

4. CONCLUSIÓN

En este artículo hemos tratado de hacer un itinerario completo desde la reflexión teórica a la aplicación práctica. Es de suponer que la brevedad del contexto deje abiertos muchos interrogantes. Pero el objetivo era solo tratar de justificar adecuadamente, desde la teoría y la aplicación práctica, el giro que debemos dar al conjunto de la educación y especialmente a la enseñanza de las ciencias sociales, no sólo cambiando los soportes tecnológicos, sino haciendo que estos sirvan a las intencionalidades más urgentes en la educación de los ciudadanos del siglo XXI.

BIBLIOGRAFÍA

- BERTRAND, Y.;VALOIS,P. (1999), *Fondements éducatifs pour une nouvelle société*. Montreal. Éditions Nouvelles
- BETTELHEIM, B. (1982), *Educación y vida moderna*, Barcelona. Crítica.
- MORIN, E. (1999), *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du future*. París. UNESCO/Ed. Idile Jacob.
- SABATER, F. (1997), *El valor de educar*. Barcelona. Ariel.
- WATSON, D. (1987), *Developing cal: computers in the curriculum*. Londres. Harper&Row Publishers.

EDUCACIÓN PARA EL CONSUMO Y DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES. APORTACIONES PARA UNA PROPUESTA EDUCATIVA BASADA EN LA GLOCALIDAD

Manuel Rodríguez Algarín y Gabriel Travé González

Universidad de Huelva

trave@uhu.es

Partiendo del modelo de desarrollo económico implícito a las sociedades de consumo y del concepto de necesidades humanas y sus carencias, se aborda en esta comunicación algunas aportaciones que permitan secuenciar y organizar propuestas didácticas de Educación para el Consumo estableciendo un equilibrio de escala a la hora de tratar temáticas relacionadas con el consumo local y global. Desde esta perspectiva la Educación para el Consumo se constituye en un ámbito destacado del campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales para que los alumnos puedan comprender, valorar y criticar el modelo depredador de sociedad consumista que han instalado las sociedades de capitalismo tardío.

«En la actualidad se trata de fabricar y fabricar para estimular necesidades, mientras que antes se fabricaba según las necesidades (...). Los seres humanos son máquinas de comprar»
(José Saramago. Enero 2001)

Diseminados por la geografía urbana cada día se instalan más hipermercados que son diseñados y construidos por arquitectos, decoradores e iluminadores siguiendo unas pautas determinadas por equipos de psicólogos y sociólogos que estudian la conducta de las personas que compran en hipermercados-laboratorio. Falsos espejos y cámaras de video estratégicamente situados recogen al más mínimo detalle las reacciones de los consumidores, incluso las alteraciones de la retina del ojo cuando mira los objetos expuestos en los estantes.

Ante semejantes estrategias de marketing descritas por RAMONET y CHOMSKY (1995, p. 77-79), cabe preguntarse: ¿qué mundo paradisíaco ofrece el consumo? ¿qué intereses persigue al perfeccionar tan minuciosamente los mecanismos de persuasión y venta? ¿cómo estarán influyendo estas estrategias persuasivas en el alumnado y en la escuela?

LA ORGÍA CONSUMISTA¹ COMO DESIDERATUM SOCIAL

Existe un antes y un después en el desarrollo de la civilización industrial para caracterizar las actividades relacionadas con el consumo. El tránsito de un consumo minoritario de la burguesía en los inicios de la primera industrialización a la actitud consumista mayoritaria de estos momentos, supone un cambio cualitativo y cuantitativo del sistema socioeconómico. Se va consolidando así un capitalismo orientado hacia el consumo y no hacia la producción donde el objetivo principal es fabricar la demanda, y no satisfacerla jamás. Es por tanto una visión perversa, según ALONSO (1998), que culmina cuando las empresas a través de la publicidad educan los gustos de los consumidores de acuerdo con los productos fabricados.

Asistimos desde finales del siglo XX a un período en el que el consumo ha sufrido una mutación a su versión exacerbada, el consumismo, entendido como ideología que da sentido a la vida de los individuos, donde lo importante es tener frente a ser, y las necesidades superfluas suplantando las auténticas prioridades humanas relacionando el bienestar y la felicidad con la obtención de objetos materiales adquiridos en el mercado, que acuña la idea de que los valores pecuniarios son más importantes que los valores vitales (NAREDO, 1996).

