

[Publicado como: GARCÍA PÉREZ, F. F. (2005): El sentido de la educación como referente básico de la didáctica. *Investigación en la Escuela*, 55, 7-27]

El sentido de la educación como referente básico de la didáctica

Francisco F. García

Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales

Universidad de Sevilla

ffgarcia@us.es

RESUMEN:

El sentido de la educación debe ser el punto de partida de cualquier planteamiento educativo y, por tanto, de la didáctica. Nuestro mundo presenta una serie de características que obligan a replantear el sentido de la educación, contemplando otras finalidades más acordes con las realidades del siglo XXI. Todo ello tiene importantes implicaciones para la didáctica, y especialmente en relación con su división en campos específicos.

SUMMARY:

The sense of education must be the departure point of any educational approach and, therefore, of Didactics. Our world presents a series of characteristics that force to rethink that sense of education, considering other purposes more appropriate to the realities of the 21st century. All this has important implications for Didactics, and particularly in relation to its division in specific fields.

RESUMÉ:

Le sens de l'éducation doit être le point d'origine de n'importe quel point de vue éducatif et, par conséquent de la didactique. Notre monde présente une série de caractéristiques qui obligent à remettre en question le sens de l'éducation, en envisageant d'autres finalités plus d'accord aux réalités du siècle XXI. Tout cela a d'importantes implications pour la didactique, et spécialement par rapport à sa division dans des champs spécifiques.

Un punto de partida obligado

El punto de partida para cualquier planteamiento didáctico tiene que ser la reflexión sobre el propio sentido de la educación, una cuestión ciertamente compleja, que no puede quedar limitada al ámbito escolar sino que hunde sus raíces en el sistema social. De ahí la necesidad de repensar aspectos tan determinantes como: a quiénes se dirige la educación, qué metas, explícitas e implícitas, persigue, en qué contexto se desarrolla, qué condicionantes rigen los actos de los agentes implicados en este proceso...

Es éste un debate necesario y de enorme interés, pero que nunca suele desarrollarse con la serenidad y carácter sistemático que el asunto requiere, pues, como toda cuestión social, se halla en la encrucijada de múltiples intereses, terminando por imponerse los dominantes, que son los que controlan, en último término, el inicio y el final del debate, el ritmo de su desarrollo, el acceso de los posibles participantes, el tipo de difusión que se hace, la aplicación o no de las conclusiones, etc. Es decir, el debate -pese a surgir habitualmente al hilo de diferentes

coyunturas de reforma educativa- resulta en muchas ocasiones fallido cuando no hurtado. Por ello, quienes vital y profesionalmente estamos involucrados en la educación tenemos la responsabilidad de mantener vivo dicho debate, procurando evitar su simplificación y fomentando su democratización, es decir, la participación en el mismo de todos los agentes sociales implicados.

Es, pues, ésta una cuestión tan nuclear que constituye el referente básico de la didáctica, una especie de telón de fondo para todo este campo de conocimiento. El conocimiento didáctico no puede empezar a construirse sin haber definido el sentido de la educación. Y ello afecta al conjunto de conocimientos que pueden considerarse constitutivos de la didáctica: por una parte, a las diversas cuestiones relativas al conocimiento escolar (origen, naturaleza, referentes, contexto y proceso de producción...); por otra, a las dos perspectivas de análisis que, en el campo didáctico, se manejan en continua relación dialéctica: cómo es la educación (concretada en la realidad escolar) y cómo debería ser (la educación deseada); por fin, afecta también a las teorizaciones que se aplican tanto a los análisis de diagnóstico como a la orientación de las propuestas de actuación (concretamente, los modelos didácticos y los modelos de formación del profesorado).

Pero la educación que hoy conocemos sigue siendo, en muchos aspectos, sensiblemente parecida a la de hace más de un siglo, cuando tanto ha cambiado, sin embargo, la sociedad y tantos análisis se han realizado del propio hecho educativo. De ahí, insisto, la necesidad de repensar radicalmente -desde sus raíces- el sentido de la educación. A ello me voy a referir, intentando mostrar, primeramente, el contraste entre la educación tradicional que hemos arrastrado hasta las puertas del siglo XXI¹ y las realidades, necesidades y expectativas que este tiempo nos pone ante la vista. Posteriormente intentaré esbozar las finalidades de una educación con la mirada puesta en el futuro, para terminar obteniendo una serie de implicaciones en relación con las didácticas.

Algunos rasgos caracterizadores de la nueva realidad social

Determinados rasgos de nuestra sociedad resultan, en efecto, novedosos y exigen nuevas respuestas educativas, en definitiva requieren repensar el sentido de la educación. Sin ánimo de agotar la cuestión voy a citar a continuación algunos más destacables.

Una sociedad global

Parece innecesario recordar que cada vez más vivimos en una sociedad de escala mundial o planetaria -global como se ha dado en llamar-, en la que gran parte de los fenómenos tienen una repercusión en el conjunto del globo y en donde lo que ocurre en cualquier rincón del planeta de alguna forma está condicionado o referenciado a cuestiones globales. Esto es fundamentalmente cierto en el caso de la economía, verdadero ámbito de la globalización. En efecto, el carácter global de la economía mundial hace que la riqueza -sea de las naciones, de las empresas, de los

¹ Aun considerando que la educación ha entrado, desde hace algo más de tres décadas, en lo que R. Cuesta Fernández, retomando el concepto de C. Lerena, ha denominado “modo de educación tecnocrático de masas”, superando el anterior modo de educación tradicional-elitista (véase, por ejemplo, Cuesta, 1998), los rasgos básicos de una educación tradicional, de fuerte raigambre academicista, siguen siendo visibles a comienzos del propio siglo XXI, mostrando así que, en el devenir de la educación, la continuidad se sobrepone al cambio, a pesar de sucesivos episodios de reforma (véase, al respecto, Rozada, 2002).

individuos- dependen de movimientos de capital, de cadenas de producción y de distribución, así como de unidades de gestión que se hallan interrelacionadas en el conjunto de la Tierra, por lo que la especificidad o las peculiaridades de un determinado territorio llegan a perder su sentido como unidad de producción y de consumo (Borja y Castells, 1997). La estructura de relaciones económicas definida por la globalización abarca, pues, todo el planeta, de forma que todos los lugares e individuos han quedado integrados, si bien en diversos grados, en el "sistema-mundo".

Pero hay que tener en cuenta que la globalización puede resultar un concepto engañoso, dado su carácter de proceso desigual, según el sector de la realidad, el sitio del mundo, etc. a que nos estemos refiriendo. En efecto, se da de forma diferente en el ámbito económico que en el político o en el cultural; así, no es lo mismo la mundialización de la industria del ocio que la extensión de las formas democráticas de vida política, ni cambian con igual rapidez los conocimientos cotidianos que los conocimientos científicos. La globalización se puede analizar desde distintos planos: según el grado de amplitud, de profundidad o de velocidad del cambio. Asimismo, se desarrolla de manera diferente según las zonas del planeta. Y, desde luego, no es un proceso lineal ni teleológico, pues no hay un proyecto estructurado de antemano como meta.

Por lo tanto, frente a la idea uniformizadora de la globalización, convendría tener en cuenta que es un proceso dispar y contradictorio (Caride y Meira, 2001), en el que se entremezclan diversas dimensiones. Por una parte, hay una globalización económica -a la que me acabo de referir-, caracterizada por la concentración del capital en potentes multinacionales, por un sistema financiero mundial, por la aparición de nuevas formas de organización del trabajo y de la industria del ocio y la comunicación. Por otra, una globalización cultural, en la que conviven la "cultura de la superficialidad" y las formas culturales alternativas al pensamiento simplificador dominante. Por último, una globalización geopolítica, con el debilitamiento progresivo de los estados nacionales, la aparición de formas de actuación "imperiales" y una cada vez más clara separación entre un mundo rico y desarrollado y otro pobre y subdesarrollado.

Por tanto, dado que al grado de integración económica característico de la globalización no le está correspondiendo un grado similar de integración social, cultural o política, se están haciendo aún más visibles los profundos desajustes de un sistema que bajo la apariencia propagandística de promover un mundo mejor para todos oculta, junto a las desigualdades de siempre, todo un catálogo de nuevas exclusiones (García Pérez y De Alba, 2003). Algo de lo que, en todo caso, se ha empezado a tomar conciencia, como demuestra la fuerza de los movimientos "por otra globalización".

En un mundo así parece fuera de duda que la enseñanza se tendría que replantear aspectos como la concepción de estudio de lo local, la consideración del entorno, la escala de análisis de determinados fenómenos, el papel atribuido a las proyecciones de futuro... o -por citar un asunto concreto- los ejemplos para ilustrar la localización de la industria. Sin embargo, no parece que la renovación de la enseñanza discurra por estos caminos con la suficiente celeridad.

