

EDUCAR PARA LA COMPLEJIDAD: CONTENIDOS DE ENSEÑANZA Y MOVIMIENTOS SOCIALES. LA INFLUENCIA DE LA SOCIEDAD CIVIL EN EL CURRÍCULUM DE CIENCIAS SOCIALES

Leonardo Alanís Falantes
Universidad de Huelva

“Un nuevo mundo está tomando forma en este fin de milenio. Se originó en la coincidencia histórica, hacia finales de los años sesenta y setenta, de tres procesos independientes: la revolución de la tecnología de la información; la crisis económica tanto del capitalismo como del estatismo y sus reestructuraciones subsiguientes; y el florecimiento de movimientos sociales y culturales, como el antiautoritarismo, la defensa de los derechos humanos, el feminismo y el ecologismo”.

Manuel Castells, *“La era de la información”*.

Las campañas del 0,7% y el eco obtenido en los medios de comunicación (y formación de opinión) de los “maratones de solidaridad” son la manifestación mediática de un fenómeno que empieza a impregnar al conjunto de la sociedad española de fines del siglo XX y que algunos califican como “la solidaridad del mando a distancia”. En el sistema de enseñanza, como reflejo contradictorio de estas tendencias así como de las que honestamente tratan de aportar un grano de arena a la transformación de las situaciones de subdesarrollo e injusticia social, empiezan a abundar materiales curriculares para educar en la solidaridad. Por su especial incidencia en los contenidos de las Ciencias Sociales, su presencia nos obliga a analizar sus consecuencias educativas y di-

dácticas. Es por eso necesario 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.

Introducción: los movimientos sociales irrumpen en la escuela

En los últimos años un ingente caudal de materiales¹, especialmente los elaborados por ONG’s para el Desarrollo y en menor medida por Movimientos de Renovación Pedagógica y otros grupos sociales, ha irrumpido con gran fuerza entre las educadoras y educadores interesados en imprimir a sus enseñanzas un enfoque claramente determinado por su preocupación por los grandes problemas socioambienta-

1 A modo de ejemplo, una muestra significativa e interesante de este material, en un panorama tan amplio como es el de las ONG’s para el Desarrollo que conforman la Coordinadora Estatal de ONG’s, es el que editan ONG’s como Manos Unidas, Intermón, ACSUR-Las Segovias o HEGOA.

les del mundo actual. Conscientes del claro papel que la educación juega en todo intento de crear una sociedad más justa y solidaria, al menos sobre el papel, organizaciones sociales diversas dedican buena parte de su esfuerzo a la elaboración de medios y recursos de enseñanza acordes con sus fines. De este modo, materiales de enseñanza en variados soportes han pasado a constituir una importante oferta, no de la entidad de las editoriales al uso, pero sí con una cierta incidencia en la enseñanza obligatoria, especialmente en el área de las Ciencias Sociales. Ante esta verdadera avalancha de materiales (sobre cuya incidencia real en la enseñanza habrá de investigarse más a fondo) y también ante la frecuente convocatoria de cursos y actividades de formación para el profesorado, en muchos casos por vía y ayuda institucional (fundamentalmente CEP's), estamos obligados a preguntarnos si esos materiales y ofertas educativas constituyen aportaciones diferentes a los soportes más convencionales de enseñanza, que se suponen elaborados para lograr los nobles, y también altisonantes, objetivos enunciados por la LOGSE para la educación obligatoria.

Una primera hipótesis que quizás nos explique la irrupción con fuerza en el campo de lo educativo de estas organizaciones y sus materiales es la de la propia fuerza que empiezan a adquirir en las sociedades occidentales avanzadas los grupos o "movimientos sociales" que han venido a conformar eso que de un modo tal vez equívoco y contradictorio ha venido llamándose también "sociedad civil".

Dado el carácter de este trabajo no profundizaremos en los rasgos y matices que definen y diferencian conceptos como "sociedad civil" y "movimientos sociales". Nos limitaremos a decir que, lejos de concepciones maniqueas y manipuladoras para las que este concepto, el de "sociedad civil",

viene a coincidir no con el conjunto de toda la sociedad, sino con la actuación de todo grupo de presión que se presenta como no político y se contrapone a la que se llama "sociedad política", nos situamos en un concepto de la "sociedad civil" que define a ésta como aquellas formas de actividad que desde la cultura de la resistencia y la ética del deber, sustentan organizaciones en cuyas acciones interviene un elemento esencial: la generosidad y el desprendimiento de las personas (en su mayoría jóvenes, aunque no sólo jóvenes) que no suelen ser de los excluidos sociales, pero se identifican con ellos (Fernández Buey, Riechman, 1996, p. XXXII). Sin entrar en los ricos matices del debate que se mantiene en torno a lo que sea o no movimiento social, cabe decir aquí que la noción con que utilizamos el concepto de "movimientos sociales" no es otra que la que concibe a éstos como "generadores de cultura" y aportadores de formas de "combate cultural" que nos brindan una nueva forma de ver la realidad. Concepción que, hablando desde la esfera de lo educativo como elemento de transformación social y cambio cultural, incide en el carácter que debe tener toda práctica educativa con pretensiones de emancipación, es decir, no existen prácticas transformativas y transformadoras de los individuos si no existe previamente una sólida base cultural (Zubero, 1996, p. 16).

