



Vermeer, *El soldado y la muchacha sonriendo*, hacia 1658. Los mapas, por otra parte, aluden al nivel educativo.

LOS VALORES EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES: UNA APROXIMACIÓN DESDE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

María José Sobejano Sobejano



LOS VALORES EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES: UNA APROXIMACIÓN DESDE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Cada sociedad es depositaria de un conjunto de valores que representan necesidades e ideales de la vida en común. Están condicionados, en el tiempo y en el espacio, por múltiples variables políticas, económicas, socioculturales que estudian las ciencias sociales. El conocimiento que emana de las ciencias sociales analiza los valores de las sociedades, pero orienta prioritariamente los valores democráticos de nuestra sociedad, definidos a partir de la Declaración de los Derechos Humanos. La educación, que sirve a los intereses de la sociedad, debe apoyarse en este conocimiento y en esta orientación para hacer coincidir los fines con los medios de la enseñanza. La didáctica de las ciencias sociales se ocupa de esta labor, tratando de hallar la coherencia entre la teoría y la práctica con propuestas en un currículo integrador.

RESUMEN

LES VALEURS DANS L'ENSEIGNEMENT DES SCIENCES SOCIALES: UNE APPROCHE DEPUIS LA DIDACTIQUE DES SCIENCES SOCIALES

Chaque société est dépositaire d'un ensemble de valeurs qui représentent les besoins et les idéaux de la vie en commun. Ces valeurs sont conditionnées, en temps et espace, par de multiples variables politiques, économiques, socio-culturelles étudiées par les sciences sociales. La connaissance qui émane des sciences sociales analyse les valeurs des sociétés, mais elle oriente prioritairement les valeurs démocratiques de notre société, définis à partir de la Déclaration des Droits Humains. L'éducation, qui sert aux intérêts de la société doit s'appuyer sur cette connaissance et sur cette orientation pour faire coïncider les fins avec les moyens de l'enseignement. La didactique des sciences sociales s'occupe de cette tâche, en cherchant la cohérence entre la théorie et la pratique avec de propositions pour un curriculum scolaire intégrateur.

ABSTRACT

VALÚES ON SOCIAL SCIENCE TEACHING: AN APPROACH FROM SOCIAL SCIENCES DIDACTICS

Each society offers a group of valúes that represent necessities and ideas of common Ufe. They are conditioned, in time and space, by múltiple political, economical an socio-cultural variables that Social Sciences study. Knowledge that emanates from Social Sciences analyzes the valúes of societies, but mainly directs democratic valúes of our society, defined since the Human Rights Déclaration. Education, that serves to society interests, should get support in this knowledge and in this direction to make concur the purposes with teaching means. Social Sciences teaching does this, and tries to find cohérence between theory and practice with proposals within an integrant curriculum.

PALABRAS CLAVE

Enseñanza de las ciencias sociales, didáctica de las ciencias sociales, educación de valores. Social Sciences Teaching, Social Sciences Didactics, education in valúes

LOS VALORES EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS [SOCIALES: UNA APROXIMACIÓN DESDE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

En esta ponencia¹ pretendo hacer un planteamiento integrador y coherente de los valores en la enseñanza de las ciencias sociales desde la didáctica de las ciencias sociales que, como saben, es una disciplina destinada a ensamblar el conocimiento de lo social con la práctica pedagógica y, en consecuencia, a resolver cuantas cuestiones tienen que ver con la transmisión de este conocimiento con finalidades educativas.

Las ciencias sociales, lo que el profesor sabe y piensa sobre estas materias, las nociones que sobre lo social tiene el alumno, lo que la sociedad demanda sobre estas cuestiones y el contexto escolar en el que se desarrollan los aprendizajes forman un sistema -la didáctica-, un corpus que se organiza en torno a dos objetivos primordiales: de un lado, proporcionar nociones, conceptos, teorías y modelos para abordar el estudio y la práctica de los contenidos sociales y, por otro, analizar las prácticas docentes para incorporar sus resultados a una teoría de enseñanza.

Uno de los campos de investigación que interesan sobremanera a la didáctica de las ciencias sociales es precisamente el análisis de los valores que subyacen en el conocimiento de lo social y que nos llega a partir de la epistemología o gnoseología propia de esta manera

de conocer y su correspondiente transformación en prácticas sociales de referencia a partir de un currículo idóneo para ayudar al proceso de socialización o aculturación de los alumnos. Los valores no pueden desvincularse del discurso investigador de las disciplinas referentes y, por tanto, tampoco desviarse de las finalidades y procedimientos para aprehenderlos. En este sentido, sometiendo a revisión las finalidades y los usos del conocimiento de lo social en el tiempo presente, podemos reexaminar también las condiciones de ese proceso de socialización al que parece indefectiblemente ligada la enseñanza de este campo. Algunos estudios dentro del área, como los de Rueff-Escoubés (1997) y Audigier (1991, 2002), nos refuerzan para someterlo a una primera reflexión y replanteamiento.

LAS DISCIPLINAS SOCIALES QUE SE ENSEÑAN APORTAN VALORES A LA EDUCACIÓN. ES PRECISO QUE EL SISTEMA EDUCATIVO LOS INTEGRE

Con frecuencia nos hacemos eco de referencias a crisis de valores o al rechazo por parte de los jóvenes de algunas expresiones referidas a valores que, sin embargo, no implican

* Profesora Titular de Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Educación a Distancia. Dirección electrónica: [misob\(5\)edu.uned.es](mailto:misob(5)edu.uned.es)

1 Presentada en septiembre de 2001 al Congreso Mundial de Pedagogía de la Diversidad, celebrado en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (Madrid).

la impugnación de su contenido en la enseñanza, sino más bien la negativa a aceptar una determinada concepción de la disciplina que se estudia. Esto quiere decir que determinados programas de las disciplinas que se enseñan no siempre cumplen con su estatuto epistemológico (objeto, contenido y método) científicamente actualizado o no han sabido interesar al alumno.