Una sociedad de la información

En nuestra sociedad la rápida expansión de las nuevas tecnologías de la información está permitiendo que los procesos sociales se articulen a distancia, tanto en las áreas metropolitanas como entre las regiones o entre los continentes, es decir, se está produciendo una informacionalización del planeta, una transformación

comparable a la que representó la revolución industrial². El tipo de información manejada, las fuentes, las formas de acceso y de intercambio de dicha información, los modos de control de la misma, etc., etc. han cambiado y siguen cambiando. Algunos llegan a hablar de “sociedad del conocimiento”, pero esa denominación parece demasiado ambiciosa -además de inexacta- y exigiría ser matizada detenidamente. Más bien tendríamos que hablar de “sociedad del espectáculo” (Debord, 1999), una sociedad tecnológica que utiliza las técnicas del entretenimiento para reducir la información a la categoría de espectáculo (Postman, 1999).

En todo caso, no cabe duda de que en la nueva organización social el conocimiento y la información juegan un papel que antes no han jugado, reemplazando en algunos casos a los recursos naturales, a la fuerza o al dinero como factores de la generación y distribución del poder (Tedesco, 2000). En principio, como señala J. C. Tedesco, puede pensarse que eso proporciona mayores posibilidades de democratización e igualitarismo, puesto que el conocimiento se halla, teóricamente, al alcance de todos los humanos, pero la experiencia de las sociedades que están utilizando las nuevas tecnologías de producción basadas en la utilización intensiva del conocimiento está mostrando otro panorama menos idílico: este tipo de sociedades produce simultáneamente fenómenos de mayor igualdad, pero también de mayor desigualdad, de mayor homogeneización, pero también de mayor diferenciación. Lo que significa que las desigualdades en nuestro mundo realmente están aumentando y, lo que es más, las exclusiones, como he señalado más arriba.

Nos hallamos, en efecto, ante un nuevo tipo de capitalismo cuya tendencia expulsora ya no se basa en la creación de grupos dominados -como en el capitalismo clásico, en el que dichos grupos estaban vinculados al sistema mediante esa relación de dominados y mediante la reacción frente a ese dominio, generando un conflicto social- sino en la propia ruptura de los vínculos. La exclusión del trabajo (de determinados tipos de trabajo, de determinadas funciones...) es la base de una exclusión social más general, en el seno de una sociedad que ya no se organiza jerárquicamente en vertical, sino en horizontal y en la que, por tanto, la importancia no se mide tanto por la altura dentro de la pirámide sino por la distancia al centro, o a los centros, de la red. La segmentación se puede producir ahora, por consiguiente, en el seno de un mismo grupo social y no sólo entre grupos distintos.

La desigualdad se presenta, pues, bajo nuevas modalidades, de una manera vinculada al conocimiento, al control del conocimiento, a las posibilidades de acceder a él, a sus formas de utilización en el contexto laboral... Al hilo de este proceso están surgiendo, incluso, determinadas corrientes de pensamiento que, en un marco de neodarwinismo social, están empezando a vincular la desigualdad con el conocimiento y el conocimiento con la dotación genética: peligrosísimo camino de “razonamiento”. Pero, al mismo tiempo, frente a estas ideologías neoconservadoras también se está gestando un nuevo pensamiento democrático que se basa en la idea de que la eliminación de la desigualdad no debe entrar en contradicción con el respeto a la diversidad e identidad personal; y, lo que es más, que la mayor disponibilidad de información puede ayudar, precisamente, a desarrollar estrategias de acción social más eficaces en relación con diversas situaciones personales y grupales: una nueva concepción de la justicia, de la solidaridad y de la igualdad de oportunidades, que en todo caso es indisoluble de la dimensión política de la cuestión.

² Véase, a este respecto, la magna obra de M. Castells sobre “la era de la información” -1996, 1997 y 1998-.

Todo ello exige un nuevo tipo de análisis de la desigualdad, al que debe acompañar la recomposición de la cohesión social, la recuperación de nuevas modalidades de solidaridad, la revalorización de la dimensión política en la actuación ciudadana, un nuevo tipo de socialización... En definitiva, es necesario un nuevo tipo de análisis de la propia sociedad. Y ¿qué hace la escuela ante esto? Si echamos una ojeada a los contenidos que se siguen manejando en la enseñanza, parece que la vida escolar transcurre ajena a esas nuevas realidades sociales y a este nuevo papel de la información y del conocimiento. El desarrollo de los temarios sigue manejando esa información básica, codificada y legitimada que, en un alto porcentaje, resulta similar a la manejada hace un siglo. La sociedad que es objeto de análisis sigue siendo una sociedad estereotipada que quizás ya no exista más que en la ficción de la enseñanza escolar.

Una sociedad urbana de cultura uniformizada

Vivimos en un mundo cada vez más urbano, no sólo por las cifras de crecimiento de las entidades urbanas y por el porcentaje de población mundial, cada vez mayor, que vive en ellas, sino, sobre todo, porque el modo de vida que consideramos como “urbano” ha llegado a extenderse por prácticamente todo el mundo, modificando incluso la vida de las poblaciones más alejadas de las grandes metrópolis mundiales. A este respecto es evidente la importancia de la informacionalización como factor de la expansión urbana en un mundo globalizado, resultando, por tanto, claves las relaciones interactivas entre globalización, informacionalización y expansión urbana generalizada, como destacan J. Borja y M. Castells (1997).

Esta expansión urbana generalizada está facilitando la imposición de un modelo cultural dominante y homogeneizador, ante el cual las peculiaridades y la riqueza de las muy diversas culturas del planeta empiezan a estar en peligro de extinción. Y sin embargo, esta homogeneización es falsa -como es incompleta la propia globalización-, pues la sobreimposición (una especie de aculturación) de un modelo cultural foráneo no viene acompañada, para la mayor parte de la población del planeta, del correspondiente desarrollo económico ni del funcionamiento de las mismas instituciones sociales y políticas. Por lo que se están generando, también en esto, además de nuevas desigualdades, fuertes procesos de desajuste y de desarraigo. La relativa facilidad de las comunicaciones en este mundo urbano está constituyendo una válvula de escape a las situaciones más explosivas, permitiendo el traslado -no la solución- de los problemas, mediante nuevos procesos migratorios, de unos espacios a otros, en los que se vuelven a reproducir los desajustes con otras variables. Así, podemos encontrarnos, en un mundo supuestamente uniformizado bajo una cultura dominante, el contacto -el choque- entre culturas (y etnias) muy diversas, de forma que la multiculturalidad aparece hoy no como mera situación de distribución espacial en el mundo (tal como la estudiaba la geografía escolar clásica) sino bajo la forma de nuevos conflictos en determinados espacios.

Paradójicamente, este mundo urbano uniformizador y excluyente con las culturas minoritarias es, al mismo tiempo, un universo de enorme riqueza en sus manifestaciones sociales, con posibilidades de actuar como crisol de la diversidad cultural. En ese ambiente se están generando algunas de las mejores manifestaciones del mestizaje, bien visibles por ejemplo en el ámbito musical.

¿Se hace eco de estas realidades la educación? ¿El estudio de estos fenómenos adopta nuevos enfoques? ¿Los análisis espaciales tienen en cuenta el carácter virtual de determinados fenómenos? ¿Se aborda la enseñanza de la

multiculturalidad insertada en la conflictividad social cotidiana?... En general, podemos decir que las respuestas son negativas.

Una sociedad con una grave crisis ambiental

Nunca anteriormente el modelo de desarrollo adoptado por la mayor parte de la Humanidad había llevado a una situación tan grave de desajuste en los ciclos naturales. La enorme emisión de gases de efecto invernadero, la deforestación a gran escala, la contaminación de las aguas continentales y de los mares, la acelerada desaparición de especies vivas, el enorme despilfarro de recursos (con la consiguiente acumulación de residuos de todo tipo), entre otros factores, están generando una dinámica en la biosfera difícilmente controlable en un futuro próximo. Y todo ello sin que el modelo de desarrollo llegue a ser cuestionado en profundidad.

Pero tampoco nunca como ahora ha habido en determinados sectores de la población tanta conciencia del problema ni tanta disposición para actuar al respecto. No obstante, la situación es de tamaña gravedad que resulta sorprendente que los habitantes de este planeta no estemos educando a las nuevas generaciones para que frenen radicalmente esa tendencia o, en todo caso, para que estén dispuestas a afrontar un futuro que puede suponer un cambio catastrófico en determinados aspectos de la vida sobre la Tierra.

En ese sentido, esfuerzos como el de la ONU por lanzar iniciativas como la *Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible* (Naciones Unidas, 2002) no son más que actos meramente testimoniales que naufragan en el océano de un sistema educativo en el que los contenidos siguen estando constituidos fundamentalmente por conocimientos académicos, de los que se espera una virtualidad transformadora “diferida”, que, supuestamente, se haría operativa cuando los estudiantes salgan de la escuela y se enfrenten a los problemas de la vida.

