

Enseñar y aprender valores democráticos

Antonio Ernesto Gómez Rodríguez
Universidad de Málaga (*)



RESUMEN

Se plantea en el presente artículo la necesidad de impulsar una educación de base social y democrática apoyándose para ello en la reflexión crítica de la cultura y la realidad en que se vive, lo cual implica un decisivo compromiso por parte de los profesionales docentes y no pocas transformaciones educativas y curriculares.

Todos los países de nuestro entorno contemplan en sus leyes educativas finalidades similares a las que la LOGSE enuncia en su artículo primero: formar en el respeto de los derechos y libertades fundamentales en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, preparar para participar activamente en la vida social y cultural, y formar para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos. Sin duda, constituyen finalidades directamente relacionadas con los valores democráticos, que tradicionalmente se han contemplado como una de las principales obligaciones de la escuela pública.

Para atenderlas, la escuela destina una parte específica de su currículo que llamaremos currículo social; en él se incluyen aspectos relacionados con la sociedad humana, los grupos sociales, las instituciones sociales y las relaciones humanas y, por lo general, aparece integrado por aquellas materias o asignaturas que guardan una estrecha relación con el conocimiento his-

tórico y geográfico y, más lejana y ocasionalmente, con el político. A esta función también pueden contribuir otras materias del currículo escolar, pero dada la naturaleza específica de los conocimientos con los que se relacionan, las incluidas en las ciencias sociales parecen ser las más adecuadas para ello.

Aunque se piensa que con estas materias se facilita a los jóvenes la comprensión de los principios esenciales de la vida democrática y su implicación en la vida social activa basada en esos principios, lo cierto es que, con independencia de la forma en que estén incluidas en el currículo escolar -bien como disciplinas o materias específicas, o agrupadas en áreas comunes- hay amplias divergencias en los procedimientos y formas de conseguirlo. Estas no sólo se manifiestan entre los distintos sistemas educativos, sino también entre lo que establecen las directrices oficiales, las formas de interpretarlas y practicarlas del profesorado y la percepción que toma de ellas el alumnado de cada uno de

(*) Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales. Campus Teatinos. 29071.Málaga. Tlfno.: 95 / 213 24 47



esos sistemas. Paradójicamente, se acentúa entre el profesorado y los teóricos del tema, entre quienes, al menos en teoría, deberían alcanzar las mayores coincidencias, se den desacuerdos teóricos y prácticas contradictorias (Leming, 1989).

La razón de esta divergencia se debe a que, aun cuando se admite que la función principal de las ciencias sociales en el currículo escolar obligatorio es la de contribuir a la formación de la ciudadanía, la falta de consenso sobre el significado y el alcance del término, da lugar a una ambigüedad que permite la legitimación de opciones pedagógicas y curriculares contradictorias, posibilitando que cada sociedad impulse de una manera diferente la educación de los valores democráticos y de la ciudadanía de acuerdo con el grado real de democracia y el nivel de consolidación alcanzado.

En parte, esta ambigua situación se atribuye su propia historia y tradición curricular. Para un amplio sector del profesorado, el hecho de que la historia y la geografía - las dos materias que tradicional y básicamente han estructurado y organizado el currículo social- hayan estado presentes desde los primeros momentos de la configuración de la institución escolar, constituye la razón principal para que sigan estando en él. Una controvertida idea sobre la que ya Dewey había señalado en 1916, advirtiendo que en ninguna otra área escolar existe mayor peligro de que se acepte la materia de estudio como un material educativo apropiado simplemente porque ha llegado a ser habitual enseñarla y aprenderla. Idea que mantienen autores como Valdeón (1991) cuando afirma que en ningún momento puede perderse de vista que se es profesor de una determinada disciplina y que las reflexiones previas acerca de los fines que se persiguen, el acercamiento a la psicología del aprendizaje para poder actuar con mayor acierto y la puesta en marcha de los más variados recursos di-

dácticos sólo tienen sentido si están estrechamente conectados con aquello que se pretende enseñar, es decir, la historia.

Los argumentos de este tipo no parecen muy acertados al no tener en cuenta el cambiante carácter del conocimiento social en la educación obligatoria, que también ha cambiado con el tiempo y porque para encontrar el sentido del currículo social, hay que partir del principio básico de que éste no se justifica *per se*, sino que se justifica y establece en función de las metas y fines educativos que se pretendan.