El conocimiento de lo social, -"lo social" como contenido básico de este tronco común de disciplinas que constituyen las ciencias sociales-, engloba el estudio de los hombres en sociedad a través de la evolución en el tiempo y en el espacio y su producto que es lo que llamamos *cultura*: una representación intersubjetiva o un conjunto de creencias y actitudes acerca del mundo condicionadas por necesidades, ideales y disposiciones que surgen en los procesos de comunicación interna y como respuesta o negociación respecto de miradas externas procedentes de otras culturas y, a su vez, condicionadas por las variables espaciotemporales. La cultura es, en síntesis, el conjunto de valores de la vida colectiva y la historia se convierte así en ciencia de la cultura.

No es posible concebir las ciencias sociales sin valores, porque precisamente los valores, la ideología, constituyen su esencia y por ello han sido los caballos de batalla (recordemos que Febvre hizo célebre su expresión "Combates por la historia", 1970) en la lucha de estas disciplinas durante todo el siglo XX para ser consideradas como "ciencias blandas" frente a las ciencias físico-matemáticas provistas de un método científico "libre de valores" (entre comillas). Podemos decir que los valores son a las ciencias sociales lo que las leyes a las ciencias naturales: su esencia y razón de ser. Las ciencias sociales vehiculan valores porque el conocimiento social es un producto del pensamiento individual sobre la vida social y en el punto de partida está el sujeto con sus concepciones del mundo, su

ideología y los presupuestos científicos o teoría sobre la realidad y las prácticas sociales.

La creación del conocimiento de lo social supone una combinación de la visión o concepción que el hombre tiene de su experiencia (de su historicidad) y la transformación de esa experiencia por medio de su raciocinio. Y averiguar cómo llega el individuo a conocer el mundo implica un sujeto que conoce y una interacción con la experiencia de la vida. Pero además, el conocimiento de lo social, a diferencia del conocimiento de las ciencias físico-matemáticas, se construye no sólo por la teoría, sino también por la práctica social, de tal manera que existe una continuidad entre la ciencia social y la vida social. Por tanto, nociones como *poder, sociedad, estado, causalidad, revolución, cambio*, se corresponden con los conceptos científicos y su adquisición genera cambios y decisiones en los comportamientos sociales.

Piaget, en su *Epistemología de las ciencias sociales*, señala la complejidad de la dimensión social en el proceso de conocimiento, donde actúan conjuntamente las prenociones (prejuicios), las concepciones basadas en la propia experiencia del sujeto (ideas subjetivas) y los conocimientos sobre lo social que aportan estas ciencias. Pero también considera su papel destacado, señalando que

las ciencias del hombre, a la vez que son más complejas y difíciles, ocupan una posición privilegiada dentro del círculo de las ciencias: como ciencias del sujeto que construye las demás ciencias, no se pueden separar de las otras sin caer en una simplificación deformadora y artificial. Pero si se coloca al sujeto humano en su verdadero puesto, que es a la vez el de meta y punto de partida de creador, desde la perspectiva de la acción y el pensamiento, las ciencias sociales son las únicas que hacen inteligible el cierre o más bien la coherencia interna de este círculo de las ciencias (1979,105-106).

Para completar estas ideas básicas sobre el conocimiento derivado de las ciencias sociales y para evitar la consolidación en el campo de la enseñanza de rutinas no fundamentadas y que dan lugar a importantes contradicciones, es necesario que quede claro que este conocimiento acerca de lo social ha de estar unido al de las prácticas sociales, y es en el análisis de las prácticas sociales donde encuentran validez, se corrigen o se rechazan valores y comportamientos sociales.

Los valores sociales corresponden a una determinada sociedad condicionada, en el tiempo y en el espacio, por múltiples variables políticas, económicas, socioculturales, y sometida a ritmos, cambios, alternancias y permanencias que estudian las ciencias sociales. ¿Cuáles son los valores de esta sociedad de hoy, los que se están generando dentro de su dinámica?

Los valores sociales que las ciencias sociales transportan hoy son los valores de una sociedad de cambio que ha adoptado principios humanos, universales y democráticos, con la finalidad de reafirmar la memoria histórica y abrir camino a una siempre nueva axiología de compromiso frente a la negación de la ideología o el relativismo paralizante.

Los intereses (las finalidades) derivados del conocimiento de las ciencias sociales deben coincidir con los de una educación que sirve a una sociedad necesitada de principios, argumentos, procedimientos y actitudes para formar ciudadanos responsables, capaces de comprender (no sólo conocer) la sociedad en la que viven (fruto de un devenir que ha comprometido la libertad del individuo) y de participar y resolver conflictos. Partimos de la base de que el sistema educativo es un instrumento al servicio de la sociedad, de una sociedad en constante cambio y actúa como una superestructura fuertemente limitada por la realidad política, económica y social de un país.

Así se entiende que la enseñanza de las ciencias sociales siempre comporta una educación *de* valores (y no sólo *en* valores) y así se reconoce explícitamente en los programas educativos actuales, aunque no siempre ha sido así y ello comporta sin duda ciertos obstáculos para los profesores.