Una sociedad en la que el poder es difuso

El poder ha adoptado nuevas formas en nuestra sociedad y opera a través de agentes no detectables a primera vista, manteniendo así un carácter elusivo, pero no por ello menos eficaz. Anteriormente me he referido al poder que proporciona el control de la información, y concretamente de los nuevos medios de comunicación; lo que está conduciendo a nuevas modalidades de concentración que permiten a algunos analistas hablar de la existencia de una especie de sociedad neofeudal, dominada por “los señores del aire” (que controlan el espacio de las ondas y el mundo virtual) (Echeverría, 1999).

La nueva economía, desarrollada gracias la tecnología informacional, ejerce su poder a través de los nudos de la amplia y difusa red que cubre el planeta. Asimismo, los estados cada vez basan más sus mecanismos de dominación en el uso de la información, tanto en relación con otros estados (posibles enemigos) como en relación con sus propios ciudadanos (considerados a estos efectos como súbditos).

Y, sin embargo, junto a estas situaciones, se están dando, en nuestra sociedad, fenómenos de funcionamiento democrático y de cooperación ciudadana que hace poco resultaban casi desconocidos: el desarrollo del voluntariado, los nuevos movimientos asociativos en el mundo urbano, las nuevas modalidades de participación municipal, la incontrolable acracia de los internautas...

Por otro lado, no hay que perder de vista que bajo el aparente aumento de la libertad y autonomía individuales propias de las sociedades contemporáneas

desarrolladas se esconde una difusa estructura de nuevos mecanismos de control ejercidos de manera indirecta pero eficaz. En efecto, si adoptamos una perspectiva de análisis foucaultiana, el desarrollo de las nuevas “tecnologías de la subjetividad” no sólo no se oponen al dominio estatal sino que contribuyen, de otra manera, al propio proceso de gobernabilidad del Estado. Son, así, los propios individuos quienes se autocontrolan y controlan a otros, garantizando el control de la sociedad. Esta perspectiva traslada, pues, el foco del análisis del poder, que “pasa así de centrarse en el Estado a centrarse en las innumerables y polimorfos estrategias de control de las conductas dispersas en los intersticios de la vida social”; desde esta óptica, ciertas formas convencionales de análisis del poder, como las que son habituales en la crítica educativa, basadas en las nociones de “opresión, dominación, exclusión, explotación, etc., aunque conserven su utilidad, no nos sirven para analizar las formas de poder que amplían el alcance del gobierno a los dominios más variados de la cultura humana” (Da Silva, 1999, 57-58). Se está transfiriendo, pues, el control hacia el individuo (autocontrol), y se hace en nombre de la autonomía y de la libertad.

La escuela entre tanto parece mostrarse reacia a estudiar el poder más que bajo las formas clásicas presentadas, por ejemplo, por modelos ya caducos de una historiografía heredada; incluso los planteamientos de la Geografía radical -que podrían conectar con el análisis de estos nuevos fenómenos- tienen escasa presencia en el currículum. Y ello por no hablar de la ausencia -también tradicional- de los análisis sociológicos y antropológicos en el conocimiento escolar.

Una sociedad en la que domina el pensamiento único

En nuestra sociedad global el carácter difuso del poder, al que me acabo de referir, puede ser entendido como la difusión de los mecanismos de control propios del “pensamiento único”, es decir, del pensamiento dominante que pretende mostrar como inútil e inviable cualquier otro pensamiento. Dicho pensamiento está extendiendo una forma simplificadora de entender el mundo, basada en interpretaciones de “sentido común”, que sirven de soporte al neoconservadurismo que invade las sociedades consideradas como desarrolladas. Este paradigma simplificador se perpetúa en lo que podría llamarse una “cultura de la superficialidad” (García Díaz, 2004), que presenta una serie de rasgos frente a los que una educación del siglo XXI tendría que ofrecer alternativas adecuadas.

Según destaca J. E. García Díaz, una primera característica de la cultura de la superficialidad es el éxito arrollador de los valores consumistas, de la búsqueda de la comodidad y lo fácil, así como el abandono de valores tradicionales como la constancia o el triunfo mediante el trabajo personal, lo que es especialmente visible en las nuevas generaciones de los países desarrollados. Una segunda característica es el predominio de lo perceptivo, de la aproximación superficial a las cosas. No interesa la esencia, el fondo, sino la apariencia. Hay un progresivo abandono de la cultura del libro, por una parte, y del contacto con la diversidad del medio, por otro, y su sustitución por una cultura del espectáculo y de la imagen.

Una tercera característica es la aceleración del ritmo de la actividad humana y el procesamiento de enormes cantidades de información en muy poco tiempo, algo propio de una sociedad de la información -como más arriba hemos visto-. Esto supone, inevitablemente, un tratamiento superficial de dicha información: no hay tiempo, ni paciencia, para reflexionar, para construir argumentos, para tener una visión de conjunto. Además, la enorme cantidad de información que llega está muy poco estructurada, lo que dificulta mucho su selección y, sobre todo su organización y tratamiento. La cuarta característica, íntimamente asociada a las anteriores, es el abandono de las visiones de conjunto, de los planteamientos ideológicos y éticos

amplios, la pérdida de credibilidad de las cosmovisiones tradicionales, ante el predominio de las creencias parciales y dispersas, de las opciones políticas puntuales, de la pérdida de identidad. Lo que lleva, como señala J. C. Tedesco (1996), a consecuencias como que empiece a resultar inservible el sistema de partidos políticos tradicionales (provocando, en consecuencia, una seria crisis de representatividad), o como que se estén provocando grandes cambios en cuanto a las pertenencias y a las identidades nacionales y culturales. Asistimos, pues, a un desencanto de la razón ilustrada, que supone un agnosticismo intelectual y un desinterés por las grandes formulaciones filosóficas y políticas; en definitiva, el fin de las grandes utopías. Esta ausencia de referentes determina, además, que la única racionalidad que da sentido a la actividad humana sea la económica (bajo la modalidad consumista); algo acorde con la globalización de la economía, antes citada.

Una quinta característica, por fin, de esta nueva cultura de la superficialidad y la homogeneización es la proliferación de contextos socializadores diferentes a los tradicionales. Como señalan Tedesco (1996) y Caride y Meira (2001), la homogeneización cultural que va ligada a la globalización económica se sustenta en otros contextos educativos diferentes a la familia y a la escuela: los medios de comunicación (sobre todo la televisión), la cultura cibernética, el propio consumo (los bienes que consumimos y las pautas culturales a ellos asociadas son un agente educativo esencial). Así, el “mercado cultural” está sustituyendo a la familia y a la escuela en la función de socializar a las nuevas generaciones. Los tradicionales marcos de referencia (la familia, el trabajo, la comunidad, las asociaciones vecinales o laborales...) están siendo desplazados por nuevos marcos de referencia ligados al ocio y al consumo. A ese respecto, no hay modelos adultos significativos y consistentes (padres, profesores), sino una amplia panoplia de posibles modelos, presentes en los medios de comunicación y en otros ámbitos de la cultura del ocio.

Todas estas nuevas tendencias se presentan, además -según señalé más arriba- como el único pensamiento posible, pues cualquier planteamiento alternativo es descalificado como una utopía sin sentido. El pensamiento único se impone, así, como un “no pensamiento”, en cuanto que lleva a la pérdida de la identidad y del sentido de las cosas, a la pasividad y la impotencia, al final de cualquier intento de modificación de lo establecido, al escepticismo, la inercia y la nada. Incluso se niega el cambio: hemos llegado -se dice- al “fin de la historia”, ya sólo hay una manera de comprender y actuar, que se corresponde con el neoliberalismo económico y la sociedad de mercado imperantes (Caride y Meira, 2001; Tedesco, 1996).

Pues bien, la escuela, como una institución social más y como ámbito de socialización de los alumnos, no puede permanecer ajena o neutral a la extensión de este pensamiento único. Por tanto, una educación que se pretenda crítica ha de abordar explícitamente el análisis de esta realidad, haciendo que los alumnos y alumnas -según su edad y circunstancias- se planteen los problemas y vayan elaborando una posición propia ante los mismos, como primer paso para poder hacer frente a un pensamiento dominante, capaz de aniquilar cualquier autonomía. ¿Pero hace realmente esto la escuela de hoy? Parece que tampoco.

