas de los docentes. Pero, es necesario aprobar esa asignatura si queremos realizar lo que Pérez Gómez considera las *"funciones básicas que todo docente debe ejercer: Ser porteros que abran la puerta de acceso a la cultura crítica a nuestros alumnos, facilitarles un aprendizaje relevante y convertirnos en decididos animadores y motores culturales de la sociedad"* (Pérez Gómez, 1998, p. 296).

Una respuesta posible: Orientaciones didácticas

Para materializar educativamente estas intencionalidades es necesario aterrizar en el aeropuerto de la práctica en el aulas. Es cierto que la tradición académica se vuelve casi insalvable y los contenidos más clásicos de nuestras disciplinas, casi inamovibles. Sin embargo, la enseñanza de las Ciencias Sociales que propugnamos supondría una revisión gradual de las disciplinas y, en consecuencia, la búsqueda de nuevas articulaciones de las áreas escolares y su enseñanza en torno a los grandes temas clave de la humanidad.

Esta propuesta de enseñanza implica ponernos a trabajar en las siguientes tareas:

1ª.- Realizar una revisión a fondo de los modelos didácticos en los que se inscriben las prácticas educativas mayoritarias de la Geografía, la Historia y las Ciencias Sociales⁷.

2ª.- Seleccionar y dar prioridad a aquellos contenidos que tratan de las complejas realidades expuestas y derivadas del conflicto NORTE-SUR, rompiendo toda imposición academicista.

3ª.- Poner en el centro de los objetivos de la enseñanza de las Ciencias Sociales los valores educativos en los que éstas pueden educar: la solidaridad, la crítica y el compromiso de mejora de la realidad social.

4ª.- Proyectar las prácticas de enseñanza hacia la sociedad (local y global).

5ª.- Elaborar en equipo materiales propios, Unidades Didácticas centradas en el trabajo cooperativo sobre estos temas.

Todo ello desde una perspectiva didáctica que gira en torno a la idea de "investigación", concebida como un gran principio didáctico capaz de articular y movilizar contenidos de enseñanza relevantes, en el marco de propuestas de enseñanza, que faciliten una construcción significativa de los aprendizajes (Merchán y García, F., 1994).

Algunas consideraciones finales

Consideramos que desde la perspectiva en la que nos situamos frente al mundo y frente a la educación, no podemos seguir por más tiempo admitiendo derrotas ideológicas y no poner en marcha ofensivas culturales. Somos plenamente conscientes de las funciones de la acción educativa, pero queremos creer en la potencialidad de la educación, aunque sea en una mínima dosis, para transformar conocimientos, acciones y sentimientos. Alguien dijo que la utopía es utopía porque, sencillamente, no nos atrevemos. *"Es evidente que no podemos deshacernos de nuestros coches y microon-*

(7) Aunque sólo referida a la Geografía, la obra ya citada de X.M. Souto, *Didáctica de la Geografía*, es una aportación inestimable en esta línea y, por tanto, de consulta obligada para hacerse una idea ajustada del panorama histórico de la didáctica de esta disciplina y de una perspectiva didáctica como la que proponemos, pero desde una lógica disciplinar innovadora.

das de la noche a la mañana. Pero deberíamos educar para una sociedad de transición. Tenemos que orientar hacia el futuro” (Young, 1993, p. 15).

Hargreaves en su obra ya citada⁸, nos habla del cambio de las reglas del mundo y proclama llegada la hora de cambiar las reglas de la enseñanza y del trabajo de los docentes. Si eso es cierto, no podemos, por más tiempo, quedarnos mirando el ritmo acelerado de los cambios del mundo y con imaginación, creatividad y utopía, debemos ir introduciendo cambios en los contenidos de enseñanza y nuestras prácticas. Para ello es fundamental una nueva cultura profesional basada en la cooperación. Si las actuales estructuras y culturas de la enseñanza se dejan tal cual están, la tarea de responder a estos cambios complejos y acelerados desde el aislamiento sólo creará mayores sobrecargas, intensificación, culpabilidad, incertidumbre, cinismo y abandono pasivo.

La propuesta aquí presentada no es más que la formulación de una respuesta educativa urgente a los que consideramos errores de la sociedad actual. Ninguna sociedad se libra de esos errores por decreto... Su superación implica decisión e intervención política. Hay quienes proclaman que la educación que se precisa hoy no tiene nada que ver con sueños, utopías, concienciación y sí con la formación técnica y profesional de nuestros alumnos. Como dice Freire:

“Eso es exactamente lo que siempre interesó a las clases dominantes: la despolitización de la educación. La educación en verdad, necesita tanto de formación técnica, científica y profesional como de sueños y utopías”.