Los valores mayoritarios de nuestra sociedad, consensuados democráticamente, son los valores democráticos definidos a partir de la Declaración de los Derechos Humanos. La enseñanza de las ciencias sociales no puede tener un objetivo más claro que ponerlos al descubierto, mostrarlos, fundamentarlos, clarificarlos a través de los medios más genuinos para aspirar a la objetividad como son sus métodos propios: *la reflexión sobre la actividad humana, el ejercicio de la racionalidad hipotético-deductiva, el análisis de la causalidad múltiple y el juicio crítico.*

Necesitamos abordar el conocimiento de los valores de la sociedad desde una perspectiva histórica, donde la memoria extrae nociones, conceptos e ideas para el razonamiento y para el juicio, y marca pautas de cambios y permanencias. Una nueva era histórica denominada genéricamente *posmodernidad*, acarrea nuevos valores, pero mantiene otros que, si no se pueden considerar como absolutos, sí los reconocemos como representantes de la esencia de una sociedad plural y compleja. Quizá tengamos que buscar más en esas esencias para construir la sociedad sobre valores.

Pero, puesto que hablamos de educación, necesitamos abordar la cuestión de los valores en la didáctica de las ciencias sociales de una manera sistémica, en la que entran otros componentes fundamentales como las directrices de las instituciones educativas y especialmente el pensamiento de los profesores, su formación y su capacitación para interpretarlas y para intervenir coherentemente.

Es sabido que el objetivo de la educación desde el siglo XIX ha sido la *socialización*, un con-

cepto a veces contradictorio, porque la escuela consolida implícita o explícitamente ideologías cuyos valores no corresponden con la función señalada. Ello porque en el panorama educativo subsisten diversas interpretaciones de la realidad social, algunas obsoletas y difíciles de encajar en la diversidad y complejidad de la vida actual; de tal manera que si por socialización se entiende transmisión de los ciertos valores hegemónicos, obediencia ciega y adoctrinamiento, interés exclusivo de las sociedades por perpetuarse, entonces esta idea no encaja con los principios y las finalidades manifestadas por las ciencias sociales en su investigación actual.

Teóricos de la educación como Dewey señalaron desde comienzos del siglo XX la socialización como ideal o meta, resaltando las necesidades sociales de reforma para una amplia mayoría, las que corresponden a una sociedad democrática, necesitada de personas independientes, críticas, responsables y capaces de afrontar los retos de la convivencia en libertad. Sin embargo, con el paso del tiempo, el debate educativo entre reproducción y transformación no termina de aflorar, entorpeciendo o interrumpiendo la coherencia que debe presidir el sistema de trasvase de los contenidos de la ciencia a la enseñanza. Lo más cercano a estos ideales se sitúa en la escuela crítica (Apple, 1997; Giroux, 1993; Carr y Kemmis, 1988, entre otros), desde luego minoritaria en el panorama educativo y bastante desconocida por el profesorado de las enseñanzas obligatorias, privados de una formación docente adecuada. Precisamente esta escuela (el llamado *paradigma crítico de currículo-16*) ha realizado una gran aportación a la for-

mación de enseñantes al revelar que todo proceso educativo es intencional y destacar la relevancia de la ideología desde la que se ejerce la tarea profesional y el contexto político-social, económico, cultural e ideológico donde se actúa. Se deduce que la educación, por sí sola, no puede considerarse una palanca de cambio social y transformadora de la sociedad.

DEBEMOS REALIZAR UNA ENSEÑANZA INTEGRADA

En el proceso de enseñanza, los objetivos, los contenidos y los métodos de las ciencias sufren transformaciones en aspectos formales para hacerse transmisibles pedagógicamente, al tiempo que socialmente válidos, sin renunciar a su naturaleza epistemológica y a la actualidad que los demanda. Así, no resulta extraño comprobar la diversificación en la enseñanza de los contenidos en conceptuales, procedimentales y actitudinales,² lo que no sucede en la ciencia, porque son inseparables, aunque se olviden (sin duda, los mecanismos psicológicos de la memoria son distintos que los de la historia).

Además, para conformar un currículo coherente, los contenidos culturales³ han de relacionarse con informaciones, teorías y métodos específicos procedentes de campos como la sociología de la educación, la antropología, la psicología y la pedagogía, y han de ponerse a prueba en el aula ante creencias vulgares de la sociedad y teorías implícitas del profesorado que llegan al alumno con un impacto mediático fuertemente arraigado.

- 2 Contenidos conceptuales: los hechos, los conceptos y los principios. Por ejemplo, el temario de estudio sobre el mundo actual. Contenidos procedimentales: hacen referencia a las maneras de actuar para lograr un objetivo de conocimiento. Son las "destrezas" o "habilidades" que el alumno debe ejercitar (por ejemplo: indagación, tratamiento de la información o la explicación multicausal). Contenidos actitudinales: valores incorporados al estudio para el conocimiento, como el rigor crítico, la curiosidad científica, la valoración del patrimonio, la tolerancia y la solidaridad.
- 3 Contenidos culturales son los de las disciplinas que se enseñan, para diferenciarlos de otros contenidos educativos.

Contra todo intento de objetividad, los profesores de ciencias sociales siempre han transmitido valores, los de su personal ideología, orientada en su formación por el conocimiento social manejado, independientemente de las prescripciones curriculares. Los contenidos que enseñan (o que dejan de enseñar) y cómo los seleccionan tienen mucho que ver con una axiología concreta, la mayoría de las veces no explícita y con frecuencia no reconocida. Es un trabajo que queda por hacer en la formación del profesorado.

Hay que tener muy en cuenta el impacto que ejercen hoy, en la formación de la mentalidad de los jóvenes, dominios del conocimiento social más apetecibles y menos rigurosos que la escuela, como son los medios de comunicación y los espacios de ocio. La valoración de dicho impacto, que adquiere en la enseñanza del área una relevancia singular por lo que tiene de práctica social de referencia, a veces induce a los profesores y pedagogos al desánimo o permitir el abandono o la dejación de responsabilidades, en lugar de aprovechar estos medios y espacios para replantear las competencias del profesor y orientar el papel de la escuela para que cumpla sus finalidades educativas. La enseñanza de las ciencias sociales tiene, en este sentido, una misión fundamental de sacar a la luz, ilustrar, analizar y reorientar las concepciones sociales para que se incorporen a las prácticas sociales con plenas garantías de consistencia, racionalidad y procedimiento.