La educación ante las nuevas realidades

Ante el panorama de un mundo con rasgos como los que acabo de presentar, la educación tiene que replantearse radicalmente sus propuestas y sus programas; tiene que repensar su sentido. Tendríamos que educar a nuestros jóvenes alumnos y alumnas en nuevas formas de concebir el conocimiento y de utilizar sus potencialidades en este mundo de la información, educarlos en nuevas

responsabilidades como ciudadanos del planeta, en nuevas actitudes de crítica y de intervención social, en nuevas formas de solidaridad y de cooperación, ayudarles a asumir nuevas identidades más complejas.... Pero, sobre todo, más allá de que determinados valores, actitudes o conceptos tengan que ser nuevos en relación con los contenidos educativos al uso, lo decisivo sería que esa educación para el siglo XXI se guíe por “nuevos” principios, que la didáctica tiene que considerar como referentes básicos para cualquier desarrollo posterior. Y, curiosamente, muchos de estos principios tampoco son tan nuevos, pues en realidad han estado presentes en las mejores tradiciones no sólo educativas sino de la cultura humana en general.

Habría, pues, que recuperar esos grandes principios para que actúen como grandes finalidades que orienten una educación realmente diferente, válida para las nuevas generaciones. En ese sentido, la enseñanza no puede seguir proporcionando a los alumnos un conocimiento meramente culturalista -que les sirva simplemente a modo de “cultura general”- y credencialista -para obtener un título utilizable en la distribución del capital cultural-, sino un conocimiento verdaderamente útil para la vida en esta sociedad que les ha tocado vivir.

Muchos analistas reclaman la necesidad de que se revisen conceptos tradicionales muy asentados en la cultura profesional de los docentes y en la sociedad en general acerca de lo que debe ser una escuela capaz de afrontar las necesidades actuales (Gimeno Sacristán, 1999; Parcerisa, 2001). En ese sentido, no sólo habría que repensar los contenidos de las áreas, sino otros aspectos fundamentales como los condicionantes cronoespaciales, la formación del profesorado, la relación entre la educación formal, no formal e informal y, en el fondo, las propias relaciones de la escuela con la sociedad.

En las actuales sociedades industriales, en un mundo informacional como el que se ha descrito, los niños no tienen, por lo general, déficit de informaciones y de datos, pues viven en contextos saturados de información; lo que necesitan es, más bien, una organización significativa y relevante de la enorme cantidad de conocimientos fragmentarios y de informaciones sesgadas que reciben en la vida cotidiana (Pérez Gómez, 1998 y 1999). Y eso sólo se lo puede proporcionar un modelo de educación que supere el enciclopedismo y asuma un enfoque realmente alternativo, lo que supondría un auténtico cambio de paradigma, y, desde luego, un reto para la didáctica.

A este respecto, pensadores como E. Morin (2000 y 2001) reclaman, en los umbrales del siglo XXI, otro modelo de educación radicalmente distinto, un cambio educativo que exigiría, sobre todo, “una reforma del pensamiento”, pues, de lo contrario, no funcionarían otras reformas. En ese sentido, el análisis de Morin incide en que hoy el conocimiento científico sigue estando -como resabio de sus orígenes decimonónicos- hiperespecializado (sobre todo, dividido entre una cultura científica y una cultura humanística, tal como se las suele entender), y la propia enseñanza refleja esa situación. Se nos enseña, en efecto, a aislar los objetos, a desunir los problemas, en vez de a unir y a integrar. Hoy hay muchas informaciones, como se acaba de señalar más arriba, pero no existe una organización adecuada de esas informaciones; y, si no hay organización, no hay conocimiento.

Al estar los saberes separados y especializados y, por tanto, controlados por los expertos (y, muchos de ellos, por los tecnoburócratas), el ciudadano -insiste Morin- no es hoy capaz ya de comprender los problemas globales (o de forma global). Por eso hace falta una gran reforma del pensamiento (una organización radicalmente distinta del mismo) que lleve a una democratización del conocimiento. Esa reforma, en

consecuencia, no es tanto programática (de programas) sino paradigmática, pues tendrá que ver con nuestra capacidad para organizar el conocimiento.

En definitiva -según postulaba Montaigne y reza el título de una de las obras de Morin (2000)- hace falta una “mente bien ordenada” (más que “bien llena”), lo que implica, ante todo, una aptitud general para plantear y tratar los problemas, así como unos principios organizativos que permitan unir los saberes y darles sentido. Ello implica, a la vez, separación y unión, análisis y síntesis, pero siempre con organización. Sobre todo, para la educación resulta indispensable desarrollar la capacidad de contextualizar y globalizar los saberes. Y en ese sentido la tarea no consistiría tanto en abrir las fronteras entre las distintas disciplinas como en transformar aquello que da lugar a la existencia de esas fronteras, es decir, los principios organizadores del conocimiento (Morin, 2001). Ello constituye toda una agenda de trabajo para revisar las relaciones entre didáctica general y didácticas específicas.

Parece, pues, fuera de duda, la necesidad de repensar los planteamientos de la didáctica partiendo de una profunda revisión del sentido de la educación. Ello obligaría, a su vez, a un esfuerzo de debate social y político, asumiendo de entrada que los tiempos de los cambios en la educación son tiempos lentos y que no solucionan las cosas reformas que obvien el análisis de la cultura escolar, con su tendencia a la permanencia, a la estabilidad (Viñao, 2001).

Desde esa perspectiva voy a exponer brevemente algunas finalidades educativas que deberían estar presentes en un mundo como el que vivimos. Me basaré para ello en el marco de las propuestas relativas a “la educación del futuro” elaborado para la UNESCO por un equipo coordinado por Edgar Morin (2001; véase también Morin, 2000), incorporando mis propias consideraciones así como algunas otras aportaciones procedentes de la didáctica crítica (véase Cuesta Fernández, 1999).

Una educación para relacionarse con el conocimiento

Durante toda su vida escolar, los alumnos y alumnas están continuamente en contacto con el conocimiento, trabajando con el conocimiento, haciendo uso de él, intentando desentrañar sus claves, perdiendo oportunidades de sacarle más partido... Pero en pocas ocasiones -apenas en las carreras universitarias- se reflexiona sobre el conocimiento: cuál sea su naturaleza, cómo se elabora, cómo se organiza, quiénes lo controlan, cómo lo adquirimos nosotros mismos, cuál es su relación con la realidad, etc., etc.; cuestiones todas de un enorme interés para aprehender en profundidad los conocimientos escolares y para autorregular los propios mecanismos de aprendizaje. Una finalidad, ésta, por tanto, que -por su carácter de metarreflexión- constituye una especie de marco y contexto para otras que expondremos. No se trata, evidentemente, de que haya que estudiar epistemología desde la escuela infantil, sino de algo más sensato, necesario y urgente³. Lo que es tanto más coherente si nos lo planteamos desde una perspectiva crítica de la educación, y de la didáctica.

En efecto, es necesario que la educación replantee la relación de los alumnos con el conocimiento, para conocerlo mejor, para relativizarlo, para desentrañar sus

³ En todo caso, para el nivel de enseñanzas universitarias, Edgar Morin (2001) realiza una sugerente propuesta: el establecimiento de “un diezmo epistemológico e interdisciplinario” (un 10% del tiempo del curso reservado para una enseñanza común a los distintos saberes), lo que redundaría, sin duda, en la mejora del conjunto de los aprendizajes universitarios.

mecanismos, para descubrir sus enormes posibilidades, para estar alerta ante sus posibles engaños. Como señala Morin, el conocimiento humano (desde la percepción hasta las teorías científicas tiene una tendencia tanto al error como a la ilusión. La enseñanza tiene que tener esto en cuenta y preocuparse por el conocimiento del conocimiento.

Esta consideración de las virtudes y miserias del conocimiento -que se debe apoyar no sólo en la reflexión epistemológica, sino también en los análisis de la historia de la ciencia y, para el caso del conocimiento escolar, de la historia de las disciplinas escolares- es la base para aprender a relativizarlo, algo fundamental para los alumnos, en los que tan arraigada se halla la creencia de que el conocimiento nos dice cómo son realmente las cosas, pero también para los profesores, en quienes se desarrolla con tanta facilidad esa visión positivista del conocimiento, que muchas investigaciones se han encargado de desvelar.

Ya los clásicos pensadores de la sospecha (Marx, Nietzsche, Freud) nos habían alertado en este sentido. Desde otra perspectiva, más recientemente, algunos planteamientos presentes en el postmodernismo han destacado también la idea de la relatividad del conocimiento, una idea que puede resultar útil trasladada al campo de las finalidades de la educación, pues hace posible la duda, la crítica y la formulación de propuestas alternativas; si bien, llevado al extremo, ese relativismo antidogmático puede conducir a un callejón sin salida, pues haría indemostrable cualquier cosa.