Aún cuando este tipo de propuestas suscita una cierta conmiseración por quienes las consideran fuera de la realidad o

claramente ingenuas, lo que verdaderamente favorece el pensamiento ingenuo sobre el mundo son las posiciones educativas que sin saberlo, por no ser críticas y dialécticas, están al servicio de la dominación.

Es esta una propuesta, sí, que exige entrega. ¿A quién se le oculta lo necesitada de atención y afecto que está la escuela en nuestras sociedades? Sin embargo, *“La historia nos enseña que una civilización comienza a venirse abajo cuando su sistema educativo, mal sustentado, poco amado, se descompone”* (Duby, 1991, p. 174).

Hoy, con más fuerzas que nunca, necesitamos, como dice McLaren:

“no tener pelos en la lengua. Vivimos en un momento precario de la historia. Las relaciones de sumisión, el sufrimiento por la desposesión y el desprecio hacia la dignidad humana, y la inviolabilidad de la vida están en el centro de la existencia social. Los profesores tenemos la responsabilidad de construir nuestra propia voz en la práctica de la pedagogía. La cuestión es saber si esa voz sirve para legitimar la cultura hegemónica o para contestarla”

(McLaren, 1997, p. 17).

Las ideas aquí expresadas quieren ser una contribución al esfuerzo colectivo por una educación y una sociedad mejores. Claro que no ofrece respuestas definitivas: sólo los políticos y los espectáculos de concursos hacen eso, y ambos están amañados (Giroux, 1992, p. 189). Además, se espera que en ningún caso susciten indiferencia, precisamente, la insolidaridad y la indiferencia constituyen el núcleo de la propuesta cultural que hoy es dominante en nuestra sociedad (Zubero, 1994, p. 23).

Estas reflexiones han sido escritas desde la pequeñez de quien se siente abrumado por la complejidad de muchas de las cosas que ocurren en el mundo de hoy y está convencido de la necesidad y la

⁽⁸⁾ Op. cit. p. 287.

obligación moral de que sus alumnos y alumnas lleguen a construir de manera autónoma un cierto conocimiento crítico de esa realidad y decidan intervenir. ¿Que eso nos lleva al debate sobre el carácter ético y político de los contenidos del currículum...? Por supuesto. No es otra la finalidad última de las ciencias sociales: provocar el debate sobre el sentido que han de tener las producciones culturales y sus aplicaciones de todo tipo, especialmente, las educativas. Para que sea posible plantear y profundizar en este debate es necesario cuidar mucho más la educación del deseo de las personas y favorecer el deseo de la solidaridad. Dicho con otras palabras: para que cambien las cosas en y desde la educación son importantes las condiciones objetivas, pero no lo son menos las condiciones subjetivas. Las cosas no son así porque no puedan ser de otra manera. Los educadores y las educadoras, los seres humanos, somos seres de transformación y no de adaptación (Freire, 1997, p. 26). La mundialización de la llamada civilización occidental y, sobre todo, la globalización de la economía tiene unos ganadores y unos perdedores. Es algo tan simple como dilucidar de parte de quién estamos. La respuesta debe ser de cada uno, pero si es colectiva, mejor. A problemas globales, una respuesta global.

REFERENCIAS

- AC SUR- LAS SEGOVIAS (1995). *Y tú... ¿Cómo lo ves?. Guía de Educación para el Desarrollo*. Madrid: ACSUR- Las Segovias.
- ALANÍS, L. (1996) *Reflexiones para una Educación Emancipatoria desde las Ciencias Sociales*. Almar, 39, 33-38.
- BASTIDA, A. (1994). *Desaprender la Guerra. Una visión crítica de la educación para la paz*. Barcelona: Icaria/Seminario de Investigación para la Paz.
- CHOMSKY, N.; TRENTIN, B. (1997). *La sociedad global*. Madrid: MCC.
- COLECTIVO AMANI (1994). *Educación Intercultural: Análisis y resolución de conflictos*. Madrid: Editorial Popular.
- COLECTIVO ÍTACA (1997). *Los fracasos del capitalismo*. El Mundo.
- CORTINA, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial.
- DÍAZ, C. (1998). *Educar para una democracia moral*. Valladolid: Castilla Ediciones.
- DÍAZ-SALAZAR, R. (1998). *La izquierda y el cristianismo*. Madrid: Taurus.
- DUBY, G. (1991) *La historia continúa*. Madrid: Debate.
- ESTEFANÍA, J. (1996). *La nueva economía. La globalización*. Madrid: Debate.
- FISAS, V. (1998). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona: Icaria/Unesco.
- FONTANA, J. (1992). *La historia después del fin de la historia*. Barcelona: Crítica.
- FREIRE, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Esplugues de Llobregat: El Roure.
- GARCÍA, J.E.; MARTÍN, J.; RIVERO, A. (1996). El currículum integrado: Desde un pensamiento simple hacia uno complejo. *Aula de Innovación Educativa* 51, 13-18.
- GARCÍA, J.E.; MERCHÁN, F. J. (1997). El debate de la interdisciplinariedad en la E.S.O.: el referente metadisciplinar en la determinación del conocimiento escolar. *Investigación en la Escuela* 32, 5-26.
- GIROUX, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.
- GONZÁLEZ LUCINI, F. (1992). *Educación en Valores y Diseño Curricular*. Madrid: Alhambra Longman.
- GONZÁLEZ LUCINI, F. (1996). *Sueño, luego existo. Reflexiones para una pedagogía de la esperanza*. Madrid: Anaya.
- GOODSON, I. F. (1995). *Historia del currículum*. Barcelona: Ediciones Pomares.
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.
- IRIARTE, G. (1997). *Moral social. Guía para la formación en los valores éticos*. Salamanca: ACC.
- JARES, J.R. (1991). *Educación para la Paz. Su teoría y su práctica*. Madrid: Editorial Popular.
- MARHUENDA, F. (1994). *La Educación para el Desarrollo en la escuela*. Barcelona: Intermón.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1997). Los valores en la escuela y el valor de la educación. *Kikirikí* 46, 9-14.
- MERCHÁN, F.J.; GARCÍA, F.F. (1994). El Proyecto IRES: una alternativa para la transformación escolar. Reflexiones desde el área de Ciencias Sociales. *Signos. Teoría y práctica de la educación* 13, 58-69.