De ahí la confusión de muchos docentes, cuando, sin tener en cuenta lo anterior, equiparan el conocimiento estructurado de estas disciplinas con el conocimiento mínimo que cualquier ciudadano debe disponer para comprender la sociedad, y fundamentan sus decisiones curriculares desde esa tradición, sin considerar las razones que movieron a su presencia inicial, o sin detenerse a pensar sobre su sentido actual y futuro. La incorporación al currículo social tradicional de nuevas temáticas y enfoques como la educación ambiental, la educación multicultural, la educación del consumidor..., vino a aumentar la confusión entre el profesorado que se vió incapaz para integrarlos en sus propios programas (Gross, 198).

Por ello, aun cuando el currículo social ha experimentado grandes transformaciones, muchas de ellas relacionadas con los avances y cambios producidos desde sus campos científicos, desde las ciencias de la educación y de la psicología, así como en una adaptación no siempre rápida a las transformaciones económicas, sociales y culturales que generaban y demandaban nuevas finalidades educativas, hay evidencias (Hunt y Metcalf, 1968; Smith y Cox, 1969) de que éstos han sido más formales que reales y que, pese al espíritu de los cambios introducidos, la cultura con la que se relacionan, los modelos educativos que se practican y los conocimientos que

realmente adquieren los jóvenes durante su escolaridad han cambiado bien poco desde sus momentos iniciales. En función de ello, cada vez son más los autores que mantienen que la formación que reciben los jóvenes con estas materias ni es la más adecuada, ni les sirve para hacer frente a los retos personales y sociales que les plantea el mundo actual, (Audigier, 1988; Evans, 1989) sino que produce efectos contraproducentes (Lightfoot, 1973).

Socialización, Instrucción y Educación Social

Parece normal que los sistemas educativos reflejen los valores sociales y políticos de los grupos dominantes en la sociedad en la que se insertan, ya que cada sociedad tiene un sistema educativo que ejerce una influencia irresistible sobre los individuos (Durkheim, 1975); por ello, aunque las relaciones sean más manifiestas en unos sistemas que otros, en todos ellos, la naturaleza esencial de las relaciones es la misma. El elemento común es el uso que se ha hecho y se hace de la socialización durante la escolarización para transmitir las creencias, valores y actitudes que constituyen el soporte de la sociedad.

Aun cuestionando la idea de que el proceso de socialización sea tan determinante como apuntan algunos revisionistas y neo-marxistas, que llegan a considerar la incapacidad de la escuela para educar a sus alumnos como agentes del cambio social, dado que su función prioritaria consiste en reproducir la estructura social y económica, resulta difícil negar la finalidad de socializar al alumnado para que acepte pasivamente su posición en una sociedad estratificada.

Pero la escuela se muestra como una institución contradictoria en su función socializadora, puesto que a la vez que socializa al alumnado, también le capacita para

adquirir los conocimientos, las actitudes y las habilidades necesarias para participar eficazmente en la acción y el cambio social. Además de atender a la socialización, la escuela también atiende a otros dos procesos: la instrucción y la educación; procesos que aunque tienen una gran repercusión social, se centran más en la óptica de los individuos, conformando la esencia de su gran función, la educativa.

A diferencia de la socialización, la instrucción, constituye un proceso formal que proporciona al individuo los instrumentos básicos necesarios para desenvolverse en la sociedad, facilitándole su inserción en el mundo laboral. Por su parte, la educación se considera como un proceso mucho más complejo de transmisión y formación de ideales y normas de conducta que no tiene que formalizarse en una institución y presupone la existencia de un ideal o modelo (Sotelo, 1995); en esencia, consistiría en la capacitación de los futuros ciudadanos para pensar sobre sí mismos, para deliberar, juzgar y escoger sobre la base de sus propias reflexiones racionales (Carr, 1995).

La principal discrepancia sobre la concepción y el peso atribuido a cada una de estas dos funciones de la escuela, reside en la fractura ideológica que separa a quienes consideran la socialización y la educación como procesos equivalentes que evidenciarían su carácter reproductor, de quienes, relativizando ese carácter reproductor, afirman la existencia de espacios de autonomía más o menos amplios que contemplan la posibilidad de sustraerse a la reproducción, por medio de la reconstrucción del conocimiento público y el desarrollo de un pensamiento crítico en los jóvenes (Pérez Gómez, 1992).

