

ya muchos ejemplos para poder deducir *lo que tiene valor* y lo que no lo tiene, aunque resulta muy difícil transmitir los valores como meros conocimientos objetivos, es decir, utilizando sólo la razón. Los valores, para ser comprendidos, han de ser vivenciados. Los conocimientos adquiridos más la experiencia vivida nos dan la panorámica integradora del existir con sabiduría, y la conexión conocimientos/experiencia desemboca, tarde o temprano, en una *metanoia* o toma de conciencia profunda. Ignoro hasta qué punto esa toma de conciencia puede provocarse.

Pero sí veo claro que la conciencia crea la realidad, y que el pensamiento prepara la acción, pues es como el germen de lo que cristalizará después. Hasta la fecha la mentalidad ha sido predominantemente racionalista, menospreciando el pensamiento simbólico, lateral, el que hace referencia a los sueños... La realidad no es sórdida ni paradisíaca. Simplemente es. Seguramente no podremos abarcarla completamente, pero sí todo lo que existe es, en buena medida, producto de la mente humana, a partir de ahora mismo la realidad puede ser lo que nosotros/as queramos que sea. Es cierto que la razón nos caracteriza como seres superiores, pero las capacidades de valorar, de sentir, de amar, de imaginar —y como consecuencia de poner en práctica los buenos deseos imaginados—, también son capacidades exclusivamente humanas, y ahora, más que nunca, es necesario hacerlas fructificar.

Bibliografía

- MARCUSE, Herbert: *El hombre unidimensional*. Barcelona: Seix Barral, 1969.
- MASIÀ ESPÍN, Elvira: *L'Educació per a la Pau. Una Introducció*. Barcelona: Claret, 1994.
- SCHUMACHER, E. F.: *Guía para los perplejos*. Madrid: Debate, 1981.
- TEILHARD DE CHARDIN, Pierre: *El fenómeno humano*. Madrid: Taurus, 1963.
- TERRICABRAS, Josep M.: *Ética i llibertat*. Barcelona: Curial, 1983.
- WILBER, Ken: *Breve historia de todas las cosas*. Barcelona: Kairós, 1997.
- WILLIAMS, Bernard: *Introducción a la Ética*. Madrid: Cátedra, 1982.

Qué valores enseñar. Hacia una perspectiva crítica y global de la enseñanza de las Ciencias Sociales

GABRIEL TRAVÉ GONZÁLEZ
Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales
Universidad de Huelva
Grupo GAIA (Proyecto IRES)

RESUMEN

La reflexión en torno a los valores que debe favorecer la enseñanza de las Ciencias Sociales, constituye el eje vertebrador de una propuesta didáctica que asuma un enfoque basado en el paradigma crítico y global de la educación.

Qué valores generan las sociedades de capitalismo tardío

El desarrollo tecnológico y la globalización de la economía son algunas de las causas que han provocado la crisis económica, política, axiológica y educativa que vive la sociedad de final de siglo. El resultado de estos procesos ha cambiado notablemente la ideología social y colectiva propugnada por el proyecto moderno de la Ilustración, concluyendo, con ello, el modelo de sociedad liberal y burguesa generado a partir de la revolución industrial o su antagónico, el marxismo; asistimos, por tanto, a una nueva era histórica, representada por el neocapitalismo o capitalismo tardío y denominada *posmodernidad* (Jameson, 1991); era que se apoya en la revolución tecnológica, de manera que la modernidad deja paso a la posmodernidad, la imprenta al ordenador, la liberación social a la individual. Sin embargo, como no podría ser de otra forma en momentos de transición, conviven ambas perspectivas ideológicas, una de signo antihumanista, basada en la tecnología y necesitada de mayores cotas de información para dominar y triunfar, y otra, de signo opuesto, humanista y colectivista que aspira a replantear el proyecto modernista. Colom y Mèlich (1994) utilizan la metáfora del astronauta y el naufrago para representar ambas posiciones. El astronauta está unido a la tecnología más avan-

zada; aunque se encuentre sólo y aislado, es autosuficiente, toma decisiones correctas, inteligentes, que le dicta su red telemática. El náufrago, por el contrario, está desorientado, no posee instrumentos de navegación, sólo espera que lo encuentren y lo salven, se siente tan desvalido que necesita de los demás, de la sociedad.

El individualismo y la búsqueda de la liberación personal son la finalidad última del posmodernismo. La ideología ha cambiado su rumbo desde la razón social a la moral natural. La salvación no es ya colectiva sino individual, depende, en todo caso de la imaginación y no de la reflexión, del raciocinio. El paso de la cultura del esfuerzo y la lucha por la liberación social, al hedonismo, es la característica de transición de ambas eras históricas. La crisis posmoderna es ante todo una mutación, un cambio de valores tanto personales como sociales, donde aparecen actitudes narcisistas y egoístas, junto a otras de carácter opuesto: pacifismo y ecologismo.