Si tenemos en cuenta que todas estas disciplinas, fundamentadoras del currículo, son pluriparadigmáticas, además de hallar un método interdisciplinar que, como dice Duverger (1981,127), contribuya al enriquecimiento y a la integración del saber, se requiere un planteamiento didáctico integrador de las ciencias sociales, que será aquel que trate de enseñar contenidos socialmente válidos para unos fines educativos socialmente representativos. La didáctica de las ciencias sociales es un camino abierto para la construcción y res-

tauración de significados sociales en una y distintas sociedades con una y diferentes miradas.

A partir de estos presupuestos voy a exponer los problemas que plantea la enseñanza de los valores en el área de ciencias sociales de nuestro sistema educativo.

¿QUÉ VALORES ENSEÑAR EN CIENCIAS SOCIALES? (LAS FINALIDADES DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES)

Ya hemos hecho una mención de los más relevantes pero, para poder responder de forma razonada, es preciso hacer una revisión de las últimas manifestaciones de la evolución del conocimiento de lo social y comprobar si el dinamismo que han supuesto estas disciplinas, por ejemplo en los últimos cincuenta años, ha trascendido al campo educativo.

¿QUÉ VALORES ARRASTRAN LAS CIENCIAS SOCIALES HOY?

Isaía Berlín (1955,1974) nos recuerda, a los que nos preocupamos (en este caso, también nos ocupamos) por los asuntos humanos, que estamos comprometidos en el uso de conceptos y categorías morales que expresa el lenguaje normal y los incorpora. Dice también que no tenemos necesidad ni obligación de moralizar, pero que tampoco podemos evitar el lenguaje normal con todas sus asociaciones y categorías morales, porque intentar evitarlo es adoptar otra concepción moral.

Determinar qué valores arrastran las ciencias sociales hoy es una tarea necesaria para la enseñanza y por ello la coloco en primera línea de reflexión, porque nos interesa afirmar aquí que los valores sociales están en los fundamentos del conocimiento de lo social que sirve a cada

que, por tanto, no pueden desvincularse del trabajo científico, como tampoco de sus finalidades y de sus procedimientos. Para ello hemos de hacer un somero repaso de las corrientes teórico-metodológicas que aún pugnan por resistir en el panorama epistemológico que se dibujó aproximadamente hace cincuenta años.

Desde el siglo XIX el conocimiento acerca de lo social en la formación de los ciudadanos se encomendó a la historia como formadora de élites para la administración del Estado o como ciencia de síntesis en los comienzos del siglo XX. Esta disciplina estuvo estrechamente vinculada a la política y sirvió de correa de transmisión a ideologías nacionales, reproduciendo los valores políticos que, a la postre, han dado cohesión a los grupos sociales. Digamos que el conocimiento histórico participó abiertamente en la creación de nuevos valores, apoyando a la burguesía dominante y transmitió valores sociales y principios morales que aún están en vigor.

En la primera mitad del siglo XX -el período de entreguerras y el período de reflexión sobre las consecuencias de los conflictos bélicos-, la investigación sobre la vida colectiva o la cultura social alcanzó un inusitado auge del que surgieron innumerables disciplinas con su objeto, contenido y método particular, a modo de estrellas que iluminaron el panorama social fuertemente urgido de ideas y soluciones. De una parte, se produce una super-especialización y una selección de problemas de investigación aplicando métodos empíricos para lograr generalizaciones, y de otra, no se abandona la idea de la gran teoría que explique la complejidad de la vida social.

La discusión sobre la cientificidad de las ciencias sociales y la balanza sobre el peso de lo cualitativo y lo cuantitativo ha estado basculando a un extremo u otro y ha cristalizado en una renovación epistemológica de incalculable trascendencia para el conocimiento y para la producción de valores en el tiempo

presente. En la década del sesenta afloran nuevos problemas, como la discriminación social y racial, el aumento de la pobreza y la desigualdad social que reclaman políticas sociales en los programas de gobierno y colaboración de los organismos internacionales como la UNESCO.

En este período, tres grandes corrientes intelectuales pugnan por consolidar su influencia: *el neopositivismo* o racionalismo, alimentado por los intelectuales del Círculo de Viena (Hempel, Popper...), empeñados en llegar a la exposición razonada de los fenómenos sociales, en su cuantificación y previsión, y diversos *enfoques humanistas* o reconceptualistas cuya bandera manifiesta la oposición al empirismo y la crítica radical del sistema que sustenta el mundo social (la corriente dialéctica, el estructuralismo, la etnometodología y la hermenéutica). Todas ellas cristalizarán en la influencia intelectual de la *Escuela de Frank-furt*, representada por Adorno, Marcuse y Habermas.

En el *neopositivismo* la comunidad científica y, en general, los transmisores del conocimiento ponen una fe ciega en el progreso, en la justicia y en la riqueza y dibujan un mundo único y objetivo. Conocer es seleccionar conocimiento, aprender en un mundo libre de ideologías (se habló del fin de las ideologías, del fin de la historia). La corriente neopositivista pretende rebajar la complejidad del mundo social y reducir la multiplicidad de miradas a una estructura coherente, objetiva y racional. Un pensamiento único que se adorna con la etiqueta de utilidad para resolver los grandes problemas sociales: el progreso que se cree ilimitado hallará en la ciencia la posibilidad de una sociedad más justa y más rica y la previsión de todos los ajustes posibles.

Los *enfoques humanistas*, tan variados y dispersos, se oponen a la valoración del conocimiento con criterios de eficacia y anteponen la comprensión del mundo, la experiencia y la conciencia subjetiva como compromiso

personal coherente. El individuo siempre sometido al cambio social también depende de su decisión personal, que debe ser el fruto del convencimiento y del ejercicio de la voluntad, para aceptar su libertad y la responsabilidad personal y social.