Si por separado, cada uno de estos procesos influye sobre el currículo escolar, dando lugar a contradicciones difíciles de resolver, cuando se interrelacionan, el grado de contradicción aumenta considerable-

mente, ya que lo obligan a contemplar y responder a propósitos y finalidades diferentes y, a veces, contradictorias. Contradicciones que aumentan especialmente para aquella parte del mismo directamente relacionada con el conocimiento de la sociedad y que está destinado a proporcionar la formación necesaria para desenvolverse en ella, el currículo social.

Si contemplamos la socialización, debemos admitir que además de constituir un proceso del que no podemos sustraernos, en sí misma no deja de ser un proceso valioso y útil que todas las sociedades han practicado y practican de diversas maneras y con la intervención de todas sus instituciones.

También es preciso reconocer que la socialización constituye un proceso esencialmente conservador, en tanto que se reduce a la asimilación acrítica de determinados valores, ideas, prácticas o hábitos sociales conformados por la sociedad a través de sus experiencias pasadas; por lo cual, explícitamente, no se ocupa, ni sirve para preparar a las nuevas generaciones para que sepan afrontar los cambios en los valores y en las prácticas sociales del futuro. Por esta última característica, su aprendizaje no guarda una relación directa con el desarrollo de determinadas capacidades individuales como la racionalidad, la creatividad y la independencia; unas capacidades que deberían ser las principales cualidades que tiene que introducir la sociedad actual, caracterizada por el cambio y la pluralidad, y en la que la controversia y la discrepancia social conforman sus principales atributos (Ranson, 1994). Debido precisamente a esa carencia, se corre el riesgo de que el proceso socializador pueda derivar en un proceso de adoctrinación, al apoyarse básicamente en las emociones antes que en las reflexiones, ofreciendo pocos estímulos para que los individuos piensen, analicen y justifiquen sus opiniones a partir de evidencias racionales.

Estas circunstancias convergen para que, en las sociedades actuales y democráticas como la nuestra, el proceso de socialización deba reequilibrarse con otro proceso dirigido a atender y poner de relieve una serie de aspectos individuales como el pensamiento independiente y la crítica social responsable. Este proceso de «contrasocialización» (Engle y Ochoa, 1988) estaría integrado por aquellos campos sociales que a la socialización, por su específica naturaleza, le es imposible atender, y se orientaría al reajuste de las creencias, valores y mitos adquiridos mediante la socialización.

Ahora bien, ambos procesos no deben entenderse como opuestos, sino como complementarios, pues mientras que la socialización aporta los elementos integradores del individuo en la sociedad, la contrasocialización aporta los elementos analítico-críticos que le permiten considerar y juzgar la sociedad en la que se integra.

Así entendida, la contrasocialización constituiría un aspecto básico de la educación social, que contribuye a estimular el pensamiento crítico del alumnado, permitiéndole analizar, reconocer y valorar los comportamientos sociales propios y ajenos, a la vez que le dotaría de argumentos y razones sobre los que construir sus propias opiniones y creencias, inspiradoras de sus actos y decisiones sociales.

También la instrucción, el proceso más extensamente contemplado y mejor atendido en el currículo social, se manifiesta como una permanente fuente de contradicciones, de las que podríamos destacar las relacionadas con los criterios que se deben seguir para la selección y organización de los contenidos, el carácter y sentido de las tareas académicas, los procedimientos de valoración de los aprendizajes, y la gestión de tiempos y espacios en los centros y aulas. Y ello sin considerar otras complejidades relativas al sentido y las características que la instrucción debe tener en uno u otro momento social, pues no

podemos olvidar que, esencialmente, es el proceso destinado a proporcionar los instrumentos facilitadores de la inserción laboral y éstos dependen de innumerables circunstancias. Los rápidos cambios tecnológicos y las nuevas necesidades productivas exigen, cada vez más, personas con una formación sólida a la vez que flexible, que obligan a la escuela a revisar, también cada vez más rápidamente, las premisas y las características de la instrucción que imparte.

