

ENSEÑANZA DE LA ETICA

Justificación del nuevo modelo de Etica en la Secundaria Obligatoria

Julián Arroyo

1. ¿POR QUE UNA ETICA EN LA EDUCACION SECUNDARIA OBLIGATORIA?

1.1. Quizás haya un interrogante en el ambiente, que podría formularse aproximadamente así: ¿por qué tiene que estar presente la Etica, como materia específica, en el cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria?

Que haya que dar razones o que justificar la presencia de la Etica en la E.S.O., ante colegas de Filosofía, es un indicador preciso de que existe cierto escepticismo y alguna desazón: no vemos claras las razones. Según Ortega, el hombre lleva impresa en su propia constitución una «misión de claridad»: «para dominar el indócil frente de la vida medita el sabio, tiembla el poeta y levanta la barbacana de su voluntad el héroe político... El hombre tiene una misión de claridad sobre la tierra» (Prólogo para alemanes, O.C., 8. Alianza, Madrid 1983, p. 45). Hacer algo de claridad bien podría ser el objetivo que nos reúne.

1.2. Sin embargo, no resulta fácil seleccionar razones o justificaciones con las que poder convencer a quienes creen en la inutilidad de organizar cursos específicos de Etica en la Educación Obligatoria. ¿Por qué? Hay una base de nuestra práctica educativa anterior que puede imposibilitar comprender la necesidad de un discurso de racionalidad práctica en el terminal de este nivel educativo.

No ofreceré razones para persuadir a quien conoce por la experiencia de doce años que el trabajo en las clases de «Etica y Moral» no ha servido para mucho. Contra la historia y su pesada carga —en este caso— no caben argumentos. Otra cosa es la pasividad y despreocupación que nos impidan denunciar a los responsables de antes (años 1979-80), y de la misma manera a los de ahora, si fuera el caso.

1.3. No me extraña encontrar colegas que reflexionan así: en 1979 la Etica vino al sistema educativo llovida del cielo de la Religión, ¿de dónde ha caído ahora? Es casi más raro encontrarse con colegas que asuman la Etica como materia específica. El interrogante es,

pues, pertinente. Situémonos en la historia reciente para resaltar algunos momentos:

a) Las experiencias de Reforma comienzan en 1983. No diré que hubiera mala conciencia por parte de los responsables de educación, pero el conocido modelo de la «alternativa» no era de recibo. Al desmontarlo, la Etica, apoyada en él, desaparece, irrumpiendo la E.P.C., otra amalgama extraña de no se sabe bien qué. ¿Civismo, enseñanza de la Constitución, moral, educación para la democracia? De todo un poco, quizás, es decir, nada, más bien.

b) En 1987 sucede un nuevo equipo de Reforma, que, desde el primer instante, procura sacudirse la E.P.C. Potencia, en cambio, la educación moral y cívica en cada una de las áreas. Se ha llegado a escribir que se trata de un tema «omnipresente» (Educación moral y cívica. Cajas rojas. MEC, Madrid 1991, p. 5, Prólogo). Es la llamada transversalidad. Definitivamente, no cabía esperar que se mantuviera la Etica. Más bien la suerte estaba echada, lo que queda confirmado en los DCB de 1989, si bien se sigue contemplando su posibilidad (LB, epígrafe 27).

c) Contra todo pronóstico, en junio del 91 aparece en el «decreto de mínimos» un bloque 4 en el área de Ciencias Sociales titulado «La vida moral y la reflexión ética», que queda confirmado para el territorio MEC en noviembre del mismo año. El giro es considerable, ya que la doctrina de la transversalidad impedía incluso un bloque dentro de un área y, mucho menos, un espacio curricular específico. Es, pues, lógico preguntarse cómo llegó a materializarse esa «posibilidad». La sospecha de improvisación se iría corrigiendo posteriormente. ¿Acaso los responsables de la Reforma hicieron un ejercicio de reflexión ante algunos argumentos que se ofrecieron a la consideración pública, con motivo de los casi dos años de debate, impulsado por el propio MEC? Algo de esto parece que se sugería en los documentos.

1.4. El asunto parece ya concluido, aunque el B.O.E. de 5 de marzo y 8 de mayo de 1992, así como otras actividades, quizás sólo por omisión, mantiene algunos flecos, que podremos comentar, si hay lugar.

En el segundo punto, la mayoría de los presentes defendió el carácter normalizador de la escuela, en cuanto qué elemento de homogeneización de los diversos códigos individuales, necesaria para la buena marcha de la organización social.