Se mantiene en estos enfoques humanistas una preferencia por el pluralismo teórico frente al monismo de la ciencia positivista, y se asienta una duda profunda sobre la razón como fuente única del conocimiento y, en unos casos como el que propugna Lakatos, se aboga por la tolerancia metodológica, la propuesta metodológica abierta y la defensa del pluralismo ideológico en la investigación, pero hay otros casos donde el relativismo desde una visión anarquista del mundo de Feysa-bend concede un relieve desahogado a los elementos irracionales del conocimiento y una consigna de "todo vale". El personalismo, la deconstrucción del discurso y el relativismo paralizante han desvirtuado los grandes principios éticos de la humanidad, así como la carga crítica y transformadora del pensamiento que orienta la acción considerando las variables del contexto espaciotemporal y socioeconómico. De esta forma, en la década del ochenta se consolida la crisis de valores y el pensamiento *posmoderno* se instala en una frívola apatía, o en un narcisismo, como prefiere definir Lipovetsky (1994), ante las catástrofes que siguen asolando el planeta.

En la dinamicidad del proceso, estas ciencias, en mayor medida unas que otras, se han dejado arrastrar hacia análisis desprovistos de valores y han permitido ser utilizadas por grupos dominantes para consolidar o incrementar su poder. Este tributo que el conocimiento ha entregado al poder representado en la política o en los intereses económicos colaborando en acciones humanamente reprobables (en procesos de descolonización, en control y prevención de levantamientos populares o en investigación para empresas de dudosa utilidad social), ha puesto en evidencia la dependencia social del conocimiento y la falsedad sobre la neutralidad de las ciencias sociales.

En este contexto y finalizando el siglo XX, se instaura en el panorama social una revolución conservadora que pretende presentar como inevitable la homogeneización de la sociedad, convertida en un gran mercado mundial. Se trata de la llamada *cultura de la globalización*, perspectiva capaz de reorientar todas las ciencias sociales hacia un pensamiento único, que se asienta en el inusitado desarrollo de la tecnología de los medios de comunicación social. Las transformaciones ocurridas en el vertiginoso desarrollo tecnológico, han ampliado de manera inimaginable las posibilidades de intervención humana sobre el mundo, homogeneizando la opinión pública, favoreciendo la expansión de los mercados internacionales y en la crisis de los valores.

La idea de que pertenecemos a un mundo globalizado se presenta como un espejo que oculta el creciente poder de las multinacionales y la explotación de los mercados mundiales a escalas sin precedentes; y, sin embargo, en esta sociedad mundializada la cultura de masas marca a buril las diferencias y las desigualdades se perciben con mayor intensidad en los mestizajes de gentes y culturas diversas. Descompuesto el llamado *Estado del bienestar*, la difuminación de la justicia social y las cruentas guerras locales aumentan fenómenos migratorios a gran escala y propician la búsqueda de soluciones individualistas.

Podemos reconocer que las ciencias sociales han pasado su especial travesía del desierto y han pagado su tributo en su empeño de calificación comparativa con las ciencias experimentales. E. Morin (2000) denuncia

la falta de adecuación cada vez más grande, profunda y grave, entre nuestros saberes discordes, troceados, encasillados en disciplinas y por otra parte, unas realidades o problemas cada vez más multidisciplinares, transversales, multidimensionales, transnacionales y planetarios.

Max Weber (1994) resumía, a comienzos de siglo XX, el proceso que había sufrido el pensamiento moderno con una frase "desencantamiento del mundo" y a finales del siglo Prigogine y Stengers (1983), desde La Nouvelle Alliance, solicitan el "reencantamiento del mundo", sobre la base de un conocimiento objetivo no limitado por las presiones del poder.

Manuel Castells (1988) apunta la previsión de nuevos movimientos no excluyentes como brazos de un nuevo cuerpo social:

Un nuevo mundo está tomando forma en este fin de milenio. Se originó en la coincidencia histórica, hacia finales de los años 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, el feminismo y el ecologismo.

En este panorama las esperanzas se vuelven al *paradigma social crítico*, una tercera vía dispuesta a reconducir el discurso hacia las raíces de la cultura. Desde su Escuela de Frankfurt, pensadores críticos como Horkheimer, Adorno y Habermas, entre otros, afirman la necesidad de la ciencia, pero su objeto debe ser la emancipación, desde las relaciones dialécticas entre la teoría y la práctica. Habermas (1990) halló una estrecha interdependencia entre la crítica del conocimiento y la teoría de la sociedad, y elaboró una teoría de la sociedad con intencionalidad práctica, pensando que no existe otro criterio de verdad que el de la praxis.

La cuestión más importante es convenir que los fenómenos sociales que ocurren en el espacio y en el tiempo no son neutros u objeti-

vos, como pensaban los neopositivistas, ni tampoco construcciones personales sujetas al capricho de la subjetividad individual, como afirmaban los humanistas, sino construcciones sociales determinadas por el contexto en el que se producen y por las posibilidades de descubrir la intencionalidad de las acciones que debe llevar a plantear alternativas y resolver conflictos.

LO QUE LA HISTORIA RESCATA

En definitiva, el conocimiento de lo social saca a relucir el crisol de creencias y valores de cada sociedad en el tiempo y en el espacio. Y, puesto que el conocimiento no está libre de valores para interpretarlos y elegir,⁴ una postura crítica permite analizar y aportar un sistema de significados con fines de desarrollar comportamientos que correspondan con el sentir mayoritariamente expresado por las sociedades democráticas.