Cuando se relacionan socialización e instrucción, se comprueba que muchas de las ideas y de los valores sociales que constituyen una parte importante de la socialización proceden de los conocimientos y representaciones aportados por la instrucción social, sobre todo, en los primeros cursos escolares. En parte, esto se debe a la simplificación del complejo conocimiento histórico, geográfico y político-social seleccionado para la instrucción, al objeto de adaptarlo a la capacidad del alumnado; en esa simplificación, muchos de los conocimientos seleccionados pierden su auténtico significado, adquiriendo otros que con el tiempo, se convierten en auténticos estereotipos y reflejos de creencias que actúan como auténticos códigos culturales.

En los últimos años se ha documentado ampliamente el peso de la socialización en el proceso de instrucción social. Como Delval (1989) ha puesto de manifiesto, en el proceso de adquisición del conocimiento social, los alumnos y alumnas adquieren, en primer lugar, las normas y los valores, para proceder más tarde a construir las nociones que darán sentido a esas normas, pero, y ahí reside su importancia, una vez que las normas están sólidamente implantadas en ellos. También Wood (1984) en una revisión de las funciones de la escuela, sugiere que en éstas se enseña una educación cívica muy limitada, un proteccionismo democrático que acentúa la idea de la sabia elección de las

élites que gobiernan y donde el contenido de las disciplinas sociales se rellena con ejemplos de cómo son los grandes personajes los que toman las decisiones y donde la democracia occidental no es -en sí misma- un tema a examinar.

Todo indica que el principal objetivo de la educación social ha sido y sigue siendo el de socializar al alumnado para que acepte las ideologías, las instituciones y las prácticas existentes en su sociedad y en su estado, fomentando con ello las actitudes pasivas por encima de la acción política (Newmann, 1975).

Para que en la escolarización obligatoria tuviese lugar una verdadera educación social de los jóvenes, la escuela debería contemplar en su currículo tanto la socialización como la contrasocialización. Aun cuando en teoría, se contemplan a través de lo que hemos denominado currículo social, se comprueba que básicamente, se incide sobre la primera y apenas se contempla la segunda.

Resulta difícil refutar que a determinadas materias humanísticas y a ciertas disciplinas sociales se les ha encomendado -tradicionalmente- la transmisión directa de los valores más explícitos y comunes que imperan en la sociedad en un momento determinado, la creación de esa imagen del mundo social en que se vive y que se desea conservar; no obstante, debemos admitir que en la etapa escolar obligatoria, no se da una auténtica educación social, al quedar ésta desvirtuada y reducida a un proceso instructivo cercano a la adoctrinación, y que ha servido para que cada sociedad refuerce sus particularidades específicas en relación o frente a otras sociedades, antes que para atender a los problemas comunes de la humanidad. En definitiva y como sostiene Phillips (1974), el sistema educativo no ha contribuido a educar al hombre para captar las tendencias evolutivas de la sociedad sino a inculcarle conceptos groseramente anticuados, tales

como el nacionalismo, que ha contribuido a determinar una rígida división de la Humanidad.

Por todas estas razones, parece lógico que si la educación quiere ser algo más que mera socialización, debe aspirar a ser un proceso de reflexión y crítica sobre aquella cultura que la propia escuela selecciona para los jóvenes.

Democracia, ciudadanía y educación social en la escuela obligatoria

Si entendemos por educación «la preparación de la inteligencia y el carácter de los niños para que vivan en sociedad» (Moliner, 1990) coincidiríamos con la afirmación de Shaver (1967) de que en la escuela, la educación social es la educación general. Aunque la afirmación puede sonar excesiva para muchos, estaría justificada si se argumenta en la idea de que la educación social es algo pensado y dirigido para la totalidad del alumnado como seres sociales, independientemente de sus expectativas y funciones futuras en la sociedad. Por tanto, podríamos definir la educación social como aquella parte de la educación general -escolar- que se relaciona e interesa con la preparación de los jóvenes ciudadanos para su participación en una sociedad democrática⁽¹⁾.

