

HISTORIA, SOCIEDAD Y CIENCIAS SOCIALES EN EL CONTEXTO DEL NUEVO MARCO EDUCATIVO

JULIO FERNANDEZ NIEVA

Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales

RESUMEN

Después de abogar por un estatuto teórico-científico de la Didáctica de la Historia y hacer alguna precisión sobre su naturaleza y necesidad para la profesión docente, desde el análisis de lo histórico y lo social, ante las perspectivas abiertas por el DCB. y la LOGSE; el autor se introduce en la dinámica de las idealizaciones: utopía de la enseñanza y educación en valores, con la esperanza puesta en que lo que es utópico hoy, pueda ser real mañana, objetivo terminal de las Ciencias Sociales.

SUMMARY

HISTORY, SOCIETY AND SOCIAL SCIENCES WITHIN THE CON- TEXT OF THE NEW EDUCATIONAL FRAMEWORK

After advocating a theoretical —scientific statute for the Teaching of History and making some precisions on its nature and necessity for the teaching profession, from an analysis of the historic and social aspects, with regards to the perspectives opened by the DCB and the LOGSE. (law for educational reform), the author enters in the dynamic of idealization: the Utopia of teaching and education in values based on the hope that today's Utopia may be tomorrow's reality, which is the ultimate object of the Social Sciences.

INTRODUCCION

En un artículo anterior⁽¹⁾, concluía que si el problema de qué Historia enseñar es una cuestión fundamental, por sus exigencias científico-explícitas, no es ni menos básico ni menos trascendente, cómo enseñar esa misma Historia, cuando esta se convierte en materia —objeto de enseñanza-aprendizaje, es decir, en disciplina. La solución de este aspecto radica en la Didáctica especial, en la Didáctica aplicada, en el caso que nos ocupa, la Didáctica de la Historia.

Apuntaba entonces la necesidad de comenzar determinando, con la máxima precisión posible, cuál es la naturaleza de la Didáctica de la Historia y la urgencia de establecer su correspondiente estatuto teórico-científico; y que esta doble tarea sería tema preferido de otro Coloquio u objeto de otra exposición.

Me reafirmo en la prioridad de ambas cuestiones, por lo demás complementarias, si bien no es mi propósito abordarlas aquí y ahora. Una simple ojeada a la bibliografía en curso⁽²⁾, da la impresión de que las citadas cuestiones, o bien se las presupone, o bien se resta importancia al debate en pro de un experimentalismo sin norte, o se las solapa deliberadamente.

Por lo demás, aunque cada día aumenta el consenso en la conveniencia y aún necesidad de más y mejores conocimientos profesionales en la formación de los docentes de todos los niveles y los conceptos de profesión y profesionalismo constituyen ideas-eje en los proyectos tendentes a la formación del profesorado y en el propio borrador de Anteproyecto de la LOGSE⁽³⁾,

(1) "El valor formativo de la Historia. Requisitos teórico-prácticos": Comunicación presentada en el Congreso organizado por la Escola Superior de Educação de Portalegre (Portugal), sobre *A História e as Ciências Sociais na formação de professores*, 1-4 junio 1989, publicado en *Proserpina*. Revista de la UNED. Centro Regional de Extremadura. Mérida, 9, 1989, pp. 11-22.

(2) Merecen destacarse GONZALEZ: I. GUIMERÁ, C. QUINQUER, D., *Enseñar historia, geografía y arte. De los Reyes Godos al Entorno Social*. Laia, Barcelona, 1987. RODRIGUEZ FRUTOS J. ed., *Enseñar historia: nuevas propuestas*. Laia, Barcelona, 1989. CARRETERO, M. - POZO, J.I. ASENSIO, M., Comps., *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Visor, Madrid, 1989. *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales*, Córdoba 1-1990. "Geografía, Historia y Ciencias Sociales". Tema del mes, en *Cuadernos de Pedagogía*, N.º 178, febrero 1990.

(3) OCDE., *La profesión ensignant. Nouvelles orientations*. Paris, 1979 ALVAREZ MENDEZ, J.M. "La formación del docente, entre la especialización científica y la didáctica aplicada", en *Aula abierta*, octubre 1983, N.º 38, pp. 55-64. VILLAR ANGULO, L.M., *Formación del Profesorado. Reflexiones para una reforma*. Promolibro, Valencia, 1986. BROMME, R., "Conocimientos profesionales de los profesores", en *Enseñanza de las Ciencias*, 986, 6 (1), pp. 19-29, FERNANDEZ PEREZ M., *La profesionalización del docente*. Magisterio Español, Madrid, 1988.

aún son muchos los que no quieren saber (o presumen saberlo todo) del complejo proceso de enseñar y aprender, o se muestran “escépticos” o “incrédulos” respecto a este nuevo campo científico, sus áreas y su fundamentación teórico-práctica. Y sin embargo, surgen o pueden surgir, aquí o allá, problemas. Cuando redacto estas líneas, alguno de nuestros Centros Superiores esta padeciendo una crisis, en la que, probablemente, junto a problemas estructurales e institucionales subyace y converge una cuestión didáctica.