Así, pues, si el propio conocimiento de las disciplinas es un conocimiento relativo y en evolución, una construcción social contextualizada (que responde a los intereses, necesidades y visiones del mundo de un momento dado), ¿cómo vamos a plantear a los alumnos un conocimiento escolar completo, acabado, cerrado, como si fuera el único conocimiento posible, la única interpretación verdadera, y permanente, de la realidad? En ese sentido, hoy no podemos prescindir de la “perspectiva genealógica” respecto al conocimiento escolar, que nos hace poner la vista en cómo se ha gestado ese conocimiento, cuáles han sido sus componentes, los condicionantes sociales de su génesis y de su permanencia, los intereses que lo han mantenido a flote frente a otras posibilidades o formulaciones (véase, a este respecto, los planteamientos generales de Goodson, 1995, así como el detallado análisis del caso de la Historia en Cuesta Fernández, 1997 y 1998).

Una educación para abordar los problemas relevantes de nuestro mundo

En un mundo como el que se ha descrito anteriormente, habría que dirigir, urgentemente, el esfuerzo educativo hacia el tratamiento de problemas globales y fundamentales, a partir de los que podrían ser comprendidos otros de carácter parcial y local. Pero ésta es, desde luego, una finalidad que no se puede conseguir con la actual organización, fragmentaria y especializada (disciplinar), del conocimiento, pues es evidente la inadecuación entre nuestros saberes fragmentados y los problemas globales a los que hay que aplicarlos. De hecho, la hiperespecialización impide ver tanto lo global (pues lo fragmenta en parcelas) como lo esencial (pues lo disuelve); incluso impide tratar correctamente los problemas particulares (que sólo pueden ser planteados y pensados en su contexto, es decir, en donde “están tejidos conjuntamente”, como indica etimológicamente el término “contexto”) (Morin, 2001).

La educación debe promover, en ese sentido, una “inteligencia general” apta para abordar los problemas de una manera compleja y en el contexto de una concepción global. Ello no constituye una tarea extraña a la propia inteligencia, pues se trataría, sencillamente, de favorecer la capacidad “natural” de la mente para plantearse y resolver preguntas esenciales, empleando la curiosidad, una cualidad

que, desgraciadamente, suele ser eliminada por obra de la instrucción escolar desde, casi, la escuela infantil (véase, a este respecto, Tonucci, 2001). Esta nueva educación debería, pues, en vez de reprimir las curiosidades naturales, favorecerlas.

En ese sentido, se puede concluir que es necesario conocer al ser humano y conocer el mundo (los problemas claves del mundo), pues el mundo es, en definitiva, el contexto de todo conocimiento. Por tanto, trabajar en torno a problemas sociales y ambientales de nuestro mundo constituye una opción deseable para la educación actual, asumida desde diversas posiciones innovadoras⁴. Estos problemas podrían constituir, en efecto, los centros articuladores de las propuestas de enseñanza, de forma que éstas puedan contribuir, verdaderamente, a una educación significativa y comprometida de nuestros alumnos, una educación entendida como desarrollo humano y, por tanto, como desarrollo de la racionalidad, de la afectividad, de la sensibilidad ante los problemas de la humanidad, de la socialización crítica (Merchán y García Pérez, 1997).

Una educación para entender la condición humana

En efecto, el punto de partida de ese vasto programa de interrogación que el proceso educativo debería promover, tendría que empezar por el propio ser humano, por la condición humana. El ser humano es muy complejo, es a la vez físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico. Sin embargo, la educación actual, al hallarse estructurada en disciplinas, no contempla esa unidad compleja de la naturaleza humana, sino que más bien imposibilita aprehender lo que significa ser “humano”. Una educación para el futuro debe restaurar esa unidad compleja, de forma que cada persona llegue a conocer y a tomar conciencia, al mismo tiempo, de su identidad compleja y de su identidad común a todos los demás seres humanos.

Por tanto, la condición humana debe ser objeto esencial de cualquier educación. Esa condición -señala Morin (2001)- ha de ser entendida en su múltiples dimensiones: como condición cósmica (estamos en los suburbios de un gigantesco cosmos en expansión); como condición física (o “solariana”, es decir, constituida a partir de elementos de un único sol); como condición terrestre (dependemos vitalmente de la biosfera terrestre); como condición humana propiamente dicha (que puede llegar a volverse contra las otras condiciones, pues, aunque somos el resultado del cosmos, de la naturaleza, de la vida..., debido a nuestra humanidad misma, a nuestra cultura, a nuestra mente... nos hemos vuelto, a lo largo del proceso de hominización, extraños a ese cosmos). Así, se puede decir que son características de lo humano: la unidualidad originaria (somos seres plenamente biológicos y plenamente culturales a un tiempo); la relación cerebro-mente-cultura; la relación impulso-afecto-razón; en fin la relación individuo-sociedad-especie.

La educación debe tener en cuenta esta unidad/diversidad para ilustrarla en todos los campos, ayudando a entender al hombre como un “hombre complejo”. En ese sentido, Morin plantea la necesidad de integrar los conocimientos resultantes de las Ciencias Naturales con los de las Ciencias Humanas y con lo que se suele denominar “Humanidades” (Filosofía, Historia, Literatura, Poesía, Artes...), conocimientos que hasta ahora han estado claramente repartidos por áreas (y asignaturas) en la organización escolar. Una educación para el siglo XXI no puede,

⁴ Así se hace en la propuesta curricular “Investigando Nuestro Mundo”, del Proyecto IRES (véase García Pérez y Porlán, 2000). Es una opción, por lo demás, que responde al principio de “problematizar el presente”, uno de los principios básicos -junto con otros como: pensar históricamente, aprender dialogando, educar el deseo e impugnar los códigos pedagógicos y profesionales- postulados desde el colectivo Fedicaria (véase <http://www.fedicaria.org>) como fundamentos de una didáctica crítica (Cuesta Fernández, 1999).

pues, por más tiempo cerrar los ojos y seguir refugiándose en propósitos culturalistas heredados de la tradición decimonónica, debiendo hacer un esfuerzo por ayudar a que los alumnos y alumnas entiendan mejor su condición humana (global).

Una educación para afrontar las incertidumbres

Para comprender la condición humana hay que tener en cuenta -prosigue Morin (2001)- que dicha condición está marcada por dos grandes incertidumbres: la cognitiva (que es una incertidumbre cerebral, psíquica y epistemológica) y la histórica (no podemos prever, realmente, hacia dónde va la humanidad). Educar debe ser, por tanto, en ese sentido preparar para un mundo incierto y para contar con lo inesperado.

La cultura dominante no se hace eco en absoluto de esta idea y sigue transmitiendo sus mensajes e imbuyendo certezas en la interpretación del mundo, homogeneización de las pautas culturales, criterios estandarizados de actuación social... Y sin embargo, hoy más que nunca, somos conscientes de las incertidumbres que nos rodean y que se hallan en nosotros mismos. En efecto, el desarrollo científico nos ha aportado muchas certezas, pero también nos ha revelado, sobre todo a lo largo del siglo XX, innumerables campos de incertidumbre; y la propia Historia, con su evolución no lineal, nos lo confirma.

Por lo tanto, puesto que vivimos una época cambiante, y somos -debemos ser- conscientes de ello, tenemos que aprender a afrontar las incertidumbres. La educación debe abordar la enseñanza de las incertidumbres que han aparecido en los diversos campos científicos. Más sistemáticamente, podemos decir que la educación debe preparar para: comprender la incertidumbre de lo real, que “hay un posible aún invisible en lo real”; comprender la incertidumbre del conocimiento, que es -en afortunada expresión moriniana- como “navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certezas”; comprender que ni siquiera la misma acción simplifica las cosas, pues la acción es decisión, pero también es apuesta⁵. Por tanto, hay que ser conscientes de que ninguna acción está segura de obrar en el sentido de su intención, pero ello no nos puede llevar a la inacción, sino más bien a la apuesta, que reconoce sus riesgos, y a la estrategia, que permite modificar e incluso anular la acción emprendida. En ese sentido la apuesta es necesaria para afrontar el futuro (en relación con la justicia, con la ética...). Esa apuesta, realizada dentro del campo de indeterminación entre diversas acciones posibles, indica necesariamente un sistema de valores; por ello la actuación es siempre una opción guiada por valores.

En coherencia con lo expuesto, la estrategia debe prevalecer sobre el programa, pues para enfrentarse a lo incierto no valen los programas -apostilla Morin (2001)-. La enseñanza, en efecto, “tiende al programa” (determinación a priori de una secuencia de acciones con miras a un objetivo), mientras que “la vida nos pide estrategia”; mientras el programa establece una secuencia de acciones que hay que ejecutar sin variación en un entorno estable, y que puede bloquearse en cuanto se modifican las condiciones exteriores, la estrategia elabora un escenario de acción examinando las certezas y las incertidumbres de la situación, las probabilidades, las improbabilidades, de forma que ese escenario puede -y debe- ser modificado según las informaciones recogidas, los azares, contratiempos u oportunidades encontradas en el camino. La estrategia combina, por tanto, prudencia y audacia.