Ahora bien, cuando basamos la educación social en las claves de la ciudadanía y la democracia, parece que se rechaza, o al menos no se contempla la posibilidad de educar socialmente para una sociedad no democrática y con una finalidad distin-

ta a la de formar en la ciudadanía. Aunque en esencia así lo entendemos, matizaremos estos dos conceptos, ya que por su naturaleza polisémica pueden interpretarse educativamente de diferentes maneras, como ha ocurrido a lo largo de la historia política, en la que han evolucionando y respondido a formas bien diferentes, utilizándose para diferentes fines. Hay muchas formas de entender la democracia; la más extendida y simple es su acepción política que en síntesis alude a la forma de gobierno en la que los gobernantes son elegidos por los ciudadanos para que atiendan sus asuntos comunes. Sin embargo, la democracia no se agota en su dimensión política; de considerarla sólo así, reducimos el ideal democrático a su concepción más débil, más liberal. Es preciso entenderla como un concepto discutible y crítico, un ideal a través del cual analizamos la realidad y siempre descubrimos que es insuficiente.

Lejos de su matiz político, si se considera la democracia desde una visión más amplia, desde la idea de «democracia como participación» en su sentido más extenso, como una forma de vida asociada y como un conjunto de experiencias compartidas (Dewey, 1965), se constata que entre democracia y educación, hay una relación recíproca, mutua y vital, ya que la educación significa la liberación del individuo y la eliminación de los factores externos que impiden su auténtico desarrollo personal. Ahora bien, la libertad y su ejercicio no tienen sentido en una existencia aislada, sino que adquieren su pleno sentido en la vida en sociedad, constituida y orientada desde los principios democráticos básicos de respeto por la dignidad de los indivi-

(1) Ese es el último sentido atribuido por el MEC (1989; 278) en el Diseño Curricular Base al afirmar que «la enseñanza de la Geografía, la Historia y Ciencias Sociales en la Educación Secundaria Obligatoria debe pretender, ante todo, que los futuros ciudadanos adquieran instrumentos -conceptos, procedimientos, actitudes, valores y normas- necesarios para comprender la realidad humana y social del mundo en que viven de manera que puedan actuar e incidir sobre él con madurez y espíritu crítico».

duos y compromiso activo con esa idea, aceptación de las diferencias entre individuos y grupos en función de la diversidad política, económica, cultural, racial, de género, etc., y derecho a participar como individuos y grupos en la toma de decisiones sobre todo tipo de asuntos públicos comunes, para lo cual se necesita estar informado y poseer conocimientos de los temas relevantes que afectan a la sociedad.

Desde esta dimensión, la democracia se manifiesta como un amplio ideal a alcanzar que debe someterse a una constante revisión para su perfeccionamiento y adecuación a las cambiantes circunstancias que la misma sociedad genera en su evolución; en definitiva, constituiría un proceso inacabable de forma de vida social. En ese marco, el concepto de ciudadanía adquiere una dimensión muy diferente de la tradicional. No se reduce a la dimensión de «buen ciudadano» en el sentido clásico de patriota, leal y obediente al Estado, sino que se identifica como una actitud crítica hacia la sociedad y el propio Estado, así como en la disposición a participar de manera consciente y responsable en su constante perfeccionamiento.

Así entendidas, la educación social y la formación de la ciudadanía se manifiestan como algo mucho más complicado y extenso que la suma de los conocimientos de los mecanismos de gobierno -educación cívica-política-, de la sociedad presente y pasada -educación histórica-, y del marco físico con el que se relacionan -educación geográfica. Esta idea de educación social y de formación de la ciudadanía presupone partir de una idea de libertad y emancipación del individuo, que desecha la idea de encajar al alumnado en la sociedad existente, estimulándolo para que desarrolle y muestre un «coraje cívico» y una predisposición a actuar en una sociedad democrática (Giroux, 1993). Una idea que Hunt y Metcalf (1968) sintetizan afirmando que el papel fundamental de la

educación en una democracia es la transmisión inteligente o crítica de la herencia cultural, en el curso de la cual las discrepancias entre los individuos y las incompatibilidades entre las visiones personales son expuestas y resueltas creativamente.

Por esa circunstancia, la idea de la educación social requiere considerar al alumnado desde una óptica muy diferente a la utilizada hasta ahora; básicamente como jóvenes ciudadanos que deben ser formados y tratados como tales y no sólo como ciudadanos en potencia, pueden contribuir significativamente al bienestar de su comunidad, obtienen beneficios de la oportunidad de participar como ciudadanos, y participan en los asuntos comunes a través de las facilidades que le brinda la escuela.