I. UN APUNTE COYUNTURAL

A pesar del título de este artículo no es mi propósito abordar el complejo y conflictivo problema de las relaciones entre la Historia y las Ciencias Sociales; en otra parte lo he hecho⁽⁴⁾ y será preciso volver sobre él monográficamente en otra ocasión.

Hay un hecho elocuente que conviene reseñar. La Escuela de *Annales* ha mantenido en los últimos sesenta años su proyecto de confrontación y encuentro entre la Historia y las Ciencias Sociales y esta actitud y trayectoria ha contribuido, sin duda, a transformar en profundidad el panorama historiográfico internacional. La actual crisis general de las Ciencias Sociales y de la propia Historia, que no hace al caso, puede desencadenar un “viraje crítico” en las relaciones entre ambas; de momento la prestigiosa publicación francesa ya se ha lanzado a un trabajo colectivo de análisis y propuestas en el ámbito de dos cuestiones capitales: búsqueda de nuevos métodos historiográficos y posibles nuevas alianzas con otras Ciencias Sociales⁽⁵⁾.

Dada mi condición originaria de historiador me voy a permitir, además, un simple y modesto apunte sobre la Didáctica de la Historia. Es cierto y deseable que no tiene porqué darse un enfrentamiento entre qué enseñar y cómo enseñar la Historia. Quienes concebimos la Didáctica de la Historia como una “dimensión” de la propia Historia, estamos de acuerdo con Valdeón Baroque en que no hay, no puede haber, enseñanza de la Historia “sin competencia en la disciplina”, sin un conocimiento preciso de la estructura interna de la misma; pero inmediatamente añadimos que es necesaria, ade-

(4) Cfr. supra nota (1).

(5) “Histoire et Sciences Sociales. Un tournant critique?”, en *Annales ESC*, marzo-abril 1988, N.º 2, pp. 291-293. No dispongo aún del número especial sobre el particular, anunciando para 1989.

más, una capacidad “pedagógica” como el mismo autor reconoce⁽⁶⁾. Tan esto es así que el cómo se enseña condiciona en gran parte lo que se enseña en virtud de la interacción enseñanza-aprendizaje. Ese es el lugar exacto de la Didáctica de la Historia, el que se encuentra en el punto de confluencia entre la ciencia histórica y la psico-pedagogía. En pocas palabras, hay que hacer planteamientos curriculares que imbriquen la disciplina básica con las aportaciones de la psicología constructivista, punto neurálgico, solución de los problemas teórica conceptuales específicos de las Didácticas especiales. Ahora bien, la aludida capacidad “pedagógica” no es innata, es también una ciencia y un arte que se adquiere. Es de justicia, en este orden de cosas, reconocer y tener presente un avance teórico considerable en este terreno, por más que la traducción a la práctica sea aún relativamente escasa. Así, a modo de ejemplos, se van sentando las bases para la comprensión del tiempo histórico y adquisición del sentido social por parte de adolescentes y niños, fundamental en el aprendizaje enseñanza de nuestra disciplina, se distingue entre la enseñanza-aprendizaje de hechos, conceptos y teorías, entre la adquisición de destrezas/procedimientos de trabajo intelectual, el desarrollo de categorías o conceptos de segundo orden, etc. etc. Todo ello permite, desde el punto de vista de los diseños curriculares, adecuar debidamente programaciones y contenidos a la psicología evolutiva de los alumnos, incidir de modo más consciente en el potencial desarrollo intelectual, en el marco del aprendizaje significativo, sentar las bases de un proceso progresivamente autónomo de aprendizaje, tener en cuenta la necesidad de actuar sobre la teorías previas del alumno, intentar superar y resolver el trabajo sobre hechos inconexos/desintegrados, etc.

Supuesta finalmente, la importancia del conjunto de las Ciencias Sociales en la formación de niños y jóvenes, es evidente la necesidad de incorporarlas todas ellas o al menos las más significativas (sociología, economía, etnoantropología, derecho...) en un programa integrado de las mismas en el actual tercer ciclo de la EGB y en forma de asignaturas diferenciadas en el Bachillerato, para retomar el planteamiento integrador en un posible *Estudio del mundo actual*, en COU. Solo sobre esta base adquiriría pleno sentido el necesario y urgente debate-diálogo entre especialistas y los planteamientos interdisciplinarios o mejor sistémicos, habida cuenta de la especialización creciente y la simultánea y plausible tendencia actual hacia la unidad de la ciencia de lo social⁽⁷⁾.

(6) VALDEON BARUQUE, J., “Enseñar historia o enseñar a historiar”, en RODRIGUEZ FRUTOS, J., ed., *op. cit.*, 19-31.

(7) Suscribimos al respecto los puntos de vista mantenidos desde la óptica geográfica por

II. LA SOCIEDAD EN EL CONTEXTO DIDACTICO

La realidad social es una y compleja y, dada esta complejidad, es ineludible con fines heurísticos una división del trabajo, de tal forma que aquella solo puede ser aprehendida fragmentariamente desde la óptica específica de las diversas disciplinas sociales. De aquí la dificultad de una simple definición de las Ciencias Sociales.