⁵ Según la “ecología de la acción”, tan pronto como un individuo emprende una acción ésta empieza a escapar a sus intenciones, entrando en un universo de interacciones que la pueden llevar a resultados incluso contrarios a los pretendidos, lo que hace que la acción sea una especie de apuesta.

Tendríamos, pues, que enseñar a nuestros alumnos principios de estrategia que permitan afrontar los riesgos, lo inesperado, lo incierto, y modificar su desarrollo en virtud de las informaciones adquiridas en el proceso. De alguna manera, sería como incorporar a la escuela principios de aprendizaje que ya funcionan en la vida (Delval, 2000).

Una educación para la comprensión

La comprensión es, a la vez, un medio para la comunicación humana y un fin de la misma. Y sin embargo la educación para la comprensión tampoco tiene una presencia clara de la enseñanza, ni siquiera después de la, supuesta, incorporación de las temáticas transversales. Un planeta que se vuelve cada vez más conflictivo, no sólo a escala internacional, sino en el interior de los países, en el entramado social de las grandes urbes, en el ámbito familiar... necesita una educación para la comprensión mutua entre los humanos (tanto próximos como extraños), lo que requiere una verdadera reforma de las mentalidades a escala planetaria. Además de la comprensión intelectual u objetiva (que incluye la explicación) habría que enseñar la comprensión humana intersubjetiva, que sobrepasa la mera explicación y comporta un conocimiento de sujeto a sujeto, e incluye apertura, empatía, generosidad. Esta comprensión entre las personas constituye una condición y una garantía de la solidaridad intelectual y moral de la humanidad. Por ello es necesario, estudiar la incompreensión desde sus raíces, sus modalidades y sus efectos, atendiendo no sólo a los síntomas sino a las causas (de los racismos, los desprecios...). Y ello constituiría una de las bases más seguras de una verdadera educación para la paz.

Hay que educar, por tanto, para conocer y superar los obstáculos a la comprensión, como la ignorancia de las costumbres del otro, la incompreensión de los valores y los imperativos éticos propios de una cultura, la incapacidad de comprender otras visiones del mundo, la imposibilidad de comprender otra estructura mental, y, sobre todo, obstáculos internos como la indiferencia, el egocentrismo (que fomenta la autojustificación y la tendencia a adjudicar a los demás todos los males), el etnocentrismo (que junto con el egocentrismo nutre las xenofobias y los racismos), el espíritu reduccionista (que olvida que cualquier humano, incluso quien ha cometido un delito, es algo más que simplemente un delincuente)... (Morin, 2001).

Hace falta, asimismo, una ética de la comprensión, que nos llevaría a comprender de manera desinteresada, a comprender, incluso, la incompreensión, a argumentar y refutar en vez de excomulgar y anatematizar, a tomar conciencia de la complejidad humana, a ser compasivos y tolerantes. Ello implica la idea de negociación, una idea que resulta clave para abordar el conflicto tanto en el ámbito social en general como en la propia clase, en donde se da una constante negociación de significados, condicionada por las relaciones de poder en el aula (Porlán, 1993).

Tanto para la consecución de la comprensión como para el ejercicio de la negociación, el diálogo constituye un instrumento privilegiado. En ese sentido, "enseñar dialogando" puede considerarse como uno de los principios básicos de una didáctica; pero hay que entender el diálogo en su sentido profundo, que sería lo opuesto a los "usos catequísticos empleados por las pedagogías disciplinarias en los nuevos espacios de socialización, normalización y aculturación de la época moderna" (Cuesta Fernández, 1999, 87). El diálogo, en efecto, tiene una larga tradición de presencia en la tradición filosófica y pedagógica crítica. A este respecto ha sido decisivo el influjo de la teoría de la acción comunicativa de Habermas en la pedagogía crítica (Gimeno Lorente, 1995). Por lo demás, la idea de diálogo es una idea presente en las grandes aportaciones de la propia pedagogía crítica, como, por ejemplo, en Paulo Freire.

El sentido profundo del diálogo, más allá de su uso meramente mayéutico, se fundamenta en una concepción relativa y evolutiva del conocimiento⁶. Como señala, a ese respecto, R. Cuesta Fernández, “en una didáctica de la crítica la verdad no tiene una topografía estática y preestablecida: no está en los maestros ni en nosotros mismos. Se halla, siguiendo la huella habermasiana, en el mismo proceso de construcción de significados culturales que acontece como interacción comunicativa entre sujetos”, sin perder de vista -como diría el propio Habermas- que, dadas las relaciones de poder y las circunstancias institucionales, no siempre se va a imponer “la fuerza del mejor argumento” (Cuesta Fernández, 1999, 88-89; vid. también Gimeno Lorente, 1995).

Es, pues, tarea de los futuros profesionales propiciar un clima, dentro y fuera de las aulas, y unas actitudes que quiebren las barreras que dificultan ese aprendizaje interactivo basado en el diálogo; lo que facilitará la negociación y nos hará avanzar en el camino de la comprensión humana.

Una educación para ser habitantes de la Tierra

La comprensión de los demás, de los humanos, nos lleva a la conciencia de que constituimos una misma especie que tiene un mismo hogar, que es la Tierra. La educación hasta ahora ha ignorado una realidad fundamental cual es “el destino planetario del género humano”. Pero en el siglo XXI, en la era planetaria, el reconocimiento de la identidad terrenal será indispensable para cada persona y para el conjunto de la humanidad. Por tanto -como reclama, asimismo, E. Morin (2001)- debe ser un objetivo básico de la educación enseñar la identidad planetaria. Se puede considerar que la era “planetaria” comienza con la comunicación de todos los continentes en el siglo XVI, poniéndose en acción desde entonces dos mundializaciones, ligadas y antagónicas a la vez: la mundialización de la dominación, colonización y explotación, y la de las ideas humanistas, emancipadoras, internacionalistas, portadoras de una conciencia común de humanidad⁷.

En efecto, desde el siglo XVI y de forma clara en el siglo XX, la Tierra se presenta como la única patria de toda la Humanidad; la conciencia y el sentimiento de nuestra pertenencia a la Tierra y de nuestra identidad terrena son hoy vitales. Por ello, para ser, hoy, un buen ciudadano hay que desarrollar los sentimientos de solidaridad y responsabilidad. En definitiva, ser hoy un buen ciudadano significa ser un buen ciudadano de la Tierra. Así, si a finales del siglo XIX y principios del XX la educación pretendía generar y consolidar el patriotismo (nacional), un siglo después debería generar el sentido de ciudadanía planetaria, lo que tiene que fundamentarse sobre el desarrollo de una identidad compleja, como antes se ha dicho.

La perspectiva moriniana de la “Tierra-Patria” incide, sobre todo, en la idea de los problemas comunes que tenemos todos los humanos por vivir en esa única patria

⁶ Una concepción que se postula, asimismo, desde el Proyecto IRES (García Pérez y Porlán, 2000). Sobre el Proyecto IRES y sobre la Red IRES puede consultarse: <http://www.redires.net>.

⁷ Paradójicamente, el conocimiento histórico -que tan útil debería resultar para entender este planteamiento-, en vez de para iluminar las conciencias acerca de este fenómeno, ha servido más bien a los intereses del pensamiento dominante, justificando una idea de progreso que, para la modernidad, sólo se daba en las sociedades tecnológicamente avanzadas; a partir de ahí se llega a identificar progreso y sociedad occidental, es decir, se produce una “mitificación del papel de la sociedad occidental como sujeto crucial del progreso”, resaltando esta identidad para diferenciar a unas sociedades (las occidentales desarrolladas) de otras (no desarrolladas, y que no solían ser objeto de estudio en el currículum) (Gómez Rodríguez, 1999, 95).

en el espacio que es la Tierra⁸. Para Morin la ciudadanía “global” ha de ir acompañada, en efecto, de una comprensión del carácter “global” de los problemas. Por ello es una exigencia de la era planetaria enseñar la globalidad, la relación todo-partes, su multidimensionalidad, su complejidad; entre otras razones, porque es necesario entender, por ejemplo, que mientras los europeos están en un circuito planetario de confort, gran parte de los asiáticos, africanos y americanos se hallan en un circuito planetario de miseria; de forma que la mundialización es una realidad unificadora pero también conflictiva. Especialmente importante es la contextualización de los problemas, que es lo que permite entenderlos de manera compleja, frente al pensamiento especializado, que “abstrae” el problema de su contexto y, por tanto, “rompe lo complejo del mundo” (Morin, 1993). En ese sentido, es especialmente necesario enseñar la complejidad de la crisis planetaria del siglo XX, mostrando que todos los humanos, confrontados desde ahora con los mismos problemas de vida y muerte, viven “en una misma comunidad de destino planetario” (Morin, 2001).