Por último, se vio la necesidad de exigir a las autoridades responsables que las aulas de Etica estén equipadas con todos aquellos materiales necesarios, para que sea

posible una práctica adecuada acorde con los principios de un aprendizaje activo: de no cumplirse este requisito, como ocurre en la mayor parte de los centros actualmente, la Reforma de la Enseñanza tiene garantizado el fracaso. En este sentido, se señaló la absoluta despreocupación del M.E.C. por lo que se refiere a la dotación adecuada de profesorado, utilizándose dicha asignatura como complemento horario de cualquier profesor, independientemente de su titulación.

RECENSIONES

La enseñanza de la geografía: guía introductoria

José María Rozada

Este libro, que he tenido el honor el prologar, consta de dos partes. En la primera («Estudio introductorio»), tras un capítulo en el que se da cuenta de la génesis, objetivos, estructura y aclaraciones necesarias para un uso ágil de la misma, se abordan «Los pilares fundamentales del discurso pedagógico: ideología y ciencia». En las tres partes de que consta este segundo capítulo se esboza una sintética crítica al reduccionismo tecnicista de la didáctica, una introducción a dos de las fuentes básicas de todo currículum: la sociología y la psicología, y una aproximación a la filosofía de la ciencia y de la tecnología, especialmente en lo referente a la enseñanza. El capítulo tercero («Ciencia geográfica y enseñanza») está dedicado a los diferentes enfoques existentes en el campo de la Geografía. En el cuarto y último capítulo de esta primera parte los autores recogen las principales aportaciones realizadas a la enseñanza de la Geografía, tanto por obras de carácter bibliográfico o general como por aquellas que se refieren específicamente a cada una de las «Variables de la enseñanza geográfica» (objetivos, contenidos, etc.). En la redacción del texto de cada uno de los capítulos se va desgranando una bibliografía que luego se compendia en una serie de cuadros, agrupada temáticamente.

En la segunda parte de la obra («Apéndices»), reseñan exhaustivamente, en el primero de ellos, un total de 113 títulos seleccionados entre las numerosas referencias manejadas en la primera parte. En los apéndices segundo y tercero se presentan una bibliografía general y un índice onomástico respectivamente.

Los autores, maestro (A. Luis) y discípulo (A. Guijarro), procedentes del campo de la Geografía, pero afincados hoy en el Departamento de Educación de la Universidad de Cantabria, como profesor titular de Didáctica de las Ciencias Sociales el primero, y como becario y doctorando el segundo, ponen a disposición de los lectores un entramado de ideas propias, referencias y reseñas bibliográficas que son el fruto de miles de horas de trabajo invertidas en aclarar cada uno de los múltiples campos que están implicados en el desarrollo de la didáctica específica, en este caso concreto, de la Geografía.

La Guía que nos ofrecen, no es sino el croquis que ellos mismos han ido levantando, de paso que exploraban en los últimos años el vasto territorio que abarca una didáctica cuando ésta no se reduce al estrecho marco de una tecnología pretendidamente de base científica, ni a una artesanía de ocurrencias que se añaden como guinda al pastel del contenido disciplinar.

El libro, por tanto, no es recomendable para quienes busquen recetas, que, por cierto, son más de los que cabría esperar, puesto que muchos de los que se refieren despectivamente a éstas, a la hora de la verdad, no es otra cosa lo que buscan, lo cual se deja ver en la escasa tolerancia que tienen para adentrarse en las complejidades de la didáctica, o más extensamente, de las Ciencias de la Educación. Es precisamente a quienes no rehúyan el trabajo intenso y extenso, a la hora de procurar el dominio de la enseñanza en la que se ocupan, a los que cabe recomendarles dotarse de una guía como la que nos ofrecen A. Luis y A. Guijarro. Con ella se invita al profesorado a adentrarse en la teoría general de la enseñanza, o, si se quiere, del currículum, lo que a su vez exige manejar una serie de cuestiones básicas relativas a la ideología, la teoría de la ciencia y de la técnica, es decir, adentrarse en el nivel de la filosofía; y también a cultivar las fuentes básicas de una propuesta de enseñanza, al menos la psicología y la sociología, además de la propia disciplina.

Este tipo de trabajos son muy necesarios para ayudar a contrarrestar esa tendencia, tan arraigada en el profesorado, a considerar las cuestiones didácticas como de escasa potencialidad intelectual. En unos casos esto sirve para justificar un atrincheramiento en la disciplina, mientras que en otros da lugar a que cualquier ocurrencia se presente, sin el menor pudor, como una aportación didáctica.

Recomendamos, pues, esta obra a cuantos profesores, individualmente o en grupos, estén en condiciones de advertir y ser consecuentes con ello, que su trabajo no es una cuestión sólo práctica, sino que para desarrollarlo racionalmente es necesario ampliar el dominio que habitualmente se tiene de las cuestiones filosóficas, científicas, tecnológicas, ideológicas, etc., implicadas. Adentrarse en esos cam-