“Estudio del hombre viviendo en Sociedad” (en este caso, posiblemente, la denominación más acertada sería la de Ciencias “antroposociales”), “estudio de las relaciones sociales entre los hombres”, “estudio del funcionamiento de las sociedades humanas”⁽⁸⁾..., Con matices podríamos convenir en el hecho de que la realidad subyacente a cada una de las anteriores definiciones es el de la sociedad, en el tiempo, en el espacio, en las relaciones sociales de los miembros que la forman, etc. De aquí la oportunidad de plantearnos qué es lo que significa *sociedad* en el triángulo didáctico: alumno, materia, sociedad.

Si la realidad social es compleja, la sociedad humana, como ya dijera Comte y pone de manifiesto el siguiente dibujo de mi colega y amigo Carlos Molina, lo es en grado sumo:



CAPEL, H. URTEAGA, L.. “La Geografía en un currículum de Ciencias Sociales”, en CARRETERO, M. POZO, J.I. ASENSIO, M. Comps. *Op. cit.*, pp. 75-96, particularmente 89 y ss. OVEJERO LUCAS, F., “Kuhn y las ciencias “inmaduras” (en “revolución permanente”)), en *Arbor*, N.º 497, T. CXXVII, mayo 1987, pp. 85-102.

(8) MOUCHOT, C., *Introduction aux sciences sociales et à leurs méthodes*. P.U. Lyon, 1986, p. 6 y ss.

Por ello el término sociedad tiene numerosos sentidos. Le empleamos aquí para designar un agrupamiento humano, en la doble tipología de comunidades y asociaciones, básico y duradero, en un espacio temporal. Esta realidad descrita la podemos desintegrar en orden a su comprensión y puede ser abordada desde las siguientes categorías conceptuales:

1. Estructura-forma de organización:

La sociedad es, en una primera consideración, el orden social, relativamente estable a la vez que dinámico, que hoy y aquí tenemos. Este orden se articula de diversas formas: en un sistema jurídico y constitucional codificado⁽⁹⁾; en las formas de actuar y modos de vida que rigen explícita o implícitamente inducidas a través de normas, cuyo resultado es el fenómeno capital del control social; en la forma de repartir propiedad, poder y honor; en la repartición de roles y funciones dominantes. El modo como están acoplados y dispuestos, interrelacionados e interdependientes, los diversos elementos (grupos e instituciones) que componen la sociedad y que constituyen una realidad objetiva, es lo que entendemos por estructura social⁽¹⁰⁾. Es difícil exagerar la fuerza determinante de la estructura social para el hombre que ocupa una posición determinada en ella y para el funcionamiento del conjunto de la sociedad.

Es tarea de la reflexión, tanto histórica como didáctica, comprender el modo y la envergadura del condicionante estructural. La Historia se encuentra en el seno mismo de la sociedad...; no es posible entender la historia más que viendo a qué sujeto acontece y este sujeto es una sociedad con una estructura propia. Sin claridad respecto a las formas y estructuras de la vida colectiva, la historia es una nebulosa⁽¹¹⁾. La Didáctica de la Historia, en concreto, está obligada a aplicar la forma específica histórica de considerar las cosas: contextualizando (el "Sitz im Leben" alemán) y a la vez intentar distanciarse del tipo de sociedad objeto de enseñanza en cada momento, difícil equili-

(9) Sobre el Derecho como elemento imprescindible de la estructura social y su función en todo cambio social, Cfr. BRUFAU PRATS, J. *Hombre, vida social y derecho*. Tecnos. Madrid, 1987. Excelente el cap. III, pp. 57-92.

(10) SANCHEZ LOPEZ, F., *La estructura social*. Madrid, 1962. BIROU, A., *Léxico de sociología*. Laia. Barcelona, 1975. pp. 44-45. BOTTOMORE, T.B., *Introducción a la sociología*. Península. Barcelona, 1967, p. 117.

(11) MARIAS, J., *La estructura social*. Revista de Occidente. Madrid, 1972., p. 30.

brio, para, con perspectiva, poder hacerse con el marco de la totalidad. Así mismo debe tratar de detectar qué condiciones y procesos objetivos se están dando o pueden darse inconscientemente, latentes, formales o informales, claves explicativas de la “evolución” en el tiempo y el “cambio”, aspectos estos consustanciales de la historia.

2. Sistemas teoría social:

Por otra parte, la sociedad puede ser considerada como un sistema, es decir, combinación de las partes componentes del conjunto social, captado o aprehendido racionalmente⁽¹²⁾. Como tal es una categoría general antropológica y concepto abstracto, mediante el cual puede llevarse a efecto la interpretación racional del conjunto de fenómenos sociales, que da como resultado la lectura inteligible de la realidad vivida.

En la sociedad se realiza, por ejemplo, la sociabilidad del hombre, su necesidad de convivir con otros seres de su especie. El sistema marca las pautas de interacción humana sobre la cual se establecen redes concretas de relaciones. Desde esta perspectiva, la sociedad es objeto de la teoría social que explica tanto la constitución como las necesidades del hombre, y ambas hacen comprensible la forma de aparición y evolución de las sociedades, la forma histórica de todo el conjunto de la vida social, en su multiplicidad de formas y tipologías⁽¹³⁾; tribal, esclavista, feudal, capitalista...; agrícola, artesana, industrial..., según los diversos criterios de clasificación que se adopten.