Este contexto sociológico desintegrado y antihumanista ha sumido a la escuela en una profunda crisis de valores, cuyo más claro exponente es el distanciamiento existente entre las finalidades que persigue y la ausencia de expectativas generadas en los alumnos. La escuela es en sí misma, una construcción modernista basada en un conocimiento absoluto y verdadero a transmitir y en un conjunto de reglamentos y normativas a cumplir; mientras, los alumnos parecen tender hacia una concepción posmoderna, y no creen, por tanto, en el saber enciclopédico sino en un saber cambiante, fruto de la comunicación cibernética; así como no aceptan las normas, jerarquías, controles... impuestos por la institución. Ante estas realidades complejas ¿qué postura tomar? ¿La escuela debe aceptar la vía posmoderna o, por el contrario, habría que renovar la institución?

Nuevos enfoques para el desarrollo de una educación en valores

Desde la perspectiva crítica, se estima que el proyecto modernista está aún por concluir y se considera, asimismo, que los presupuestos posmodernistas se hallan en franca recesión. El enfoque crítico entiende la educación como un proceso social de carácter dialéctico, y no como un mero proceso técnico, práctico o a veces artístico. La finalidad de la educación, por tanto, debe superar su consideración de un acto reproductor de la cultura dominante para pasar a ser un proceso transformador de la propia realidad social. Desde esta perspectiva, se impulsa una revitalización del relativismo científico que debe ser entendido a través del diálogo y la negociación entre las distintas interpretaciones del mundo, en su afán por reconstruir una racionalidad compatible con el proceso de emancipación personal y social (Benejam, 1996). Estos presupuestos inciden, como no podía ser menos, en el

planteamiento de la propia enseñanza, en nuestro caso, de las Ciencias Sociales, que, lejos de posiciones de neutralidad o de adoctrinamiento, debe tratar de ayudar a alumnos y alumnas a pensar de forma autónoma y a adquirir un conocimiento social crítico (Carr y Kemmis, 1988; GIE, 1991; Pagès, 1996; Giroux, 1997).

El mundo actual constituye una realidad de índole sistémica, interdependiente y cambiante que requiere de otros enfoques para explicar las múltiples causas que produjeron un determinado hecho, proceso o situación, además de entender las soluciones a los problemas como meras hipótesis, puesto que no puede haber soluciones simples y únicas cuando se afrontan problemas complejos y de carácter global. Ante estos desafíos, sabemos que la escuela actual no está preparada para afrontar la enseñanza de esta realidad confusa, dinámica y cargada de incertidumbre. Por todo ello se habla, como en el caso de las ciencias en general, de la necesidad de buscar otros odres para resolver los viejos problemas educativos que nos acechan y que no han recibido respuestas. En esta línea, una de las aportaciones más interesantes que se plantea es la denominada educación global y crítica, que propone un modelo de desarrollo educativo basado en distintas dimensiones relacionadas entre sí (Selby, 1996).

La dimensión espacial, 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, 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 (Estefanía, 1995; Benejam, 1996).

La dimensión temporal constituye, en sí misma, una relación dinámica de la que la escuela ha hurtado categorías importantes. Es sabido que sólo se enseña parte del pasado, poco del presente y nada del futuro y, sin embargo, se dice y escribe que la educación forma a las personas para el porvenir. Existe una estrecha relación entre los tres miembros de esta ecuación, pues la imagen del pasado está determinada por los intereses y demandas del presente y por las percepciones que tengamos del futuro; igualmente la interpretación del futuro dependerá, en gran medida, de las preocupaciones presentes y pasadas (Pagès, 1997). En este sentido, es constatable el olvido sistemático que la institución escolar hace del estudio y preparación para el futuro. Por ello, es preciso atender al estudio sistémico de esta perspectiva temporal interrelacionada con el resto de las dimensiones analizadas, para conseguir el desarrollo de capacidades, habilidades y valores que permitan participar en la construcción de un futuro elegido por todos.

La dimensión temática plantea la urgente necesidad de abordar los temas y problemas que preocupan a la sociedad actual pero, como hemos analizado en el caso anterior, las instituciones educativas no enseñan a aprender de forma sistemática y compleja, y, normalmente, entre sus programas no se encuentran tales contenidos. Es obvio que no se pueden estudiar dichos problemas bajo el prisma de la simplicidad causa-efecto, ni se pueden ofrecer soluciones certeras y perdurables a problemas que no la tienen. En todo caso, se debería enseñar a proponer posibles hipótesis a experimentar y comprobar sus efectos, ya sean positivos o perniciosos.