La propia existencia de estos movimientos sociales es un auténtico potencial educador en el seno de nuestras sociedades occidentales de fines de milenio y son una invitación a la esperanza en un cambio educativo verdadero, aunque conscientes eso sí de que educar es hoy como ayer, una actividad sumamente compleja que se lleva a cabo en la sociedad de la cultura de la superficialidad.

Sin embargo, y esa es nuestra segunda hipótesis, las numerosas publicaciones para

lo que ha dado en llamarse "la educación en valores", tanto como material de trabajo de los alumnos como las abundantes elaboraciones teóricas y reflexivas sobre el tema, son la expresión una vez más de que el debate ideológico sobre el modelo de sociedad y ciudadano tiene un terreno de especial excepcionalidad en la escuela y en el conjunto del sistema de enseñanza.

Ambas hipótesis nos obligan a comenzar señalando algunos de los perfiles que caracterizan la sociedad y el momento histórico en el que se sitúa este intento de cambiar los contenidos de enseñanza y los fines de la propia enseñanza. En ese perfil aparece la extensa ola de frivolidad, sensiblería y superficialidad que 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 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 (Vicenç 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 muy diversas² y desde lo que en la actualidad viene a denominarse, en sentido amplio, como "Temas Transversales" (YUS, 1996)³, 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.

2. 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 (ACSUR-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) o, una Didáctica para la Solidaridad (Sáez, 1995).

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

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 socioambientales a escala mundial. Desde un punto de vista 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 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 fundamenten 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.

La reflexión que aquí presentamos sobre la influencia de los movimientos sociales en los contenidos propios de la enseñanza de la Geografía y la Historia y las Ciencias Sociales en la Educación Secundaria Obligatoria se inscribe en una corriente de elaboración teórico-práctica de grupos de profesores que, conscientes de la función social de la enseñanza, abogan por una transformación de los contenidos de enseñanza y consideran que éstos deben estar vinculados a problemáticas socioambientales, formulándose los contenidos de enseñanza entorno a problemas de carácter social y ambiental que deben trabajarse en el aula (García y Merchán, 1998, p. 63), Tradición que hunde a su vez sus raíces en los Movimientos de Renovación Pedagógica, que siempre han estado interrogándose sobre el modo de cambiar las prácticas escolares y la escuela en su conjunto, aunque, en la actualidad, parece, como si, de alguna manera, aquella capacidad de interrogarse y aquel modo de construir propuestas educativas haya ido oscureciéndose junto al general ambiente de conformidad y neutralismo de nuestra sociedad.

Hoy, la tan cacareada "Reforma de las Humanidades" parece habernos devuelto, al menos en parte y en cierto sentido, a aquel punto de partida de hace años: 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 producciones culturales que tanto determi-

nan 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, algunos profesores consideramos llegado el momento 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 y propiciada por el actual 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, es un modo de respuesta a la influencia en otros tiempos de los movimientos sociales en los procesos que condujeron a la Reforma de la Enseñanza y su aplicación curricular. Y ello 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 que en palabras de Juan Goytisolo constituye:

"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 financiero"⁴.

El neoliberalismo: de naturaleza, transversal

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. Es verdad, en todo caso, que en la actualidad asistimos a lo que se ha llamado una "periferización de la transversalidad", es decir a la conversión de la transversalidad en algo que no es -ni por asomo- aquel deseo de impregnación de todo el currículum, habiendo pasado a tratamientos, allí donde minoritariamente se aborda, periféricos y marginales (Celorio, 1999, p. 14) . 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 para darnos cuenta de sus virtudes para influir en la realidad.

4 GOYTISOLO, J., "Resistir" en Cuatro Semanas y Le Monde Diplomatique, abril 1994, p. 14.

Y esta es la primera afirmación que debemos hacer para entender los presupuestos y el sentido profundo de nuestra propuesta como respuesta de acogida a las propuestas de contenidos provenientes de los movimientos sociales en la medida en que estas propuestas pretenden ser respuesta a los procesos de globalización y la manifestación de ésta en la exclusión social, el subdesarrollo y el empobrecimiento de una parte importante de los habitantes del planeta: 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 preeminencia 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 ideo-inmunológico de aquellos que, en el ámbito de lo educativo forman parte de la tradición pedagógica progresista.

Ciencias Sociales y Educación en Valores. ¿Transversalidad o transdisciplinariedad?: romper las fronteras de las disciplinas

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 disciplinariedad, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad, algo que, por otra parte, ya ha sido suficientemente clarificado en términos que en general y salvo matices muchas veces nominalistas, asumimos plenamente (García y Merchán, 1997).