Ante este planteamiento, y para lograr igualmente una imagen totalizante de la sociedad, la Historia, y consiguientemente su Didáctica, se encuentran con una provocación o desafío: por un lado no pueden prescindir de categorías en general socio-económicas (como la explicada de *sistema* y otras como *rol*, *división del trabajo*...), y por otro no faltan dificultades para que tales generalizaciones y formación de sistemas tengan un componente empírico suficiente; finalmente se exige un considerable nivel de abstracción, así como una alta capacidad de análisis-síntesis.

(12) BIROU, A., *Léxico...*, Op. cit., pp. 84-85.

(13) RENAN, E., *¿Qué es una nación?*. Alianza. Madrid, 1987, p. 59.

3. Proyecto utopía

En tercer lugar la sociedad puede ser concebida como una meta, que ciertamente no se desarrolla independientemente del análisis estructural o sistémico-teorético de las sociedades, pero que los trasciende. Proyectos de sociedad de este tipo son a menudo construcciones de un pensamiento alternativo-utópico, que contrastan con las sociedades reales, históricas y/o actuales. Estas teorías de la sociedad, que se fundamentan más en lo pensado que en lo real, ¿son científicamente serias?. Este es el problema. Otro distinto es el de su instrumentalidad. Si somos conscientes del carácter hipotético de tales construcciones, la visión histórico-didáctica se enriquece con una dimensión que le puede ser muy útil: la historia pierde su imagen de “facticidad”, incuestionable y deja entrever dónde están los déficit y aporta una gama de posibilidades en el presente y en el futuro.

Para la asignatura de Historia y su Didáctica, los tres aspectos o modos de abordar o concebir la sociedad pueden y deben ser tenidos en cuenta. Teorías de la sociedad, sean del color y las dimensiones que sean, ponen a nuestra disposición conceptos e ideas que el historiador y el didácta siempre necesitan o al menos les vienen bien: categorías como *clase y extracto social, conflicto y cambio, identidad y legitimidad, utopía...*, ciertamente no pueden utilizarse desde un estado de “ingenuidad” (léase ignorancia), sociológica, jurídica, económica o filosófica, sino de “imaginación” inteligente, que impliquen un enfoque interrelacional de factores, clave de la inteligencia sociológica (e histórica) de la realidad humana⁽¹⁴⁾.

A fin de cuentas, la sociedad también es de algún modo, aquello que los hombres en cada momento piensan que es o puede llegar a ser. Modelos de sociedad, los propuestos u otros, no son juegos intelectuales interesantes, sin más, sino que pueden transformarse en estrategias, que pueden llegar a cambiar el desarrollo de la historia muy profundamente. Pero esto, por lo que respecta al modelo utópico, merece consideración aparte.

III. UTOPIA-UTOPICO: CLARIFICACION CONCEPTUAL

El concepto de “utopía” es ambiguo, y lo es precisamente por su riqueza semántica. Desde la perspectiva de la historia de las ideas, el término tiene

(14) GINER, S., *Sociología*. Península. Barcelona, 1979, p. 17.

un doble significado⁽¹⁵⁾. Utopía como “lo que no tiene lugar” (“outopos”), es decir, como una fantasía o una ilusión escapista que sirve para huir de la realidad y soñar con algo que es imposible; se trataría, pues, de un sueño irrealizable, de un ideal inalcanzable.

Pero junto a este significado hay otro que ha tenido una gran fecundidad en el pensamiento occidental: la utopía como “un lugar bueno” (“eutopos”), es decir, un ideal que es posible y que nos marca un futuro, lo que todavía no es pero puede llegar a ser, algo que se nos presenta como un ideal deseable de futuro. En este sentido puede hablarse de la utopía cristiana del Reino de Dios, de la sociedad emancipada de la Ilustración, o de la marxista de una sociedad sin clases... Se trata, pues, de representaciones e ideales que apuntan a una situación ideal y que provocan tensión, esperanza y compromiso con vistas a su consecución; desde esta perspectiva las utopías expresan grandes objetivos y metas por las que luchar y comprometerse, conllevan una voluntad de transformación. Por ello son operativas, generan una gran dinámica social y dan motivo de esperanza y lucha perseverante.

Lo utópico se encuentra en la base de la generalidad de las culturas y religiones, pero con diversidad de enfoques. Mientras en algunas de ellas la utopía es una felicidad imaginaria (“imagined happiness”), que se sitúa en un lejano pasado, en el mito del “Eden perdido” o de una “Edad de oro”, a los que volveremos desde el “eterno presente” por la internacionalización de nuestra trayectoria hasta el descubrimiento de nuestra realidad última⁽¹⁶⁾. Lo específico de la utopía greco-romana y judeo-cristiana occidental, desde Platón y Yámbico hasta Joaquín di Fiori, desde Moro y Campanella hasta Fichte, Owen, Fourier, Cabet y Saint-Simon, es poner la utopía en el futuro, en lo porvenir; son aspiraciones a una sociedad perfecta o al menos distinta de la actual, no ajena, por otra parte, a la historia en cuanto expresión de verdaderas necesidades humanas y, hasta cierto punto, llevan el sello de determinadas estructuras sociales de la época en que se formulan⁽¹⁷⁾.