- MERCHÁN, F. J.; GARCÍA, F. F. (1997). El tratamiento de los problemas de nuestro mundo en la enseñanza obligatoria. *Aula de Innovación Educativa* 61, 9-12.
- MESA, M. (1994). *Educación para el Desarrollo y la Paz*. Madrid: Editorial Popular.
- MIRALLES, J. (1998). La cultura de la satisfacción. *Noticias Obreras* 1209, 19-26.
- MORIN, E.; KERN, A.B. (1993). *Tierra-Patria*. Barcelona: Kairós.
- PANIEGO, J.A.; LLOPIS, C. (1994). *Educación para la Solidaridad*. Madrid: CCS.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- RUIZ VARONA, J.M. (1996). Educación para el Desarrollo: una apuesta globalizadora para el currículum de Ciencias Sociales (ESO). *Aula de Innovación Educativa* 51, 47-50.
- RUIZ VARONA J.M. (1997). *Teoría crítica y enseñanza de las Ciencias Sociales: El subdesarrollo como problema social y contenido educativo*, Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Nacional a Distancia (mecanografiada, inédita).
- SÁEZ, P. (1995). *El Sur en el aula. Una didáctica para la solidaridad*. Zaragoza: Seminario de Investigación para la Paz.
- SÁNCHEZ TORRADO, S. (1998). *Ciudadanía sin fronteras. Cómo pensar y aplicar una educación en valores*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- SEMINARIO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ A.P.D.H. (1994). *Educación para la Paz. Una propuesta posible*. Madrid: Los libros de la catarata.
- SOUTO, X. M. (1998). *Didáctica de la Geografía*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- TUVILLA, J. (1993). *Educación en los Derechos Humanos*. Madrid: CCS.
- YOUNG, R. (1993). *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Madrid: Paidós-MEC.
- ZUBERO, I. (1994). *Las nuevas condiciones de la solidaridad*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- YUS, R. (1996). *Temas transversales: hacia una nueva escuela*. Barcelona: Graó.
- YUS, R. (1996). *Temas transversales y educación global. Una nueva escuela para un humanismo mundialista*. *Aula de Innovación Educativa* 51, 5-12.

SUMMARY

The so much advertised Reform of the Humanities and the general debate caused by it, is the excuse used by the author to arouse the ideological discussion about the reasons to justify the need for a specific approach to Social Studies teaching in Compulsory Secondary Education, where a selection of today's important social and environmental problems must prevail. From a critical approach towards education, the author defends the search for didactic alternatives to provoke practices directed towards an education on personal autonomy in a global world where neo-liberal values occupy first place.

RÉSUMÉ

L'annonce de la Réforme des Humanités et le débat engendré par elle-même est le prétexte utilisé par l'auteur pour aviver le débat idéologique sur les raisons qui justifient la nécessité d'un déterminé point de vue de l'enseignement des Sciences Sociales, dans l'Éducation Secondaire Obligatoire, sur lequel va prévaloir une décision et une sélection de ces contenus qui traitent sur les grands problèmes de l'environnement qui existent dans notre monde. À partir d'une option d'éducation critique on plaide en faveur de la recherche d'alternatives didactiques qui reposent sur les pratiques dirigées à une éducation pour l'autonomie personnelle dans un monde globalisé sur lequel gagnent les valeurs du néolibéralisme.