Esta nueva fase del capitalismo, denominada por BECK (1998, p.27) *globalismo*, representa el dominio del mercado mundial que se expande por todos los rincones del planeta alcanzando una magnitud sin precedentes en la historia de la humanidad. La libre circulación de mercancías, capitales y trabajo especializado, que no de trabajadores, constituye el sueño neoliberal dotado de un sentimiento de transnacionalidad de las actividades consumistas.

El globalismo avalado por la teoría del pensamiento único pretende la búsqueda de un solo mundo mercantil, donde se persigue una universalización de los modos de vida, de los símbolos culturales y de los estilos de vida en base... *a los mensajes publicitarios y de los iconos de las empresas multinacionales*... (BECK, 1998, p. 72). Esta dinámica afecta directamente a los patrones de consumo que se van imponiendo. No hay barreras, ni fronteras, no se reconoce la pluralidad ni el cosmopolitismo. Por transmisiones vía satélites a todas partes llega... *el rutilante mundo –cuidadosamente amañado– de la América blanca*... donde el capitalismo tipo USA impone su tradición mercantil y económica al resto del planeta.

¹ Parfraseando a GALBRAITH, J.K. (1997). *El Crac del 29*. Barcelona, Ariel, al comparar la orgía especulativa anterior a la Depresión de 1929 con la espiral consumista actual.

Cabe preguntarse, sin embargo, si este modelo de desarrollo económico consumista, globalizado y flexible resuelve en realidad los problemas que tiene planteada la humanidad; y, posteriormente, si la escuela puede contribuir en alguna medida a cuestionar o criticar los abusos del sistema, cómo y a qué escala espacio-temporal debería hacerlo.

CONSUMO Y NECESIDADES HUMANAS: CÍRCULO VICIOSO O VIRTUOSO

La concepción que una sociedad adopta sobre las necesidades humanas y su tipología constituye las señas de identidad necesarias para interpretar y comprender los patrones de funcionamiento social. Discernir si el sistema productivo de una sociedad está dando respuestas adecuadas o no a las necesidades básicas de los seres humanos sin destruir por ello los recursos limitados del planeta, representa en sí mismo la mayor prueba de fiabilidad y validez que pueda someterse al modelo de desarrollo social adoptado.

Desde una concepción económica, la necesidad, «... *es el deseo de disponer de un bien que tiene utilidad para producir, conservar o aumentar las condiciones de vida agradable*» (ALONSO, 1998, p. 132), donde como se comprenderá se obvia toda objetividad a la hora de determinar su naturaleza. Si añadimos que en estos momentos triunfan las tesis neoliberales que ponen en cuestión el Estado del Bienestar, se hace imprescindible establecer un concepto claro y operativo de necesidad, clarificar dónde terminan las necesidades objetivas y empiezan los deseos y las preferencias subjetivas. Es preciso pues interrogarnos en torno a la existencia o no de necesidades básicas universales y objetivables para todos los seres humanos y, en qué medida el sistema productivo responde adecuadamente a estas demandas o si por el contrario está más interesado en subordinar las necesidades a la consecución de ilimitados beneficios.

Numerosos autores y tendencias económicas han tratado de dar respuestas a las preguntas formuladas. Así, la escuela clásica afirma que las necesidades humanas se pueden categorizar en dos grandes grupos: unas, de carácter primario, esencial y biológico siendo su satisfacción indispensable para la supervivencia; y otras secundarias, consecuencia de la vida en común y del desarrollo histórico-cultural y por tanto no vitales.

MARCUSE (1972) por el contrario, sostiene, que las necesidades más allá de lo estrictamente biológico son creaciones históricas porque su concreción depende de los intereses predominantes en la sociedad. Distingue entre necesidades verdaderas y necesidades falsas, considerando estas últimas, imposiciones de los intereses del sistema para la represión de los individuos, que están dirigidas por el aparato mercantil-publicitario de las grandes empresas capitalistas encaminadas a conseguir agresividad, competitividad y control social. Para este autor, sólo en el caso de que los individuos tuvieran libertad para responder se podrían determinar cuáles son las necesidades verdaderas.