Por último, hay que señalar que una diferencia esencial entre el utopismo

(15) Sobre el doble significado del concepto “utopía”, cfr. EMERSON, R.L., “Utopía”, en *Dictionary of the History of Ideas*, IV. Nueva York, 1973, pp. 458-465.

(16) CIORAN, E.M., *History and Utopia*. Seaver Books. New York, 1987, “The Golden Age”, p. 86 y ss.

(17) Entre los pensadores actuales que más atención han prestado al tema se encuentran BLOCH, E., *El principio esperanza I*, Madrid 1977 pp. 102-169; HORKHIMMER, M., “La Utopía”, en NEUSSUS, A., ed., *Utopía*. Barcelona, 1971, pp. 91-102; MANHEIM, K., *Ideologie und Utopie*. Frankfurt, 1952, trad. española, *ideología y utopía*. Madrid, 1973, pp. 195-266; RICOEUR, P., *Du texte à l'action*. Paris, 1986, pp. 213-236 y 333-378; CIORAN, E.M., *op. cit.*

y la utopía se establece sobre todo a partir de las mediaciones⁽¹⁸⁾. No basta con criticar el orden presente y señalar a un orden futuro que supere la negatividad y el mal existente, sino que hay que indicar el cómo, las vías o instrumentos para llegar a ese ideal. Para que la utopía sea una alternativa, una utopía concreta, hay que señalar la praxis y las mediaciones teóricas que permitan pasar de una realidad deficiente a un ideal que plasmar, a una meta por conseguir. Es decir, hay que analizar el presente, denunciar sus contradicciones y descubrir las posibilidades que tiene de evolucionar hacia el ideal utópico. Es así, y solo entonces, cuando la utopía queda impregnada de historia y se convierte en germen de futuro, en instancia operativa.

Todas las formulaciones utópicas de nuestro ámbito cultural suponen una fuera carga crítica:

“Vivió —escribe nuestro Quevedo de Tomás Moro— en tiempo y Reyno, que le fue forzoso para reprehender el gobierno que padecía, fingió el conveniente..., y juntamente reprehendió los desórdenes de los más de los Príncipes de su edad...; quien dice que se ha de hacer lo que nadie hace, a todos los reprehende”⁽¹⁹⁾.

Pero si además de crítica, en tiempos de intolerancia y guerras de religión, pongo por caso, se describe una Isla, como lo hace el mismo Moro, en la que a sus habitantes se les permite y practican una diversidad de religiones, se está ofertando una alternativa, un modo de gobierno y convivencia diferente.

La valoración positiva de la función de la utopía es un aporte de Ernst Bloch, cuyos trabajos se inician en los años inmediatamente subsiguientes a la Primera Guerra Mundial, retomada en los años sesenta por Marcuse, para quien la realidad humana sólo puede ser concebida como la realización de la actitud utópica en su segunda acepción, anteriormente descrita, en tanto en cuanto el ilustre filósofo considera la utopía como complemento de una existencia inadecuada y como realidad más elevada que lo inmediatamente dado⁽²⁰⁾.

Incluso prescindiendo del valioso concepto de utopía, creo que puede admitirse el hecho de que la propia dinámica histórica y como consecuencia

(18) Para ampliar este aspecto. KINKELHAMMERT, F. *Crítica a la razón utópica*. San José. Costa Rica. 1984. Excelente el análisis que ofrece PEREZ TAPIAS, J.A., “Mito, ideología y utopía”, en *Gaceta de Antropología*, 6, 1988, pp. 27-40.

(19) QUEVEDO VILLEGAS, F. de, “Noticia, juicio y recomendación de la utopía y de Tomás Moro”, en TOMAS MORO, *Utopía*. ZYX. Madrid, 1971, p. 11.

(20) ESCOHOTADO, A., *Marcuse: utopía y razón*. Alianza. Madrid, 1969.

el análisis y docencia de la misma vienen a ser “un juego entre la realidad y las ideas, múltiples y diversas, que son interpretaciones de la realidad y al mismo tiempo proyectos-utópicos o practicables para cambiarla...”⁽²¹⁾.

IV. LA ENSEÑANZA: UNA UTOPIA CONCRETA.

Muchas son las utopías históricamente posibles, aquellas que más allá de la mera expresión de deseos imaginarios y sin fundamento, devienen realizables en tanto en cuanto impulsan a un número suficiente de hombres a la acción práctica, orientada a la mejora y transformación de la sociedad; son las utopías concretas⁽²²⁾. Encontrándose la LOGSE en fase de borrador de anteproyecto, parece oportuno centrar la atención en la enseñanza-educación.