Esta forma de entender la educación social no encaja fácilmente con muchos de los valores sociales actualmente en alza (Giroux, 1990), siendo cada vez más notorio que los grupos dominantes tienden a negar el sentido y el contenido ideológico-político de la educación. Unos grupos que, en la mayoría de las ocasiones, se sirven del lenguaje del pluralismo, de la tolerancia y de la neutralidad política de la escolarización, pero en el fondo, se oponen a la idea de que ésta última se convierta en un factor clave de transformación y cambio social, en tanto que contribuiría a modificar la conciencia de los ciudadanos (Nelson, 1985, 1991). La concepción que mantenemos de la educación social, obliga a reconsiderar las cuestiones de hasta qué punto es posible educar socialmente sin caer en el adoctrinamiento -en el sentido peyorativo del término- y si es justificable la adoctrinación entendida en su dimensión positiva.

Desde los sectores más conservadores se ha mantenido la idea de que, en una sociedad democrática, la educación social es incompatible con cualquier forma de adoctrinamiento (Gibson, 1971; Hall y Davis, 1975), debiendo mantenerse la neutra-

lidad porque en caso contrario, se limita la habilidad del alumnado para alcanzar su máximo desarrollo intelectual. Desde esta perspectiva, los medios para evitar la adoctrinación, se reducen exclusivamente a proporcionar al alumnado la posibilidad de considerar y optar entre posiciones alternativas, y a tratar de concienciar al profesorado de que la idea del adoctrinamiento debe borrarse del proceso educativo.

Un sector menos conservador (Fenton, 1967; Brubaker, 1970; Kohlberg, 1975) admite que dado que en la educación social es inevitable un cierto grado de adoctrinamiento, cabe actuar de diferentes maneras y sostiene que se debe hacer todo lo posible por minimizar el impacto negativo de la adoctrinación, defendiendo que la educación social debe limitarse a un proceso de investigación reflexiva, o de toma de decisiones personales. Por ello, aunque acepta la necesidad de transmitir ciertos valores procedimentales y de comportamiento, rechaza la idea de inculcar valores sustantivos y estéticos; lo que permite afirmar a Fenton (1967) que el profesorado, tan sólo tiene derecho a invitar al alumnado a examinar y reflexionar sobre los valores fundamentales, pudiéndole enseñar a cómo pensar, pero nunca determinar qué pensar. Esta idea conlleva aceptar que el profesorado limite su potencial efectividad como agente de cambio social, renunciando a hacer propuestas específicas para el cambio; si bien admitimos que no sea el cambio social la principal función del profesorado de educación social, es innegable que éste tiene una importante función que jugar en él, aunque para ello deba hacerlo tomando partido por un punto de vista determinado.

Otro sector (Oliver y Shaver, 1966; Newmann, 1975, 1981; Stanley, 1985) defiende una respuesta más comprometida; al entender la educación como un intento deliberado por parte de la sociedad de controlar la evolución de los jóvenes, con-

sideran que el profesorado encargado de la educación social está explícita o implícitamente comprometido con algún tipo de valores; de ahí que acepten la necesidad de «imponer» en los alumnos algo más que valores procedimentales y de comportamiento, manteniendo la convicción de que la transmisión de determinados valores sustantivos -siempre referidos a valores democráticos- es tan necesaria como beneficiosa. Admitiendo que el alumnado está continuamente expuesto a la adoctrinación por la vía de los contenidos seleccionados, reclaman un papel más decisivo del profesorado a la hora de seleccionarlos, lo que en el fondo implica reclamar mayores competencias sobre su trabajo (Apple, 1985) y contemplar su función desde una dimensión diferente a la exclusivamente académica: como intelectuales transformadores (Giroux, 1985).

Ahora bien, en la concepción de educación social que mantenemos, y a diferencia de otros planteamientos orientados a cambiar el currículo social existente, la naturaleza de las transformaciones que se pretenden conseguir, exigen que el proceso educativo adquiera unas características diferentes a las tradicionales. Si admitimos que lo que persigue la educación es la «emancipación» del individuo, ésta difícilmente se podrá conseguir con métodos y procedimientos autoritarios y transmisivos.