NAREDO (1996) indica que la necesidad, desde una perspectiva económica clásica, responde al nexo de unión entre consumo y bienestar, por la que se pueden establecer relaciones causales entre consumo, satisfacción de necesidades y bienestar. Sin embargo, resalta la dificultad de establecer límites claros en la definición de la naturaleza y el concepto de necesidad por la carga ideológica que conlleva su significado. Rechaza por otra parte los planteamientos formulados por la concepción utilitarista y naturalista de la economía porque reduce la felicidad del ser humano al consumo de bienes y servicios, obviando todo lo que tenga que ver con el disfrute de buena salud o de los afectos y sentimientos que no pueden estar sometidos al mercado. Sin embargo, no cree posible que pueda establecerse una teoría objetiva que determine conceptualmente las necesidades ni siquiera una clasificación jerárquica de las mismas.

ALONSO (1998), asimismo, critica la visión estrictamente economicista (naturalista) de las necesidades vinculando su naturaleza a la formación social en la que se encuentren. Entiende la necesidad como una relación social ya que la clasificación y prioridad en su satisfacción depende de la estructura productiva concreta de esa formación. En su definición distingue entre necesidades y deseos (las necesidades falsas, según Marcuse) destacando que hay una confusión intencionada entre ambos conceptos porque la lógica de la producción, dentro del sistema capitalista actual, es la de una producción para el deseo, no para satisfacer la necesidad.

Por su trascendencia en la estimación de los indicadores del desarrollo humano es importante comentar por último la propuesta que desde posicionamientos críticos realizan DOYAL y GOUGH (1994) para caracterizar la naturaleza de las necesidades que básicamente deben permitir una vida saludable y el disfrute de libertades sociopolíticas, considerados como objetivos universales para todos los seres humanos. Así establecen como necesidades básicas la salud física y la autonomía personal, rechazando el atender la satisfacción de necesidades superfluas basadas en el logro de bienes de tipo material y consumista. Como sostienen que hay necesidades básicas por encima de las diferencias culturales y económicas, no creen en posiciones historicistas que tratan de relativizar ese carácter universal de las mismas. En este sentido, una contribución de gran interés que realizan es la idea de satisfactores, llamados también necesidades intermedias, entendidos como el medio que sirve en cada situación histórica para dar respuesta a las necesidades básicas.

Propugnan de igual forma un consenso moral sobre el reconocimiento de esas necesidades básicas globales para el desarrollo de una existencia humana digna. Así el sistema social debe garantizar la atención a aspectos como alimentación (alimentos y agua); vivienda; ambiente de trabajo y medio físico sin riesgos; atención sanitaria y seguridad en la infancia; relaciones primarias significativas; seguridad física y económica; control de nacimientos, embarazos y partos seguros; enseñanza básica... que sirvan como medios satisfactores de las primeras.

No podemos afirmar sin embargo que en la actualidad el modelo de desarrollo consumista resuelva las auténticas necesidades humanas, sino todo lo contrario. Este modelo social depre-

dador basado en una concepción ilimitada de la producción de bienes y servicios vorazmente despilfarrados por masas insaciadas de teleconsumidores ha producido la mayor crisis ambiental que vive nuestro planeta y que amenaza con la supervivencia de la biodiversidad y de la propia especie humana (FONTANA, 1992). Sólo la construcción de un nuevo modelo de desarrollo social que permita compatibilizar producción, consumo, medio ambiental, salud y satisfacción de necesidades garantiza nuevas señas de identidad y sostenibilidad a nivel planetario (COLOM, 2000).

HACIA UN MODELO DE DESARROLLO QUE ASEGURE UNA SOCIEDAD CONSUMERISTA

En contraposición con los valores consumistas surgen propuestas alternativas que sugieren la conveniencia de adoptar otra concepción basada en un consumo racional y en una ecología del consumo. Este modelo de desarrollo, que promueve actitudes consumeristas, se propone armonizar necesidades y consumo, medio y desarrollo, cuestionando, de esta forma, la producción ilimitada, la obsolescencia programada y el despilfarro de los recursos. Por el contrario, propone medidas encaminadas a lograr una producción limitada y limpia que evite tecnologías contaminantes, la elaboración de productos de mayor duración, y la potenciación de actitudes de conservación y reciclaje de los recursos naturales.

Las aportaciones de la *Educación Consumerista* pretenden incidir en la formación de consumidores conscientes, críticos y responsables que puedan desenvolverse en la sociedad de consumo. Esta finalidad supone la constatación de que vivimos en un sistema económico complejo, cambiante y cada día más competitivo que plantea a la escuela la búsqueda de nuevas propuestas educativas capaces de acercar el mundo real a la institución escolar.