Educar en esta coyuntura finisecular de cara al año 2.000, que aunque previsiblemente problemático y complejo, oferta la imagen de un mundo ordenado, sin problemas, y previene la idea de una sociedad donde las necesidades sean satisfechas por poderes invisibles y mágicos, donde sus demandas de estímulo mental sean reducidas a cuestiones simples y respuesta fáciles, ensueños no lejanos al *mundo feliz* de Huxley o a *1984* de Orwell; educar esos transcendentales proyectos de hombres del siglo futuro que son los niños y los adolescentes. Educar en un mundo profundamente transformado, en una España que en los últimos treinta años ha experimentado un vertiginoso cambio que bien parece tarea de una centuria⁽²³⁾. Educar desde la realidad presente, avocada a nuevas y revolucionarias mutaciones, incluso cósmicas, si no lo remediamos a tiempo, en una hora en la que lo acontecido y lo porvenir han provocado la caída de viejos mitos, el fin o derrumbre de las ideologías, unos y otras con considerable carga utópica, el fracaso de una determinada utopía. Estos son los signos de los tiempos, las nuevas realidades que hay que interpretar y que en absoluto deben inducirnos a una nostalgia del pasado, puesto que este es irreversible y las vías de solución po-

(21) J.L. ROMERO, citado por RAMA, C.M., *La historiografía como conciencia histórica*. Montesinos. Barcelona, 1981, p. 127.

(22) BUSSIEK, H. y otros, *Transformación de la sociedad. Seis utopías concretas*. Monte Avila Editores. Caracas, 1976.

(23) Sobre los grandes cambios producidos en el mundo Cfr. PORTER, R. TEICH, M. y otros, *La revolución en la Historia*. Crítica. Barcelona 199, y en España, GINER, S., dir., *España, sociedad y política*, Espasa-Calpe. Madrid, 1990.

siblemente se resistan a cánones o corsés antiguos o trasnochados.

Nuestra situación educativa y cultural ha sido calificada por un buen conocedor de la misma como de gravemente problemática. Intelectualmente somos el país más subdesarrollado de Europa, ese entorno inmediato, referencia en tantos otros *affaires*⁽²⁴⁾. La cuestión universitaria y científica se intentó resolver con la LRU de 1983, con logros que están aún por evaluar y ahora se inicia la reforma estructural del Sistema Educativo en el resto de los niveles, con unos prolegómenos significativamente prolongados...

No es mi intención entrar en un análisis de la nueva Ley hasta donde la conocemos. Digamos que todo sistema educativo es el reflejo de un orden y poder político y el consenso de este con las ideologías y fuerzas dominantes. La LOGSE que se nos anuncia trata de aplicar, armonizándolos, viejos conceptos y aspiraciones incumplidas con un liberalismo posmoderno. Desde este punto de vista, no está exenta de un cierto progresismo, de laudables aspiraciones, entremezcladas con ideas cuestionables de competitividad y éxito impuesta por el tardocapitalismo.

Es cierto que la evolución social es una cuestión de elección consciente y que toda propuesta de futuro ha de estar basada en el hombre como factor de cambio frente al sistema, como protagonista de su destino, y el hombre es, a la vez, sujeto y objeto de la educación y, en consecuencia, el ámbito de la misma es terreno abonado para la utopía.

Sociólogos y juristas insisten en la función preeminente y especial de control social de la educación, formal e informal⁽²⁵⁾, en las instituciones educativas como vehículos de socialización, integración y transmisión de los valores predominantes⁽²⁶⁾, en la cultura como elemento integrador y de cambio a la vez⁽²⁷⁾, en la importancia de los intelectuales en los movimientos de cambio, pacíficos o revolucionarios⁽²⁸⁾.

¿Cuál es la importancia del subsistema escolar como medio de transmisión educativa?. Es cierto que la escuela ha perdido o está perdiendo el papel hegemónico en la transmisión educativa, cultural e ideológica, pérdida resultante de la ya consolidada sociedad de la imagen, del policentrismo cultural, de las nuevas tecnologías, de la pluralidad de "emisores" culturales y

(24) LINZ, J., *Reflexiones*, a modo de conclusión, en GINER, S., *España...* *Op. cit.*, p. 686 y ss.

(25) BOTTOMORE, T.B., *Introducción...* *Op. cit.*, pp. 263 y 284.

(26) GINER: S., *Sociología...* *op. cit.*, p. 36.

(27) BRUFAU PRATS, J., *Hombre...* *op. cit.*, p. 59 y ss.

(28) BOTTOMORE, T.B., *Introducción...* *op. cit.*, p. 293.

educativos. Por ello, el tema de la educación no puede reducirse al marco puramente escolar. La aparición de conceptos y de fenómenos tales como “la escuela paralela” de Porcher, de la “aula sin muros” de McLuhan, de la “ciudad educativa” de Faure, los movimientos desescolarizadores de Illich, Reimer y Bogdan deben hacernos pensar y replantearnos muchas cosas. Todo ello no obstante, la Escuela sigue teniendo evidentemente un papel básico y primordial, los maestros tienen un enorme poder⁽²⁹⁾.

La nueva LOGSE diseña un nuevo marco educativo. Todo dependerá de su desarrollo y aplicación en el aula y la clave de las aulas son los maestros, son los docentes. Esto no es un tópico, es una realidad. El espíritu de la nueva Ley y el ya conocido DCB, abierto, van a exigir a los enseñantes un esfuerzo personal-profesional, añadido e intrasferible.