Para desarrollar el espíritu crítico en el alumnado, habrá que esforzarse por conseguir un marco escolar democrático donde aquél pueda tener cabida; un marco en el que las relaciones entre profesorado y alumnado se basen en experiencias y reflexiones sociales compartidas, antes que en relaciones asimétricas de saber y poder; un marco donde el aprendizaje de la ciudadanía y de la democracia se realice desde la misma ciudadanía y en la democracia escolar (Goodman, 1992). Esto no significa simplificar la enseñanza ni el conocimiento, sino buscar un nuevo sentido a la edu-

cación social que permita establecer relaciones entre nuestras vidas y la cultura social que trata de explicarla (Blanco, 1995).

Por lo que se constata, nuestras escuelas no atienden en su generalidad a la educación social tal como la acabamos de definir, ya que en su forma básica, se limitan a contemplar las funciones de socialización y de instrucción, que inciden en la primera.

En los dos siglos de vida de la escuela moderna, conforme se iba acentuando la componente instructiva del currículo social, se ha ido desatendiendo una de sus funciones vitales: la de educar socialmente al individuo y esto, en la mayoría de los casos, se ha realizado con la excusa de buscar la neutralidad religiosa, moral y política, pero sobre todo, con el argumento de la cientificidad y objetividad de sus contenidos.

La acelerada evolución y ampliación del currículo social experimentada en los últimos años, no debería hacernos olvidar que el primitivo ideal ilustrado de la escuela y de la educación perseguía la liberación de los individuos en el contexto de una sociedad democrática, y que inicialmente surgió como un instrumento de transformación social. Ésta no parece ser la meta actual, ni ha sido una constante en la historia escolar, sino que se conformó como consecuencia de la evolución de las ideas y realidades sociales, desvirtuándose en la práctica hacia otras metas y propósitos menos ambiciosos, que han mantenido una presencia dominante en el currículo escolar. La desviación de la educación social escolar, que muchos interpretan exclusivamente como una consecuencia del carácter reproductor de la escuela, preferimos entenderla como el resultado de una corta pero intensa evolución social y cultural, en cuyo transcurso se ha convertido en lo que actualmente es, ganando y perdiendo terreno, desplazando -por obsoletas- a unas concepciones anteriormente más difundidas, a la vez que asimilando

nuevas visiones que la han transformado a fin de poder cumplir con las nuevas funciones que se le han ido encomendando.

Un proceso que no se puede contemplar aislado de la evolución experimentada por las disciplinas que a través del tiempo, van integrando su currículo y que, a su vez, sigue un proceso diferente al de los campos científicos de referencia, ya que una de las características de las disciplinas escolares es su condición de «entidades sui generis» (CherVEL, 1991) que le confiere su propia lógica, así como reglas propias de transformación. Y que, por supuesto, tampoco se puede entender independientemente del papel que se atribuye, espera y realmente desempeña el profesorado que debe proceder a su enseñanza.

REFERENCIAS

- APPLE, M.W. (1985). Are Teachers losing Control of Their Jobs?, *Social Education*, (49), 3, 372-375.
- AUDIGIER, F. (1988). Représentations des élèves et didactique de l'histoire, de la géographie et des sciences économiques et sociales, *Revue Française de Pédagogie*, 85, 11-19.
- BLANCO, N. (1995). La enseñanza secundaria obligatoria en una sociedad democrática, en FERNÁNDEZ SIERRA, J. (Coord.). *El trabajo docente y psicopedagógico en Educación Secundaria*, (17-42), Granada: Aljibe.
- BRUBAKER, D.L. (1970). Indoctrination, inquiry and the social studies, *The Social Studies*, (34), 41, 60-69.
- CARR, W. (1995). Educación y democracia: Ante el desafío postmoderno, en AA. VV. *Volver a pensar la educación* (Vol. I), (96-111), Madrid: Morata-Paideia.
- CHERVEL, A. (1991). Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación, *Revista de Educación*, 295, 59-111.
- DELVAL, J. (1989). La representación infantil del mundo social, en TURIÉL, E.; ENESCO, I. y LINAZA, J. (Comps.). *El mundo social en la mente infantil*, (245-328), Madrid: Alianza.
- DEWEY, J. (1916). *Democracy and Education*, New York, Macmillan. Traducción al castellano de 1995, *Educación y Democracia*, Madrid: Morata.