Esta preocupación social tiene sus antecedentes legales en el Programa de Protección del Consumidor de la Comunidad Económica Europea de 1975 y 1981, que reconoce el derecho a la información y educación «para formar ciudadanos críticos y responsables, sabiendo cumplir las normas y exigiendo que se respeten sus derechos». La Constitución Española de 1978 y la Ley de Defensa de los Consumidores de 1984, de igual forma, amparan el derecho a la educación y formación en materia de consumo, así como las Comunidades Autónomas promulgaron leyes a tal efecto, con la pretensión, como se expresa en uno de los casos, de:

«contribuir a la formación de ciudadanos conscientes y críticos, dotando al alumno o alumna de conocimientos y actitudes que permitan la resolución de problemas que la sociedad de consumo genera; y al mismo tiempo, trata de infundir la necesaria responsabilidad colectiva en el mantenimiento y mejora de la calidad de vida y convivencia social (...) La Educación para el consumo aspira a convertir a la persona consumista en consumerista» (Gobierno Vasco, 1992, p. 175).

Entre sus contenidos, pretende, asimismo, desarrollar una serie de aspectos relacionados con problemas de carácter socioeconómico, de esta forma, se refiere a cuestiones relativas a la circulación del dinero, la alimentación, los juguetes, el ocio, la ecología, los servicios públicos, la salud, la compra, la vivienda, la publicidad, etc. Así, por ejemplo, figura «*el conocimiento y análisis de los mecanismos de la sociedad de consumo, tanto en lo que concierne a la organización y a las estrategias de producción y distribución, como en lo referente a la actuación y al comportamiento de los consumidores*» (LUCINI, 1994, p. 82).

Por último, en cuanto a su incidencia en la práctica del aula, ésta dependerá, en gran medida, del grado de integración curricular y de la organización de contenidos que se elija. Por ello, CAINZOS (1993, p. 105) señala que:

«la educación del consumidor debe poseer un carácter integrado (...) que sea en la escuela un eje vertebrador de la acción educativa (...) y ello implica, optar por un enfoque globalizador».

El estudio de los problemas de consumo y las repercusiones ambientales y de salud que genera el desarrollo de las actividades humanas, exige, consecuentemente, un tratamiento didáctico capaz de asegurar a los alumnos la construcción de conocimientos que haga evolucionar sus concepciones desde planteamientos simples de las relaciones entre el medio, la intervención humana y el consumo, hasta establecer otras relaciones de tipo sistémicas a partir de perspectivas integradoras del conjunto de factores intervinientes en el desarrollo de estas actividades. Cabe preguntarse, desde esta perspectiva: ¿cómo formular propuestas didácticas integradoras? ¿cómo organizar y secuenciar este conocimiento escolar?

ENFOQUES EN LA GRADUACIÓN DEL CONOCIMIENTO ESCOLAR EN CIENCIAS SOCIALES

La delimitación de escalas espacio-temporales de las propuestas didácticas de Ciencias Sociales, en este caso, relacionadas con el ámbito de la Educación para el Consumo, ha constituido un auténtico obstáculo epistemológico a lo largo de la historia última de la didáctica.

Diversos han sido los enfoques utilizados que han tratado de responder a la graduación del conocimiento social que se enseña en el aula. El *enfoque lineal* propone un tratamiento didáctico deductivo por el que los bloques de contenidos del área de Ciencias Sociales se analizan desde escalas generales para posteriormente pasar a escalas cada vez más concretas. Este planteamiento curricular basado en los principios de la escuela tradicional, fundamento de la ley de Educación Primaria de 1945 y de los Cuestionarios que registrarán las actividades didácticas de las escuelas primarias y del plan de estudios de Bachillerato de 1953, supone que el conocimiento escolar se adquiere de forma continuada y lineal por el aprendizaje genérico de

rutinas, principios y leyes generales necesarias para conocer la disciplina que se pretende enseñar.