Pero tenemos que ser realista. No basta con decir a los docentes que la educación es una utopía realizable⁽³⁰⁾, que la cultura del pueblo y la formación de niños y jóvenes no es un penoso deber, sino un gozoso privilegio, que la enseñanza es una de las cosas más importantes de la vida, ni siquiera que el sistema de valores mantenido por la sociedad actual les garantiza un aprecio social por su actividad y función. De hecho son muchos los que se baten en una crisis de desaliento y desmoralización resignada y pasiva. Es preciso que el importante *rol* que los docentes desempeñan se vea correspondido con un *status* socio-económico que les reporte prestigio y satisfacción y les estimule y mantenga en la dura y delicada batalla de cada día. Es una condición indispensable para que la utopía anide en el corazón de todos, para que todos beban en su única fuente sin contaminar, para que los escépticos crean en ella y todos se vean impulsados a la acción y colaboración responsable, de modo que este conjunto de factores mejoren efectivamente la calidad de la enseñanza, eviten el fracaso escolar y la huida de nuestros hijos a galaxias prefabricadas y comunas de desaliento, que la enseñanza llegue a ser lo que realmente debe ser: una espoleta de la sociedad española.

¿Cuál puede ser la función de la Historia y las Ciencias Sociales en este enfoque de una enseñanza utópica? La memoria colectiva del pasado, el sentido de la historia, que es el sentido de la temporalidad, el enriquecimiento en la capacidad de análisis-síntesis de la realidad humano-social, aportado por el saber histórico, debe servir para comprender críticamente la realidad social presente y sentar las bases de un futuro mejor. No cabe otra nostalgia que la de un futuro diferente. La historia debe proyectarse y prolongarse

(29) ARONSON. 1975, pp. 43-44.

(30) GERHARDT, V., “Educación”, en BUSSIEK, H., *Transformación...*, op. cit. pp. 85-107.

hasta el presente. Hay muchas historias, de lo que sea, que no se atreven a llegar a lo actual⁽³¹⁾, con la excusa de falta de perspectivas. Este presente debe ser estudiado con carácter multidisciplinar, en colaboración con otras disciplinas, particularmente las sociales. Estas por su parte, y dado su "papel creador", tienen por objeto dar una respuesta a las necesidades de la sociedad moderna⁽³²⁾, a la vez que están sujetas a los avatares de la sociedad que las produce y son en sí mismas un producto de la aspiración a controlar la dirección del cambio social y han contribuido grandemente a hacer posible este control. Pero además, en tanto en cuanto el determinismo, si ha existido alguna vez, hoy ha muerto, y el aumento de los conocimientos es una condición que propicia el cambio y todos los cambios sociales son deliberados, las Ciencias Sociales pueden tener la doble función de mantener o aumentar el grado de integración del sistema social, contribuyendo a la gobernabilidad y convivencia cívica, o contribuir y facilitar o acelerar el hipotético cambio que las circunstancias demanden⁽³³⁾. Ello dependerá del uso que se haga de las mismas.

V. UNA EDUCACION EN VALORES, ¿PARA CUANDO?

La Ley General de los años setenta y subsiguiente Plan de 1971 casi identificaron contenidos con conceptos, de ahí su carácter y dimensión preferentemente instructivo-cognitivo, en detrimento de los Valores. La nueva Ley y DCB retoma una anterior tradición y pretende que los *Valores, Actitudes y Normas* impregnen todo el sistema educativo, aspecto este no suficientemente tenido en cuenta en recientes proyectos experimentales, muy valiosos por otra parte y bien fundamentados y orientados⁽³⁴⁾, o en la lógica fiebre curricular actual⁽³⁵⁾. Ello se explica porque, como acabo de apuntar y ya

(31) VALVERDE, J.M. "Manifiesto de la teología cristiana", en *El País*, 15 abril, 1990.

(32) LERNER, D. Compil., *The Human Meaning of the Social Sciences: Original Essays on the History and Application of the Social Sciences*. Meridian Books. Cleveland-Nueva York, 1959.

(33) BOTTOMORE, T.B., *Introducción...*, op. cit., pp. 284, 293-294.

(34) VV.AA., Propuesta de diseño curricular de: Historia. Experimentación del 1.º Ciclo de Enseñanza Secundaria (R.E.M.) Generalitat. Valencia.

(35) "Geografía, Historia y Ciencias Sociales". Tema del mes, en *Cuadernos de Pedagogía*. N.º 178, febrero, 1990. Prestan mayor atención al tema BATLLORI i OBIOLS, R PAYÈS, i BLANCH, J. y otros, "El diseño curricular en Ciencia Sociales. Estado de la cuestión", *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales*. Córdoba, 1-1990 pp. 9-38.

había señalado anteriormente, el proceso explícito de enseñanza-aprendizaje practicado en los últimos decenios ha estado centrado casi exclusivamente en los aspectos cognitivos, en cuyo terreno se ha efectuado un avance teórico considerable. El campo de la enseñanza-aprendizaje explícitos de Actitudes y Valores sufre un evidente desfase y ha permanecido en la penumbra. La nueva base legal y el trabajo de determinados colectivos preocupados al respecto van a poner la educación en Valores, en discurso de moda⁽³⁶⁾. Dado el interés del asunto y su evidente conexión con una visión utópica de la sociedad, me limitaré a tratar de enmarcarlo y anticipar algunos presupuestos y enfoques.