Las tres dimensiones anteriores: espacio, tiempo y tema o problema mantienen una estrecha relación dinámica con otra dimensión vital: la del mundo interior. No existe cambio educativo si no hay cambio interior del propio sujeto. Por ello las dimensiones externas van unidas al conocimiento de la propia persona. Así, se dice que el lazo de sustentación mutuo entre persona y planeta es el punto central de la educación global (Greig, Dike y Selby, 1989). En este sentido, el mundo exterior actúa como un espejo del mundo interior. Dicha afirmación tiene su correlato en el marco educativo, pues no se puede enseñar una conciencia global y planetaria sin proponer, al mismo tiempo, el descubrimiento y enriquecimiento de uno mismo. Se tendería de esta forma, a equiparar enseñanza de los aspectos cognitivos y afectivos, que incluyan el uso de metodologías basadas en el aprendizaje cooperativo producido en el seno de pequeños grupos, entre iguales. Esta dinámica favorecerá la utilización de técnicas de negociación, comunicación, consenso, decisión, pensamiento divergente y creativo, además de resolución de problemas compartidos.

Una propuesta didáctica que propicie la formación en valores

Todo proceso educativo tiene un *para qué* explícito o implícito. Cualquier acto educativo se realiza con una finalidad más o menos expresa. Estas finalidades se refieren al desarrollo de las capacidades de la persona; capacidades —en sentido amplio— de tipo conceptual, procedimental, actitudinal, motórica y afectiva. Supone, por tanto, favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje, más que los resultados, aunque estos no puedan olvidarse. Las finalidades educativas ayudan a captar la atención de profesores y alumnos sobre las intenciones del proceso educativo; permiten la conjunción de distintos tipos de contenidos; posibilitan el trabajo en grupo de profesores; y, en definitiva, mejoran los procesos de reflexión y evaluación curricular.

El desarrollo de una propuesta curricular alternativa que tenga entre sus fines la formación en valores, supone replantear una serie de principios considerados en la práctica educativa actual como intocables. Por una parte, implica revisar la organización disciplinar basada tradicionalmente en la enseñanza de asignaturas

compartimentadas para asumir planteamientos integradores que partan del estudio de problemas socialmente relevantes y permitan, de esta forma, abordar cuestiones e interrogantes de la sociedad de hoy, de su pasado y futuro; y por otra, dotar a los contenidos en valores de prioridad frente a otro tipo de contenidos conceptuales o procedimentales, ya que este tipo de conocimientos tiene en sí mismo, una finalidad emancipadora y transformadora de la sociedad (Fernández Enguita, 1992; Ruiz, 1996).

Focalizar para su análisis y estudio los problemas relevantes de nuestra sociedad, implica asumir en su totalidad este tipo de perspectiva, que utiliza como criterio metodológico un punto de vista integrador y multidimensional a partir del concepto generador de *desarrollo humano*. Este concepto complejo engloba múltiples facetas del devenir humano, representadas por los conflictos que tienen lugar en el seno de la sociedad actual, entre los que destacamos: problemas ambientales, raciales, sexuales, económicos, sociales, etc. Tanto es así, que los denominados temas transversales del currículum con tan escasa incidencia en la enseñanza actual, deberían convertirse en contenidos básicos del currículum en general, y, en particular, en el de las Ciencias Sociales. Se trataría, por tanto, de fomentar un proyecto educativo que propicie cotidianamente el desarrollo humano, a partir de una educación basada en valores (Selby, 1996).

Qué valores enseñar. Aportaciones de las Ciencias Sociales

Las finalidades educativas de las Ciencias Sociales, o lo que es lo mismo, la necesidad de que aparezca en el currículum, se plantea a distintos niveles. Benjam (1993) considera que estas enseñanzas tienen una potencialidad intelectual o cognitiva, ya que potencian el desarrollo de conceptos y las relaciones establecidas entre ellos, aspectos necesarios para comprender el mundo en que vivimos. De igual forma, desarrollan una serie de estrategias que posibilitan el enriquecimiento de las capacidades instrumentales, permitiendo el uso y manejo de fuentes, recursos y medios del entorno. Y, por último, favorecen una educación basada en los valores que la sociedad pretende transmitir. Pagès (1993, p. 136) por su parte, distingue, igualmente, distintos tipos de finalidades para concluir planteando que uno de los propósitos deseables de la enseñanza de las Ciencias Sociales es «la formación del pensamiento social del alumnado». En una posterior revisión, Benjam (1997) considera que, si bien no existe un sistema de valores absolutos y universales, al ser constructos sociales dependientes de cada modelo de sociedad, sí podemos admitir como principios básicos, los valores que representan la esencia de la verdadera democracia; es decir, la libertad, la igualdad y la participación.