Las investigaciones de Piaget sobre los estadios evolutivos que atraviesan los alumnos a la hora de construir las nociones espacio-temporales y que fueron graduados en un continuo desde lo vivido y percibido hasta lo concebido, fundamentaron el *enfoque concéntrico* que orienta los estudios de la Historia y Geografía local que aparecen en la década de los años sesenta y setenta. Se trata así de organizar el conocimiento científico a partir de escalas espacio-temporales de lugares y hechos cercanos para posteriormente enseñar lo lejano. Este enfoque inductivo ha tenido una enorme repercusión didáctica pues, además de orientar la graduación del conocimiento escolar del área de Ciencias Sociales en la LGE de 1970, veinte años después, también ha servido para la LOGSE.

Argumentaciones de distinto signo han avalado las tesis defendidas por este segundo enfoque. Así, desde una perspectiva psicológica, el constructivismo defendió la necesidad de ajustar la lógica científica a la del alumno debido a las dificultades encontradas para construir el conocimiento que supuestamente se elabora desde lo cercano a lo lejano. Este principio didáctico heredado de la fuente psicológica carece en la actualidad de consistencia científica como lo avalan, entre otras, las investigaciones de NADAL (1999) en Geografía y CALVANI (1988) en Historia que, aunque hayan demostrado un mayor conocimiento de los alumnos en los temas cercanos, indican por el contrario la presencia de referentes lejanos nada despreciables.

Desde una perspectiva epistemológica, por otra parte, también se aconsejaba enseñar primero lo cercano, por ser más conocido y asequible al alumno para después pasar a la enseñanza de los contenidos lejanos. Hoy, en un mundo globalizado y en plena sociedad informacional dominada por los medios de comunicación, qué es lo más conocido y accesible para el alumno: ¿los animales de la granja o los salvajes?, ¿la historia de su localidad o la conquista del oeste? ¿la tienda de comestibles del barrio o algún hipermercado de la localidad? ¿conocerá sólo los animales domésticos, la historia local o la tienda del barrio? Lo cercano físicamente, por ello, no tiene porqué ser sinónimo de accesible o interesante para el alumno; es preciso por el contrario hablar de lo cercano en términos afectivos, ya pertenezca a la esfera próxima, ya a la lejana.

El enfoque concéntrico responde pues a un momento económico autárquico, cerrado y localista de signo opuesto al actual, donde los efectos de la globalización están influyendo de manera decisiva en el ámbito de lo local. Urge por tanto la búsqueda de nuevos enfoques didácticos que permitan equilibrar la escala local y global, sobre todo si no queremos ocultar la realidad plural, compleja y sistémica en la escuela mientras que los alumnos la aprenden en su cotidianidad.

Este equilibrio de escalas espacio-temporal, supone la comprensión de la interdependencia de los pueblos y los países que forman el sistema mundo y, por tanto, el sistema local, ya que

existe una relación de complementariedad y no dicotómica entre ambas escalas. Esta visión del mundo denominada por SELBY (1996) «*glocalidad*», que consiste en pensar globalmente y actuar localmente, y viceversa, en palabras de MORIN y KERN (1993), implica superar viejos tópicos educativos: el localismo, por su óptica reducida y simplificadora; y el generalismo, por su aspecto difuso apoyado en leyes absolutas y generalizables. Ambos enfoques contrapuestos deben ceder el paso al reconocimiento de la naturaleza interactiva del sistema mundo, donde existen redes de conexiones multicausales entre los hechos a escala local, regional... y mundial (BENEJAM, 1996; ESTEFANÍA, 1995). Desde esta perspectiva nos preguntamos finalmente ¿cómo graduar entonces este enfoque basado en la glocalidad en el caso que nos ocupa de la Educación para el Consumo?

APORTACIONES PARA LA ELABORACIÓN DE PROPUESTAS DIDÁCTICAS DE EDUCACIÓN PARA EL CONSUMO BASADAS EN LA GLOCALIDAD

Durante la década de los setenta se realizan una serie de investigaciones educativas en EE.UU., Canadá y Reino Unido con la finalidad de determinar qué contenidos económicos y cuándo se deben enseñar en la escuela. Las investigaciones concluyeron, según KOURILSKY (1989), con la propuesta de diversos currícula informales que o bien secuenciaban los contenidos en un continuo lineal, desde los conceptos más fáciles hasta los más difíciles, o bien, obedecían a criterios arbitrarios: se asignaba de forma más o menos aleatoria los contenidos a los distintos niveles de escolaridad, siguiendo el controvertido principio de BRUNER (1963):

«Nuestras escuelas pueden estar desperdiciando años preciosos al demorar la enseñanza de muchas materias sobre la base de que resultan demasiado difíciles (...) los fundamentos de cualquier materia pueden ser enseñados a cualquiera en cualquier etapa y en cualquier forma».