El ser humano, el hombre, el individuo, téngase presente que se está dando un retorno al sujeto, insignificante en relación a la magnitud del universo, entendido este como conjunto de todas las cosas creadas, está entrando, ha entrado, en conflicto con el Planeta tierra, como efecto de un incontrolado y desordenado progreso, hasta el punto de encontrarse amenazada la propia especie humana⁽³⁷⁾. Este mismo hombre, montado en la maquinaria del tardocapitalismo multinacional está atenazado por una civilización que avanza como una lanza: en la punta aguzada hay un mundo próspero y opulento, mientras en la empuñadura campea la pobreza y la miseria. Con el triunfo de la libre iniciativa privada, derivada del sistema imperante se ha potenciado la victoria del hombre que se hace a sí mismo, anteponiendo su yo a los demás y logrando sus fines a costa de los demás.

Este mismo pequeño ser, ante cuya atónita mirada, los dioses le han ocultado su rostro, es inmenso por su exclusiva condición racional y por su voluntad, es portavoz él mismo de “una trascendencia inmanente” (Maffesoli) y es capaz de vivir en libertad, de exigir y promover la justicia, de amar y sentirse solidario, con la posibilidad de construir un politeísmo adecuado, materializado en una pluralidad de valores consistente y vivencias en esta aldea plurirracial, sin necesidad de pseudo-valores mágicos o sucedáneos alienantes. El ámbito de los valores debe extenderse incluso hasta el mundo de lo emocional y afectivo⁽³⁸⁾.

(36) Entre la no abundante bibliografía al respecto señalaremos DEWEY, J., *Democracia y Educación*. Losada. Buenos Aire, 1982. ID., *Naturaleza humana y conducta*. FCE. México, 1982. BERGER, P.L. LUCKMANN, Th., *Die Gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit* Fischer Verlag. Frankfurt, 1970. “Vocabulario Básico de la reforma” dedicado a Valores, en *Cuaderno para la Reforma*. N.º 2, marzo 1990. Alhambra Madrid, pp. 6-12.

(37) Ha novelado el tema GRASS, G., *La ratesa*. Alfaguara. Madrid, 1983.

(38) ROHLFES, J., *Geschichte und ihre Didaktik*. Vandenhoeck Ruprecht. Göttingen, 1983, pp. 155-60.

Se echa, pues, de menos la necesidad de una reflexión sobre el mundo, que nos aporte una cosmovisión preservadora del orden natural y explicativa del acontecer y sobre la condición humana⁽³⁹⁾ y su posición en el mundo y proyección social, que redescubra o reconstruya lo mucho de bueno que hay en el hombre y le marque unas pautas que pueden no coincidir con los intereses de los grupos dominantes, ni aún con las propuestas del sistema. Su carácter alternativo y la carga de conflicto encubierto serán motores de progreso. He aquí, en simple enumeración, algunos de los que podrían considerarse grandes “valore-meta”:

1. *Libertad y Derechos humanos*: valor-valores irrenunciables, terreno siempre por explorar a fondo. Libertad sin adjetivos ni paliativos. El esfuerzo por ser libre es específico de la familia humana, de toda la familia humana⁽⁴⁰⁾.

2. *Ecologismo-respecto al medio ambiente*. Valor este de tal envergadura que algún colega ha llegado a proponer el cambio de paradigma en la enseñanza; el sistema predominante antropológico, debía ceder su lugar a otro de carácter ecológico-biológico⁽⁴¹⁾. Sin negar el interés de la propuesta, pienso que sería suficiente el llevar a efecto la *teoría de la biosfera* planteada por V. Vernadky: convertir el medio en el que vive la humanidad en una esfera gobernada por la razón, no por la pasión.

3. *Lucha por la paz, entendida como lucha por la justicia*. Los problemas de las relaciones Norte-Sur, la existencia de un Tercer y aún Cuarto mundo, explotado y sometido, ponen al descubierto las carencias y malignidad del sistema económico.

4. *No discriminación por motivos de sexo, raza, religión, ni ninguna otra razón*.

5. *Solidaridad*, en todas las áreas y órdenes de la vida.

Este quintero de Valores y otros muchos que pueden añadirse, sin manipulaciones, aplicados en todas las instancias y circunstancias del devenir, se

(39) La novela de reflexión y crítica social se está ocupando del tema con planteamientos más bien pesimistas: MONTERO, R., *Temblor*. Seix Barral. Barcelona, 1990. GANDARA, A., *La sombra del arquero*. Debate. Madrid, 1990.

(40) GINER, S., *Sociología... op. cit.*, p. 47.

(41) TIEZZI, E., “La necessità di cambiare paradigma nelle scelte educative e politiche. Verso una scuola sistemica”, en *Cooperazione Educativa*. N.º 11, noviembre 1987, pp. 11-14.

convierten en factores permanentes de cambio humano y social⁽⁴²⁾ y su toma en consideración, junto con la proyección utópica de la enseñanza, en mensaje esperanzado de futuro.

(42) GROSS, F., "Los valores y el cambio social", en *Revista mexicana de Sociología*, 1963, pp. 298 y ss.