Hemos aludido al carácter transversal de la ideología dominante que todo lo impregna 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 propuestas didácticas y nuestras opiniones sobre la incorporación de los contenidos de enseñanza que proponen las ONG's y movimientos sociales en general.

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)⁵, 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?

⁵ El trabajo al que nos referimos se encuentra en el número 32 de la revista Investigación en la Escuela y su contenido monográfico versa sobre "Disciplinariedad e interdisciplinariedad en la E.S.O."

- ¿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 conjunto⁶. Es algo, sin embargo, que no atañe a estos o aquellos profesores en función del carácter 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 de reformulación de los contenidos del currículum de Ciencias Sociales a partir de los problemas mundiales para influir en el contexto educativo

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 a partir de las propuestas y materiales de los movimientos sociales como expresión de una nueva cultura de la solidaridad, así como el enfoque didáctico que para ella planteamos, basado en la investigación escolar (Merchán;

6 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.

García, 1997), viene determinada por los rasgos que desde nuestro punto de vista describen y explican la realidad social. Una realidad marcada según Díaz Salazar⁷ por:

1°.- 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.

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

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

4°.- La esclerotización intencionada del Estado del Bienestar allí donde existe.

5°.- 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.

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

7°.- Un militarismo persistente.

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

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

10°.- 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...)

11°.- 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.

12°.- 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.

13°.- Los movimientos migratorios y sus consecuencias.

Los materiales de enseñanza, de las ONG's y movimientos sociales, que conocemos inciden sobre muchos de los temas aquí señalados y 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 estos 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, con la ayuda externa que representan esos materiales, ¿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?

Es verdad que los materiales de los movimientos sociales representan un referente cultural importante en la labor de educar para la solidaridad a las jóvenes generaciones, pero desde nuestra experiencia, los frutos de educar a ese modelo de ciudadano

7 DÍAZ-SALAZAR, R.,(1994). Un nuevo ciclo para la izquierda, Cristianisme i Justícia, Barcelona, 1994.

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 los problemáticas enunciadas, se requiere, además de la incorporación de esos nuevos materiales y propuestas didácticas a las que venimos refiriéndonos, 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 dialoga 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 otras veces 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 y debe nutrirse del potencial transformador de los movimientos sociales. Es cierto que en momentos como éstos, de crisis de ciertos valores y de crisis económica bajo el imperio de la competitividad, como señala Halsey⁸, la educación en general y las escuelas en particular se convierten en "la papelera de la sociedad": receptáculos políticos en los que se deposita sin cere-

monia 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, nutriendo y siendo sociedad civil en el sentido señalado en este trabajo, 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

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

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 inmunes a ellos.

Por 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. En dicha tarea les será de gran ayuda el importante material elaborado por las diferentes organizaciones sociales. 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 con-

dicionamiento 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 global es 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, a la que ayudan los movimientos sociales con sus aportaciones, 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 Sociales⁹.

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) y de la cual deben nutrirse a través de la extensa oferta de materiales de los movimientos sociales.

5ª.- Elaborar en equipo materiales propios, Unidades Didácticas centradas en el trabajo cooperativo sobre estos temas. Un buen punto de partida hasta llegar a este punto será el uso crítico y la adaptación de los materiales curriculares elaborados por los movimientos sociales.

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).

Reflexiones finales: el carácter ético de los contenidos del currículum

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 y limitaciones 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. "Es evidente que no podemos deshacernos de nuestros coches y microondas de la noche a la mañana. Pero deberíamos educar para una sociedad de transición. Tenemos que orientar hacia el futuro" (Young, 1993, p. 15).

Andy Hargreaves en su obra ya citada¹⁰, 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.

9 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.

10 Op. cit., , p. 287.

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).

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).

Estamos convencidos de la necesidad y la obligación moral de que nuestros 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.

BIBLIOGRAFÍA

- ACSUR- 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.
- CASTELLS, M. (1998): *La era de la información. Vol. 3 Fin de milenio*. Madrid: Alianza Editorial.

- CELORIO, J.J. (1999): *Bases críticas para un enfoque global de la transversalidad. Trabajadores de la Enseñanza*, 199, 14-16.
- 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.
- FERNÁNDEZ BUEY, F.; RIECHMAN, J. (1996): *Ni tribunos*. Madrid: Siglo XXI.
- 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.
- GARCÍA, J.E.; MERCHÁN, F.J. (1998): Sobre constructivismo y proyectos de enseñanza de las ciencias sociales: Una perspectiva didáctica. *Conciencia Social* 2, 45-89.
- 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. *Kikiriki* 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): *Educar 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 (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): *Educar 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): *Educar en los Derechos Humanos*. Madrid: CCS.
- VARELA, J. (1998): *La escuela pública no tiene quien le escriba en Neoliberalismo versus democracia*. Madrid: Ediciones de La Piqueta.

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.

ZUBERO, I. (1996): *Movimientos sociales y alternativas de sociedad*. Madrid: Ediciones HOAC.

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.