Ambos sistemas de secuenciación ignoran las fases de desarrollo de los alumnos y de sus capacidades de análisis y de crítica, recibiendo por ello algunas valoraciones negativas. Posteriormente, los temas de investigación de la enseñanza de la economía se ampliaron para incluir aspectos relativos a los contenidos que debían enseñarse, teniendo en cuenta el grado de desarrollo infantil. Se trataba de establecer ¿a qué nivel escolar enseñar cada contenido? y ¿en qué profundidad se impartirían? El resultado de estas investigaciones sugiere que los contenidos prioritarios pueden y deben repetirse en los distintos niveles de enseñanza, en una secuencia que va desde la simplicidad a la complejidad, desde la inclusión de pocos elementos a muchos, desde las relaciones simples a las multicausales y, en definitiva, de contenidos poco elaborados a construcciones cada vez más ricas y conectadas formando redes conceptuales complejas.

Atendiendo a estos y otros criterios, parece consecuente afirmar que una propuesta de progresión del conocimiento escolar deseable sobre economía, donde la Educación para el Consumo ocupa un destacado campo de investigación, debe distinguir distintos niveles de complejidad, desde significados más simples, próximos o lejanos, pero que mantiene una relación afectiva con el alumno —cercanas al conocimiento cotidiano—, hasta alcanzar niveles de mayor elaboración, más próximos al conocimiento científico. Dicha hipótesis se construye teniendo en cuenta la trama de problemas en un intento de proponer cuestiones relevantes para los alumnos, la ciencia y la enseñanza.

Así resulta interesante relacionar diversas aportaciones que provienen de campos complementarios, entre otras, el análisis de KOURILSKY (1989) sobre los criterios de secuenciación de los contenidos económicos, las interesantes consideraciones de EGAN (1991) relativas a la importancia de la narración y la fantasía, la propuesta de secuenciación y organización que realizamos en relación a la enseñanza de la economía (TRAVÉ, 1999 y ESTEPA, 2000), así como las reflexiones que planteamos en cuanto al papel del profesorado en la experimentación de propuestas didácticas de carácter económico (RODRÍGUEZ ALGARÍN, 2000). Se debe partir en todo caso de criterios que promuevan la repetición de contenidos en los distintos niveles educativos, que se trabajarán desde aspectos del medio cercano y lejano poco elaborados hasta el establecimiento de redes conceptuales complejas, que permitan la comprensión de las relaciones entre los subsistemas económicos.

De esta forma, creemos que la secuenciación del conocimiento de Educación para el Consumo en la escolarización obligatoria, debe tener en cuenta las siguientes fases de desarrollo del pensamiento económico del alumno: en una primera fase, predomina en el alumno una concepción amistosa, afectiva e inocente del mercado, debido a las pocas experiencias comerciales que posee y a la creencia en la teoría moral de las relaciones comerciales y que además concibe las relaciones de producción bajo una perspectiva sincrética del hecho industrial, según la cual, las fábricas deben contener al conjunto de los demás sectores de producción (primario y terciario).

Más tarde, en un segundo nivel, los alumnos tienen mayores experiencias comerciales como consumidores y son más observadores de la vida económica de su comunidad. En esta etapa, se sobrevalora el papel de la industria (de la transformación frente al resto de los procesos productivos) y en ésta concede la máxima relevancia a las máquinas, por la fascinación que despiertan los entornos tecnológicos. Igualmente, el mayor conocimiento de su medio le lleva a ir estableciendo algunas relaciones simples en los hechos ambientales que observa.

Por último, en un tercer nivel, los alumnos han descubierto por lo común el librecambismo debido al aumento considerable de sus capacidades intelectivas, a las informaciones recibidas de sus padres, de la publicidad, de la propia escuela y, sobre todo, por la cantidad y calidad de sus experiencias comerciales, que les permiten disponer de un conocimiento cada

vez más específico del sistema económico. Han construido, mayoritariamente, el concepto de ganancia y comienzan a comprender algunas relaciones multicausales entre precios, competencia, oferta y demanda. Por consiguiente, se produce progresivamente una comprensión general de todos los procesos productivos, sobre todo de la fase de distribución de bienes y servicios y, del mismo modo, comienzan a perfilar las estrechas relaciones existentes entre las actividades económicas y sus efectos ambientales.