- DEWEY, J. (1965). *La educación de hoy*, Buenos Aires: Losada.
- DURKHEIM, E. (1975). *Educación y Sociología*, Barcelona: Península.
- ENGLER, S.H. y OCHOA, A. (1988). *Education for democratic citizenship: Decision making in the social studies*, N. York: Teachers College.
- EVANS, R.W. (1989). The societal-problems approach and the teaching of History, *Social Education*, (53), 1, 50-52, 60.
- FENTON, E. (1967). *The new social studies*, New York: Holt, Rinehart and Winston.
- GIBSON, J.S. (1971). Citizenship education: Academic and pragmatic perspectives, en MORRISSETT, I. y WILLIAMS, W. (Eds.). *Social Science in the schools: Search for a rationale*, New York: Holt, Rinehart and Winston.
- GIROUX, H.A. (1985). Teachers as Transformative Intellectuals, *Social Education*, (49), 5, 376-379.
- GIROUX, H.A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Barcelona: Paidós-MEC.
- GIROUX, H.A. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, Madrid: Siglo XXI.
- GOODMAN, J. (1992). *Elementary Schooling for Critical Democracy*, Albany: State University of New York Press.
- GROSS, D. (1989). Reasons for the limited acceptance of the problems approach, *The Social Studies*, 80, 185-186.
- HALL, R.T. y DAVIS, J.U. (1975). *Moral education: In theory and practice*, Buffalo, N.Y.: Prometheus Books.
- HUNT, M.P. y METCALF, L. (1968). *Teaching High School Social Studies*, New York: Harper and Row.
- KOHLBERG, L. (1975). The cognitive developmental approach to moral education, *Phi Delta Kappan*, 56.
- LEMING, J. S. (1989). The two cultures of social studies education, *Social Education*, 53, 404-408.
- LIGHTFOOT, S. (1973). Politics and reasoning through the eyes of teachers and children, *Harvard Educational Review*, 43, 197-244.
- MOLINER, M. (1990). *Diccionario de uso del español* (2 Vols.), Madrid: Gredos.
- NELSON, J.L. (1985). New Criticism and Social Education, *Social Education*, (49) 3, 368-405.
- NELSON, J.L. (1991). Discipline, knowledge, and Social Education, *International Journal of Social Education*, (6), 2, 41-50.
- NEWMANN, F. (1975). *Education for citizen action: Challenge for secondary curriculum*, Berkeley: McCutchan.
- NEWMANN, F. (1981). Reducing Student Alienation in High Schools: Implications of Theory, *Harvard Educational Review*, (51), 4, 546-564.
- OLIVER D.W. y SHAVER, J.P. (1966). *Teaching Public Issues in the High School*, Boston, Houghton Mifflin.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1992). *Cultura académica y aprendizaje escolar*, Kikiriki: 26, 5-13.
- RANSON, S. (1994). *Towards the Learning Society*, London: Cassell.
- SHAVER, J.P. (1967). Social Studies: The need for redefinition, *Social Education*, (31), 7, 588 - 596.
- SMITH, F. R. y COX, C. B. (1969). *New Strategies and Curriculum in Social Studies*, Chicago: Rand McNally.
- SOTELO, I. (1995). Educación y democracia, en AA.VV. *Volver a pensar la educación* (Vol. D), (34-59), Madrid: Morata-Paideia.
- STANLEY, W.B. (1985). Social Reconstructionism for Today's Social Education, *Social Education*, (49), 3, 384-389.
- VALDEON, J. (1991). Los problemas de la enseñanza de la historia en España, *TARVIRIA*, 1, 67-79.
- WOOD, G.W. (1984). Schooling in a democracy: Transformation or reproduction?, *Educational Theory*, 34, 219-239.

SUMMARY

He/she thinks about article presently the necessity to impel an education of social and democratic base leaning on for it in the critical reflection of the culture and the reality in that one lives, that which implies a decisive commitment on the part of the professionals educational and not few educational and curricular transformations.

RÉSUMÉ

Il pense au sujet d'article la nécessité de forcer une éducation de tendance de la base sociale et démocratique sur pour lui dans la réflexion critique de la culture et la réalité dans celui-là vies pour l'instant qui qui implique un engagement décisif de la part des professionnels pédagogique et pas peu d'éducateur et transformations scolaires.