En definitiva, se trata de tomar conciencia de nuestra identidad terrenal, pues nosotros somos una emergencia de la vida y la vida es una emergencia de la Tierra, que, a su vez, es “una totalidad compleja físico-biológica-antropológica” (Morin, 1993). En ese profundo sentido la Tierra es nuestra primera y última “Patria”. Por ello, las recomendaciones del informe de E. Morin (2001) van en la línea de aprender a ser habitantes y ciudadanos de la Tierra, asumiendo: una conciencia antropológica (que reconoce nuestra unidad en nuestra diversidad), una conciencia ecológica (vivimos con todos los seres mortales en una misma biosfera), una conciencia cívica terrenal (de responsabilidad y solidaridad para con los hijos de la Tierra), una conciencia espiritual de la condición humana (que nos permite autocriticarnos y comprendernos). En definitiva, la educación del futuro deberá aprender una ética de la comprensión planetaria, que, en ese sentido, podemos considerar como una verdadera ética ambiental.

Una educación para profundizar en la democracia

La asunción de la idea de una ciudadanía planetaria exige replantear un objetivo ya clásico en la educación: formar ciudadanos democráticos. Ese objetivo ha tenido como marco la idea de estado nacional -por tanto, se trataba de ser demócrata, sobre todo, en el propio país- y como referente la democracia política formal -por tanto se trataba de ejercer los derechos y cumplir los deberes recogidos por la constitución-. Esa democracia formal es presentada por la ideología dominante, dentro de una visión teleológica, como modelo y punto de llegada de evolución humana, como si no pudiera mejorarse, profundizarse, adoptar otras variantes.

Sin embargo, las nuevas realidades mundiales exigen pensar en una idea de democracia a otra escala: ¿existe democracia en las relaciones entre los estados?; ¿puede haber un funcionamiento democrático en el ámbito político mientras el sistema económico mantiene una dinámica incoherente con la idea de igualdad?... Asimismo, habría que profundizar en la propia idea de democracia, no simplemente hacer uso de las normas y pautas democráticas vigentes: ¿basta con votar cada cierto tiempo o tendría que haber más cauces de participación y de emisión de opiniones ciudadanas?; ¿basta con que haya partidos políticos para canalizar las opciones de los ciudadanos o conviene que haya diversidad de asociaciones sociales con incidencia en la dinámica política?...

⁸ La expresiva metáfora de la Tierra como única “nave espacial” de toda la Humanidad se halla presente en muchos análisis de este problema, concretamente en la obra citada de Postman (1999).

Educar a los alumnos y alumnas del siglo XXI para la democracia y en la democracia exige adaptar ese objetivo al nuevo contexto mundial antes expuesto, mediante un reflexión acerca del sentido profundo de la propia idea democrática, que, con seguridad, podría tener en el futuro muchas más aplicaciones que los meros comportamientos formales que acabamos de citar, puesto que la democracia es más que un régimen político. La democracia necesita el consenso de la mayoría de los ciudadanos, es decir, que un gran número de ciudadanos crea en ella. Pero, al igual que necesita el consenso en los asuntos importantes, también “necesita” -no simplemente “tiene que soportar”- diversidades y antagonismos. De ahí la importancia de educar en la negociación y en el diálogo, para abordar el conflicto, como ingrediente básico de las relaciones sociales. Una educación para la democracia que no contemple la idea de conflicto o es ingenua o es engañosa.

Morin (2000 y 2001) destaca, a este respecto, que todas las características importantes de la democracia tienen un carácter dialógico que une de manera complementaria términos antagónicos: consenso-conflicto, libertad-igualdad-fraternidad, comunidad nacional-antagonismos sociales e ideológicos. Esta perspectiva nos tiene que llevar a abordar la idea de democracia sin el maniqueísmo que se aprecia en la mayoría de los libros de texto (y materiales innovadores), teniendo en cuenta, más bien, esta visión rica y compleja que se ha esbozado.

Pero, en cualquier caso, no podemos perder de vista que la democracia es frágil y puede ser ahogada por los conflictos. Además en absoluto está generalizada por todo el planeta, y las democracias existentes son incompletas o inacabadas (en muchos aspectos poco participativas), como por ejemplo, en el seno de los ejércitos, en el interior de las empresas, en el propio ámbito familiar, etc. Incluso se están dando procesos de regresión democrática tendentes a marginar a los ciudadanos de las grandes decisiones políticas, bajo el pretexto -que se intenta incluso justificar- de que son muy “complicadas” y deben ser tomadas por “expertos” tecnócratas (por el bien-claro está- de los propios ciudadanos). Estos procesos van apareciendo ligados al crecimiento de la complejidad de los problemas de nuestro mundo y al modo simplificador de tratar esos problemas (Morin, 2001).

Esa paradójica situación tiene que ver también con la propia evolución del conocimiento científico, que ha dado lugar a la especialización y parcelación del saber, que se ha vuelto cada vez más esotérico (sólo para especialistas) y anónimo (en bancos de datos y utilizado por instancias anónimas, como el propio Estado). En tales condiciones el ciudadano, aunque tiene el derecho de adquirir un saber especializado, está desprovisto, como tal ciudadano, de cualquier punto de vista global y pertinente. El desarrollo de la tecnoburocracia está instalando el reino de los expertos en campos que hasta ahora dependían de discusiones y decisiones políticas, y está suplantando, así, a los propios ciudadanos. De esta forma se va creando una fractura social, entre una “nueva clase” que tiene y controla el conocimiento y los ciudadanos (como ocurre con las tecnologías entre los países ricos y los países pobres). Esto impide, en realidad, la democratización del conocimiento, dando lugar a las nuevas desigualdades y marginaciones que -según se expuso- caracterizan a nuestro mundo (Tedesco, 2000).

Si continúa esta tendencia, aunque se mantengan las instituciones, “la vía democrática se debilita”. Si queremos una regeneración democrática es necesaria la regeneración del civismo, y la regeneración del civismo supone la regeneración de la solidaridad y de la responsabilidad. Y en esa línea, la escuela -con sus limitaciones lógicas, como institución peculiar- podría ser un laboratorio de vida democrática, preocupándose, especialmente, por la democratización del conocimiento. En ese sentido, una reforma radical de la educación, con finalidades como las que se están

exponiendo, llevaría a una verdadera “democracia cognitiva” (entendida como verdadera democratización del conocimiento) (Morin, 2001).

La idea de educación democrática -tal como se ha expuesto- puede sintetizar en sí misma dos finalidades básicas presentes en la tradición educativa progresista: la autonomía y la inserción social crítica. Una educación para la autonomía desde una perspectiva crítica hay que entenderla como liberación, como una educación emancipadora; y la inserción social, asimismo, desde una perspectiva crítica, equivale a emancipación en un marco colectivo. La autonomía es una rasgo educativo clave para el ciudadano, pues lo contrario de la autonomía (es decir, la dependencia, la sumisión, la ausencia de democracia) no parece que pueda ayudar a los alumnos y alumnas de hoy a moverse con facilidad en un mundo cambiante y a enfrentarse a la incertidumbre que ello conlleva. Ahora bien, el aprendizaje de esa autonomía debe compaginarse, necesariamente, con el aprendizaje de capacidades de interrelación y de inserción social, manteniendo una perspectiva crítica que permanezca alerta ante la enorme capacidad de adaptación que el sistema posee (Parcerisa, 2001).

De hecho, desde una perspectiva crítica, educar para la democracia es educar para una inserción social crítica, puesto que se entendería la democracia en un sentido profundo, como una “democracia crítica”, que haría compatible la libertad individual y la justicia social. Es, pues, responsabilidad de esta nueva educación para el siglo XXI transformar la democracia vacía (basada en la participación formal y en la cumplimentación de una serie de actuaciones) en una verdadera democracia, como “cultura enraizada en la mente y en los corazones de los ciudadanos”. Y en esa democracia, a su vez, la función de una “teoría democrática de la educación”, como incisivamente señala Gimeno Sacristán, no sería tanto “reproducir una concepción fija” de esa “buena sociedad”, sino “mostrar cómo la educación puede capacitar a todos los ciudadanos para participar en el proceso de debate por el que la sociedad a la que pertenecen- incluido el sistema de educación- es reproducida y transformada” (1998, 20). En ese sentido, educación para la democracia y para la ciudadanía son confluente (Gimeno Sacristán, 2001).