Sin embargo, a pesar de los planteamientos comentados y de las investigaciones didácticas que lo avalan, como si de modas se tratara, vuelve a aparecer en la pasarela educativa el vetusto enfoque lineal y generalista para articular los contenidos de Ciencias Sociales de la ESO, como lo demuestra la supuesta reforma de las humanidades recientemente aprobada en forma de nuevo decreto de mínimos. Parece mentira que en educación se puedan producir cambios tan devastadores que destruyen *ipso facto* tanto camino recorrido y sirven tan sólo para desandar lo andado, cambios más propios del turnismo político de final del siglo XIX ¿no será que siempre estemos dando vueltas a la misma noria cambiando momentáneamente la fisonomía escolar mientras, en realidad, la escuela continúa impertérrita y monóticamente igual?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO, L. E. (1998). «La producción social de la necesidad y la modernización de la pobreza: una reflexión desde lo político». En REICHMANN, J., (Coord.) (1998). *Necesitar, desear, vivir. Sobre necesidades, desarrollo humano, crecimiento económico y sustentabilidad*. Madrid: Libros de la Catarata.
- BECK, U. (1998). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona, Paidós.
- BENEJAM, P. (1996). «La Didáctica de la Geografía en el contexto del pensamiento de finales de siglo XX. La influencia de la postmodernidad». *Iber*, 9, 7-14.
- BRUNER, J. (1963). *El proceso de la educación*. México, UTHERA.
- CAINZOS, M. (1993). «El consumo como tema transversal». En AA.VV. *Los temas transversales*. Madrid, Santillana.
- CALVANI, A. (1988). *Il bambino, il tempo, la storia*. Florencia, La Nuova Italia.
- COLOM, A. (2000). *Desarrollo sostenible y educación para el desarrollo*. Barcelona, Octaedro.
- DOYAL, L. y GOUGH, I., (1994). *Teoría de las necesidades humanas*. Barcelona, Ícaria.
- EGAN, K (1991). *La comprensión de la realidad en el educación infantil y primaria*. Madrid, MEC-Morata.
- ESTEFANÍA, J. (1995). *La nueva economía*. Madrid, Debate.
- ESTEPA, J. (2000) «La comprensión de contenidos económicos». *Cuadernos de Pedagogía*, 279, 49-52.

- FONTANA, J. (1992). *La Historia después del fin de la Historia*. Barcelona, Crítica.
- GOBIERNO VASCO (1992). *Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria. Introducción a la etapa. Líneas transversales*. Vitoria, Servicio Central de Publicaciones.
- KOURILSKY, M. (1989). «Economía: programas de enseñanza». En HUSEN, T., NEVILLE, E. *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Vincens Vives, MEC.
- LUCINI, F. (1994). *Temas transversales y Áreas curriculares*. Madrid, Anaya.
- MARCUSE, H., (1972). *El hombre unidimensional*. Barcelona, Seix Barral.
- MORÍN, E. y KERN, A.B. (1993). *Tierra-patria*. Barcelona, Kairós.
- NADAL, I. (1999). *Las concepciones del estado próximo y lejano. Justificación de una propuesta alternativa para el estudio del medio en primaria*. Tesis doctoral inédita. Universidad de las Palmas de Gran Canarias.
- NAREDO, J.M., (1996). *La economía en evolución*. Madrid, Siglo XXI, 2ª edición actualizada.
- RAMONET, I. y CHOMSKY, N., (1995). *Cómo nos venden la moto*. Ícaria, Barcelona.
- RODRÍGUEZ ALGARÍN, M., (2000). «El papel del profesor en la experimentación curricular y los contenidos de carácter económico en las Ciencias Sociales. Reflexiones y propuestas». PAGÉS, J., ESTEPA, J. y TRAVÉ, G., (2000). *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Huelva, Publicaciones Universidad.
- SELBY, D., (1996). «Hacia una irreductible perspectiva global en la escuela». *Aula Innovación Educativa*, 51, 25-30
- TRAVÉ, G., (1999). *La Economía y su didáctica en la educación obligatoria*. Sevilla, Díada Editora.