Desde nuestro punto de vista, la enseñanza de las Ciencias Sociales debe propiciar una educación en valores que tenga una finalidad formativa y no dogmática y que permita el acercamiento a la mayoría de los objetivos generales de la educación obligatoria, entre los que señalamos:

- **Autonomía personal y moral e integración social.**
La escuela obligatoria debe dotar a los alumnos de conocimientos suficientes y actitudes positivas que le permitan comprender el funcionamiento de la sociedad, posibilitando tanto una creciente autonomía personal y moral, como una progresiva integración social de carácter crítico y no reproductor.
- **Conciencia de glocalidad.**
Conocer, apreciar y valorar nuestro entorno cercano sin olvidar que pertenecemos a un sistema mucho más amplio y complejo —siguiendo el principio: *pensar globalmente, actuar localmente*—, supone avanzar en la comprensión sistémica, globalizadora y compleja de la realidad social para asumir valores relacionados con la solidaridad, la lucha por una mayor redistribución de la riqueza, etc.
- **Conciencia problematizadora.**
El planteamiento de situaciones socioculturales problemáticas permite asumir valores y estrategias de resolución de problemas de la vida cotidiana.
- **Compromiso con la defensa del medio ambiente.**
Las repercusiones que tienen las actividades humanas en el medio y el conocimiento de la problemática ambiental se configuran en un objetivo a corto, medio y largo plazo, con el fin de formar ciudadanos comprometidos con lograr un desarrollo armónico entre medio y hombre.
- **Conciencia crítica.**
Desarrollar una actitud crítica y racional que cuestione los convencionalismos sociales: el consumismo irracional, la desigualdad como un hecho natural, la explotación de la persona en el trabajo asalariado o doméstico, etc y, por el contrario, favorezca actitudes de carácter consumerista y de rebeldía frente a la injusticia social de carácter laboral, étnico, sexual, etc.

En definitiva, una educación en valores aporta a las jóvenes generaciones las claves que regulan la convivencia democrática, que, en nuestro caso, tanto esfuerzo y sacrificio costaron conseguir durante la Transición española; contribuye a crear marcos de referencia e interpretación personal y social; y, por último, propicia la verdadera esencia de la educación; esto es: el desarrollo integral de la persona.

Bibliografía

- BENEJAM, P. (1993): «Los contenidos de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado», en MONTERO, L.; VEZ, J., *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado*. Santiago de Compostela: Tórculo.
- 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.
- BENEJAM, P. (1997): «Las finalidades de la educación social», en BENEJAM, P.; PAGÈS, J. (coords.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación obligatoria*. Barcelona: Horsori/ICE Universidad de Barcelona.
- CARR, W.; KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza*. Madrid: Martínez Roca.
- COLOM, A.; MÈLICH, J. C. (1994): *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación*. Barcelona: Paidós.
- ESTEFANÍA, J. (1995): *La nueva economía*. Madrid: Debate.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1992): *Poder y participación en el sistema educativo. Sobre las contradicciones de la organización escolar en un contexto democrático*. Barcelona: Paidós.
- GIROUX, H. A. (1997): *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós.
- GREIG, S.; DIKE, G.; SELBY, D. (1989): *Greenprints for changing schools*. Londres: Word Wild Fund/ Kogan Page. Trad. cast. *Los derechos de la tierra (La Educación). Como si el planeta realmente importara*. Madrid: Popular, 1991.
- GRUPO INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA (GIE) (1991): *Proyecto Curricular I.R.E.S.* (Docs. I-II-III y IV). Sevilla: Díada.
- JAMESON, F. (1991): *El posmodernismo o la lógica del capitalismo avanzado*. Barcelona: Paidós.
- PAGÈS, J. (1993): «Psicología y Didáctica de las Ciencias Sociales». *Infancia y Aprendizaje*, 62-63, 121-151.
- PAGÈS, J. (1996): «Las representaciones de los estudiantes de maestro sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales: ¿cuáles son?, ¿cómo aprovecharlas? *Investigación en la Escuela*, 28, 103-113.
- PAGÈS, J. (1997): «El tiempo histórico», en BENEJAM, P.; PAGÈS, J. (coords.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación obligatoria*. Barcelona: Horsori/ICE Universidad de Barcelona.
- RUIZ, J. M. (1996): «Educación para el desarrollo: una apuesta globalizadora para el currículum de Ciencias Sociales (ESO)». *Aula de Innovación Educativa*, 51, 47-50.
- SELBY, D. (1996): «Educación global: hacia una irreductible perspectiva global en la escuela». *Aula de Innovación Educativa*, 51, 25-30.
- TRAVÉ, G. (1997): *La enseñanza y el aprendizaje de las nociones económicas en la educación obligatoria. Aportaciones del ámbito de investigación a la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Tesis doctoral inédita. Departamento de Didáctica de las Ciencias. Universidad de Sevilla.