En esta línea de planteamientos, la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las Ciencias Sociales (AA. VV, 1995) propone debates y análisis sobre temas candentes de nuestra sociedad que hacen referencia a valores y a categorías morales obtenidos y arrancados a la experiencia de los hombres en sociedad en su camino de búsqueda de la felicidad compartida (Victoria Camps, 1993) o del anhelo de la "buena vida" (Savater, 1993). Y estos son:

- «Reconocimiento de que los principales problemas que enfrenta una sociedad compleja no se pueden resolver descomponiéndolos en pequeñas partes que parecen fáciles de analizar analíticamente, sino más bien abordando estos problemas, a los seres humanos y a la naturaleza, en toda su complejidad y en sus interrelaciones». Esta

4 Dado que el conocimiento depende de las ideas del científico (social) que interpreta la realidad social, y el científico responde a las ideas de su sociedad.

conciencia problematizadora busca valores y estrategias para resolver los conflictos de la vida cotidiana.

- «Pensar globalmente y actuar localmente», un lema que excluye muy deliberadamente al Estado y representa el decaimiento de la fe en él como mecanismo de reforma; esta conciencia de *glocalidad* implica, por un lado, una comprensión globalizadora de la complejidad de la vida social, asumiendo valores universalmente ensalzados (libertad, solidaridad, reparto justo de la riqueza) y, por otro, conocer, valorar y disfrutar respetando el entorno cercano.
- «Emprender un proceso de apertura muy amplio hacia la investigación y la enseñanza de todas las culturas (sus ciudades, sus pueblos) en la búsqueda de un universalismo pluralista, renovado, ampliado y significativo». El reconocimiento de la diversidad cultural es un valor característico de las dinámicas sociedades contemporáneas, apoyado en el conocimiento de los mecanismos históricos y culturales que constituyen una realidad social cualquiera y en la aplicación de sus conclusiones a otras sociedades, como medio de deshacer estereotipos y falsas concepciones.
- Apostar por la neutralidad como una legítima aspiración, pero en la idea de que «no puede haber ningún estudioso neutral» y de que «todos los datos son selecciones de la realidad con base en las visiones del mundo o los modelos teóricos de la época, filtrados por medio de las posiciones de grupos particulares de cada época» y «el hecho de que el conocimiento sea una construcción social también significa que es socialmente posible tener un conocimiento más válido» y contribuye a «construir estructuras que sean verdaderamente pluralistas y universales».

- Compromiso con el desarrollo armónico entre el hombre y la naturaleza. Las actividades humanas que tienen lugar en el espacio habitado y habitable forman parte de una responsabilidad humana ante el medio que nos es dado para permitir la existencia y la continuidad en generaciones venideras.

PROPUESTAS DIDÁCTICAS PARA PROSPERAR DESDE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA EDUCACIÓN DE LOS VALORES

1. Partir de la idea de que el conocimiento de lo social del siglo XXI reivindica una nueva axiología basada en la conciencia crítica de los logros y problemas a los que se enfrenta la humanidad.

El conjunto de las ciencias sociales aporta elementos de análisis y métodos sistematizados para la explicación y la comprensión del mundo en el pasado y en el presente. El análisis y los métodos para educar implican uso de procedimientos y desarrollo de actitudes.

Su estudio contribuye al mantenimiento de la memoria colectiva, como elemento de cohesión social.

La posesión del conocimiento para el servicio de la felicidad humana está en nuestro tiempo enraizada en una perspectiva ética de defender los valores de validez universal: los valores democráticos basados en los Derechos Universales.

El hombre de hoy tiene medios suficientes para saber más acerca de los mecanismos de funcionamiento de los sistemas y de sus posibilidades destructivas. La psicología del conocimiento, evolutiva o de la educación, trata avances y dificultades de compren-

sión de la complejidad de la vida social y nos induce a reflexionar sobre las causas y consecuencias de los conflictos sociales que desestabilizan la paz, sobre el paradigma científico que mejor atempere las conflictivas relaciones hombre-medio, en otros tiempos más equilibrada.

La historia, ciencia de la cultura, nos ilustra de valores y contravalores correspondientes a sociedades situadas en el mapa del tiempo. Nos da razón de los cambios y de las consecuencias de las permanencias o los cambios en las dimensiones temporales: la estructura, la coyuntura, la generación o el ciclo. Sólo hay que preguntarle por qué y poner en funcionamiento los métodos de análisis y procesamiento de información.

2. El estudio de las ciencias sociales en la enseñanza obligatoria tiene como finalidad preferente aprender a ser, aprender a vivir y aprender a aprender en una sociedad plural y democrática.

Un currículo integrado del conocimiento social debe tender, antes de todo, a proporcionar un aprendizaje académico útil para la vida democrática. Este aprendizaje útil está condicionado al logro de metas de pensamiento social: construir significados, desarrollar actitudes y comportamientos a partir de métodos de razonamiento hipotético-deductivo (razonamiento, causalidad múltiple, pensamiento creativo, solución de problemas, pensamiento metacognitivo).

Los conceptos sociales fundamentales que maneja el conocimiento social (*causalidad, cambio/continuidad, poder, conflicto/consenso, interdependencia, cooperación, etc.*) proporcionan información sobre hechos y principios de la vida social.

Las nociones de *justicia, libertad, igualdad, solidaridad, tolerancia, respeto, paz, respon-*

sabilidad ante el medio ambiente, el patrimonio, la salud y los conflictos sociales, son también conceptos sociales que deben plantearse como objetivos de enseñanza engarzados con los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales sin solución de continuidad, es decir, para la vida, entendida como un todo que es, en definitiva, la realidad social. X por tanto, el aprendizaje conlleva una actividad compleja teórica y práctica que se realiza a partir de los medios, recursos y metodologías que impliquen al alumno en su razonamiento lógico, crítico y actitudinal (manejo cotidiano de documentos para el análisis, planteamiento y resolución de situaciones sociales, pequeñas investigaciones, ejercicios de simulación y dramatización, donde la imaginación -elemento singular de la historia-puede saltar las reglas espaciotemporales para entender y comunicar cuestiones de la convivencia social a través de debates, coloquios y juegos de roles).

Un currículo integrado del conocimiento de lo social debe favorecer el pensamiento divergente, tratando de inferir valores y contravalores con estrategias propias de su metodología como la indagación, el planteamiento de problemas, la búsqueda de hipótesis y sus posibles respuestas, y requiere tratar los valores en todas las perspectivas de análisis de la sociedad (antropológica, histórica, geográfica, social, política, económica...), de manera que los contenidos de enseñanza sean socialmente significativos y basados en problemas relevantes, y su estudio desencadene argumentos creativos y morales.

Un currículo integrado debe tener como objetivos fundamentales de enseñanza y aprendizaje la comprensión de la complejidad de la realidad social, una concepción del conocimiento y de la praxis relativista, pero coherente, un reconocimiento de la dignidad del hombre ante sus actos.

Un currículo integrado de lo social debe tender al conocimiento de uno mismo diferenciándose y asemejándose al ente social, para mejorar su autoconcepto y resaltar las diferencias que unen y enriquecen la diversidad. Subjetividad como autoconciencia para entender las acciones humanas en su contexto y reglas de objetividad.

3. Aprender valores requiere dominio de habilidades, procedimientos y actitudes intelectuales y sociales.

El reconocimiento de este axioma se debe a la teoría del desarrollo moral de Kohlberg -1977- completada por Damon -1977-ElÜot -1981-, Davidson -1983- y Turiel (1984), y reconocida por la escuela constructivista del aprendizaje. Se basa en el desarrollo autónomo y racional de las capacidades que favorecen el juicio y la actividad moral, en la hipótesis de que, en el proceso de desarrollo y en la interacción con el medio social, los niños pueden coordinar las normas con nociones sobre los procesos sociales y el funcionamiento de las instituciones, para obtener así ideas o nociones de valor. Estos investigadores rechazan la idea generalizada por los estudios piagetianos de que el niño, como ser "asocial", sujeta su conducta a las imposiciones desde el principio de autoridad del adulto. Por el contrario, insisten en afirmar que el niño desde pequeño reacciona a los contenidos morales más allá de la obediencia a la autoridad y a las reglas, desarrollando principios de justicia a partir de sus relaciones con sus iguales. El modelo de Kohlberg de aprendizaje activo de los valores se constituye en seis etapas a través de las cuales se propone activar la autonomía intelectual, la capacidad crítica, el diálogo, la cooperación y el respeto a los demás, conductas que corresponden a los principios abstractos, formales y universales.

En estas investigaciones se apoya el movimiento de clarificación de valores (Simón y Kirschembaum, de la Universidad de Mineápolis, 1977) que impregna la literatura pedagógica de los últimos tiempos y que postula el aprendizaje activo de los valores dentro y fuera del aula. Kohlberg, Damon, Elliot y Davidson consideran que los valores sociales se construyen en la interacción individuo-sociedad y que, por tanto, los alumnos deben aprender a practicar habilidades que les permitan ser miembros activos de ésta.

4. Necesidad de una formación del profesorado comprometido con los valores democráticos.

La enseñanza de los valores que son estudiados por las ciencias sociales implica un desarrollo de habilidades sociales, comunicativas y de capacidades para la meta-cognición, construcción de opinión y emisión de juicios que resulta casi inviable para nuestros profesores.

La existencia de un currículo prescrito y, especialmente, las directrices respecto a los contenidos a enseñar (contenidos denominados "mínimos" que, en realidad, cubren la raiz de la temporalidad asignada), condiciona sustancialmente las decisiones del profesor respecto a nuevas metodologías de enseñanza. De tal manera que, a lo largo de los cursos de formación o reciclaje profesional, se vienen comprobando las óptimas competencias del profesor en relación con la correcta y coherente planificación de la enseñanza en el aula, si bien ellos mismos admiten la imposibilidad de llevarlo al aula en las condiciones actuales. También intervienen otros condicionantes de la micropolítica del centro en la que lo políticamente correcto frena, predomina y se impone en amplios sectores del profesorado. Todos los sistemas educativos de todos los países manifiestan una mayor o menor desconfianza respecto al profesorado, que se evidencia en la tendencia a

cerrar el currículo y a escatimar o reducir los presupuestos de formación, y al control de ambos. Las denuncias de formadores de profesores del área que han sido y siguen siendo referentes históricos en nuestro entorno (Aróstegui, Fontana, Valdeón, Mainer o Cuesta, entre otros), junto con otros estudios extranjeros, nos hacen memoria de esta eventualidad.

Pero además, el profesor de lo social debe asumir las finalidades de las disciplinas que enseña. Por ello, Kaltsounis (1994), en sus trabajos sobre formación del profesorado para la educación ciudadana, hace referencia expresa a la imposibilidad del profesorado de desarrollar una enseñanza basada en los principios democráticos, si éste no posee un conocimiento sistemático y coherentemente probado en la práctica democrática. Es necesaria una formación de profesorado inicial que cumpla las garantías de una especialización y desarrollo profesional docente.

Como S. Finochio (1993,18), opino que, en un contexto democrático como es el nuestro, al profesor de ciencias sociales no sólo le corresponde promover actitudes democráticas para despertar en el alumno una adhesión emocional. Los hechos, conceptos y principios deben iluminar los procedimientos versus metodología (en expresión de la profesora R Maestro) y las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales.

Este es mi criterio sobre la urdimbre o el armazón de una educación social o educación de valores sociales que he querido compartir con todos los presentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, M. W. (1997). "Defensa de las escuelas democráticas". En: APPLE, M. W. y

BEANE, J. A. *Las escuelas democráticas*. Madrid: Morata.

AUDIGIER, F. (1991). "Eseigner la société, transmettre les valeurs". En: *Revue Française de Pédagogie*. No. 94. pp. 37-48.

_____ (2002). "Un estudio sobre la enseñanza de la historia, la geografía y la educación cívica en la escuela elemental de Francia: temas, métodos y preguntas". En: *Enseñanza de las ciencias sociales. Revista de Investigación*. No. 1.

BERLÍN, I. (1955). *Historical inevitability*. Oxford: Oxford University Press.

_____ (1974). *Libertad y necesidad en la Historia*. Madrid: Revista de Occidente.

CAMPS, V. (1993). *Los valores de la educación*. Madrid: Alauda.

CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.

CASTELLS, M. (1988). *La era de la información*. 3 vols. Madrid: Alianza.

DELVAL, J.; UNESCO, I. (1994). *Moral, desarrollo y educación*. Madrid: Anaya.

DUVERGER, M. (1981). *Los métodos de las ciencias sociales*. Barcelona: Ariel.

ENGLE, S. H. y OCHOA, A. (1988). *Education for democratic citizenship: decision making in the social studies*. Nueva York, Teachers College.

FEBVRE, L. (1970). *Combates por la historia*. Barcelona: Ariel.

FINOCHIO, S. (1993). *Enseñar ciencias sociales*. Buenos Aires: Troquel Educación.

GIROUX, H. A. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Madrid: Siglo XXI.

GOYTISOIA J. (1994). "Resistir". En: *Le Monde Diplomatique*. 14.

KALTSOUNIS, T. (1994). "Democracy's Challenge as the Foundation for Social Studies". In: *Theory and Research in Social Education*. Vol. 22, No. 2. pp. 176-193.

HABERMAS, J. (1988). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.

_____ (1990). *La lógica de las ciencias sociales*. Madrid: Tecnos.

LIPOVETSKY, (1994). *El crepúsculo del deber (la ética indolora de los nuevos tiempos democráticos)*. Barcelona: Anagrama.

MORIN, E. (2000). *La mente bien organizada*. Barcelona: Paidós.

PIAGET, J. (1971). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.

_____ (1979). *Epistemología de las ciencias del hombre*. Buenos Aires: Paidós. pp. 105-106.

PRIGONINE, Y. y STENGERS, I. (1983). *La nueva alianza: metamorfosis de la ciencia*. Madrid: Alianza

RUEFF-ESCOUBÉS, C. (1997). *La démocratie dans l'école. Une pratique d'expression des élèves*. París: Syros.

SIMÓN, S. y KIRSCHENBAUM, H. (1977). *Clarificación de valores: Manual de estrategias prácticas para maestros y alumnos*. México: Avante.

TURIEL, E. (1984). *El desarrollo del conocimiento social*. Madrid: Debate.

WEBER, M. (1994). *El político y el científico*. Madrid: Alianza.

BIBLIOGRAFÍA

APPLE, M. W. *Ideología y currículo*. Madrid, Akal, 1986.

AUDIGIER, F. "Investigaciones en didáctica de la historia, la geografía y la educación cívica y formación de profesores". En: MONTERO, L. y VEZ, J. M. (eds.). *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*. Vol. I. Santiago de Compostela: Tórculo, 1993.

AA. VV. *Comisión Gulbenkian para la estructuración de las ciencias sociales*. Madrid: Siglo XXI, 1995.

BENEJAM, P. "Las finalidades de la educación social". En: BENEJAM, P. y PAGÉS, J. (coords.). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori, 1997.

CARR, W. "Educación y democracia: ante el desafío postmoderno". En: AA. VV. *Volver a pensar la educación*. Vol. I. Madrid: Morata-Paideia, 1995. pp. 96-111.

CARRETERO, M y LIMÓN, M. "Aportaciones de la psicología cognitiva y de la instrucción a la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales". En: *Infancia y Aprendizaje*. No. 62-63.1993. pp. 153-167.

CUESTA, R. *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Madrid: Pomares, 1997.

CUESTA, R. *Clio en las aulas*. Madrid: Akal, 1997.

DELVAL, J. "La representación infantil del mundo social". En: TURIEL, E.; ENESCO, I y LINAZA, J. (comps.). *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza, 1989. pp. 245-328.

FONTANA, J. *Historia. Análisis del pasado y proyecto social*. Barcelona: Crítica. 1982.

- GIROUX, H. A. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós-MEC, 1990.
- GRASA, R. "Los valores democráticos en la sociedad actual. La libertad, la igualdad y la solidaridad. ¿Puede la educación ser un instrumento para el cambio social?". En: AA. VV. *Los valores y la didáctica de las ciencias sociales*. Lleida, 1998.
- KOHLBERG, L. *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Browber, 1992.
- MAESTRO, E. "Procedimientos versus metodología". En: *Iber*. No. 1. 1994. pp. 53-72.
- SAVATER, F. *El valor de educar*. Madrid: Ariel, 1997.
- SOBEJANO, M. J. "El profesor de ciencias sociales ante los valores". En: AA. VV. *Los valores y la didáctica de las ciencias sociales*. Actas IX Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad de Lleida, 1998.
- _____. *Epistemología y didáctica de las ciencias sociales: estado actual*. Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza, 1993.
- TURIEL, E.; ENESCO, I. y LINAZA, J. (comps.). *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza, 1989.

REFERENCIA

HSOBEJANO SOBEJANO, María José. "Los valores en la enseñanza de las ciencias sociales: una aproximación desde la didáctica de las ciencias sociales". En: *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Vol. XIV, No. 34, (septiembre-diciembre), 2002. pp. 121 -134.

Original recibido: marzo 2001

Aceptado: abril 2002

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.