Una educación para creer que es posible un mundo diferente

Una educación que pretenda afrontar los problemas de nuestro mundo y contribuir a la transformación de la sociedad tiene que ayudar al alumno a interpretar las razones y los intereses que han hecho que el mundo sea como es y no de otra manera, así como a convencerle y estimularle en el sentido de asumir que es posible una sociedad diferente, de que “otro mundo es posible”, frente a la enorme presión del pensamiento único que pretende convencernos de que no hay otra posibilidad, un pensamiento dominante que no sólo nos llega a través del omnipresente mensaje televisivo sino que también se ha introducido en los propios libros de texto y materiales escolares (Cuesta Fernández y Mainer, 2000; Merchán, 2001).

En ese sentido habría que interpretar la idea de “educar el deseo”, que manejamos desde la didáctica crítica (Cuesta Fernández, 1999)⁹. Tenemos que convencer a nuestros alumnos (y también a los profesores) de que es posible otra sociedad, otro mundo diferente, ayudándoles a rechazar la representación social dominante. Pero a veces están bloqueados porque no saben siquiera “desear” eso, puesto que el dominio del pensamiento único llega a secar las fuentes del deseo. Sin embargo, estamos convencidos de que es posible “desear de otra manera,

⁹ “Educar el deseo” constituye otro de los principios básicos del modelo de didáctica crítica asumido en el colectivo Fedicaria.

movilizando esa <<segunda naturaleza>> deseante e insatisfecha de los seres humanos” (Cuesta Fernández y Mainer, 2000, 66). La sugerencia de W. Morris de “enseñarle al deseo a desear, a desear mejor, a desear más y, sobre todo, a desear de un modo diferente” contiene -como señala Cuesta Fernández- “todo un programa contrahegemónico dentro de la escuela de la era del capitalismo”, en la que “se ha negado y reprimido históricamente el deseo y se ha esterilizado la imaginación dentro de las agobiantes rutinas cronoespaciales y las onerosas reglas académicas que gobiernan la impartición del conocimiento” (1999, 73).

Todo ello supone creer que es posible la búsqueda de valores alternativos. Desde este punto de vista la educación en valores cobra otra significación: no se trata ya de socializar a los alumnos en los valores que nuestra sociedad considera valiosos, sino de repensar desde una perspectiva de educación deseable cuáles han de ser esos valores y cuál su ubicación y consideración en nuestra sociedad, sin perder, por tanto, de vista, que en el seno de la sociedad conviven valores hegemónicos y valores alternativos. Ahí están para ayudarnos, de nuevo, las mejores tradiciones renovadoras en educación.

Para ello habría que educar la conciencia histórica del alumnado como “contramemoria”, es decir, para educarlos en “la negación de cualquier teleología o idea de progreso (como la que anida detrás de los textos escolares, que presentan el capitalismo y la actual democracia como la consumación de los tiempos) y, por lo tanto, de cualquier clase de visión autocomplaciente y heroica del pasado o del presente” (Cuesta Fernández y Mainer, 2000, 67). Ello supone trabajar en la línea señalada por Foucault de “hacer de la historia una <<contramemoria>>, no para bucear en las raíces de nuestra identidad, ni para buscar las continuidades de un supuesto proceso teleológico hacia la perfección, sino para afrontar crítica y problemáticamente lo que de discontinuo, complejo y contradictorio tienen y tendrán el pasado, el presente y el futuro” (Cuesta Fernández, 1999, 85)¹⁰.

Pero no hay que olvidar que para formar a nuestros alumnos en la educación del deseo y en la asunción de la idea de que otro mundo es posible, es necesario repensar muchos elementos constitutivos del sistema educativo, así como el propio contexto social en el que dicho sistema se inserta.

Implicaciones en relación con la didáctica

Hace falta, a ese respecto, plantearse otra didáctica, más acorde con las realidades sociales y educativas antes analizadas y que responda a principios similares a los que se han expuesto. ¿Pueden asumir las didácticas específicas ese replanteamiento y reenfoque? Quizás sí, pero sólo en la medida en que la potencialidad que supone trabajar sobre campos específicos no ahogue la necesidad de mantener planteamientos globales y abiertos -como se ha venido destacando- ni arrastre al colectivo de profesionales relacionados con la didáctica a posiciones gremialistas que poco tendrían que ver con las necesidades y retos que la educación nos plantea.

Desde estos supuestos, quiero enunciar, meramente, como punto de llegada, algunos puntos que son, a un tiempo, implicaciones que, desde la didáctica, pueden obtenerse de lo dicho anteriormente y cuestiones de reflexión y debate para el futuro inmediato.

¹⁰ De ahí la necesidad, asimismo, de contemplar como otro principio básico de una didáctica crítica -junto a los que se han señalado anteriormente- el “pensar históricamente” (Cuesta Fernández, 1999).

a. Es tarea central de la didáctica contribuir a la construcción de un conocimiento escolar de características radicalmente diferentes de las propias del conocimiento escolar tradicional (Luis Gómez, 2001). Ello implica asumir otra forma de abordar esta cuestión, que combine el análisis crítico (desarrollado, sobre todo, desde una perspectiva sociogenética, más descriptiva y relativizadora) del conocimiento escolar dominante, real, con el planteamiento (desde una perspectiva pedagógica, más prescriptiva y universalizadora) de propuestas de construcción de un conocimiento escolar alternativo y, por tanto, deseable (García Pérez, 2001). Esta tarea debería ser abordada por las diversas didácticas específicas, pero desde supuestos compartidos y en relación con dimensiones de análisis comunes, de forma que se pudiera ir confluyendo hacia conclusiones generalizables.

b. Una opción que se presenta como adecuada para desarrollar una educación vinculada a las realidades de nuestro mundo y, al mismo tiempo, como posible para ser incorporada al contexto escolar, es estructurar las propuestas didácticas en torno a problemas sociales y ambientales relevantes, que sean trabajados con una metodología, coherente, de investigación escolar. Los proyectos curriculares concebidos desde esta perspectiva pueden tener, en coherencia con lo anteriormente planteado, una gran potencialidad educativa. En todo caso, este planteamiento implicaría una, necesaria, ruptura -o, al menos, una apertura decisiva- de las fronteras de las materias escolares y de las mismas áreas, con las consiguientes implicaciones para la didáctica.

c. Asimismo, habría que continuar rompiendo, o haciendo mucho más permeables, las fronteras entre escuela y realidad social. La propuesta de trabajar en torno a problemas socioambientales relevantes puede contribuir a ello, desde luego; pero hacen falta pasos mucho más radicales, que incidan en la modificación de las tradicionales estructuras cronoespaciales de la escuela y que, en el fondo, replanteen el propio sentido de la educación formal en la sociedad actual.

d. Reorientar la didáctica en el sentido que se está esbozando exige, lógicamente, una nueva concepción de la propia profesión docente y, por tanto, de su preparación profesional. Se requiere, a ese respecto, un tipo de profesional docente e investigador que supere los convencionalismos academicistas y esté verdaderamente concienciado en relación con los planteamientos de una educación alternativa para la sociedad en que vivimos. Ello implicaría una actitud de impugnación de los códigos profesionales al uso (Cuesta Fernández, 1999).

e. Por fin, también sería necesario un nuevo tipo de relación entre el conocimiento y la acción. Los problemas socioambientales que habrían de ser objeto de enseñanza -y, por tanto, objeto de la reflexión didáctica- proceden de la realidad social y se hallan, por tanto, vinculados a la acción. El tratamiento de los mismos no debería, pues, ubicarse en un supuesto mundo del conocimiento, alejado de la intervención social. El conocimiento -también el conocimiento procedente de campos específicos- nos puede proporcionar instrumentos privilegiados de análisis; pero esos análisis no deberían alejarse de la realidad ni desvitalizarse en el contexto académico, sino que tendrían que revertir a la realidad de donde fueron extraídos los problemas, orientando la intervención y conectando, por tanto, con tomas de posición a las que no debe ser ajeno ningún ciudadano.

f. En todo caso, enfocar el sentido de la educación en los términos expuestos implica un programa de actuación que sobrepasa, lógicamente, el campo de la didáctica y que va más allá de la escuela; es de carácter social. Es algo que deberíamos entender cuando ponemos la mirada en los problemas de inadecuación de la enseñanza para

los jóvenes de hoy: no es, como se ha dicho más arriba, una cuestión de programa, sino de estrategia, y de estrategia social y política. En ese sentido habría que asumir que una reforma de esta envergadura no puede empezar como un proyecto de consenso mayoritario ni ser realizada desde arriba; inevitablemente tiene que empezar de forma minoritaria, incluso de forma periférica y marginal, aprovechando los resquicios que ofrece el funcionamiento del propio sistema. Pero el primer paso es superar el bloqueo de creer que -como se nos parece decir constantemente- no es posible. Hay que aprender a “desearlo” -en la línea antes expuesta-, aunque tenga un componente de utopía; pero es que “sin utopía no hay educación” (Gimeno Sacristán, 1999, 30). Como proyecto realista pero utópico, la propuesta de una reforma radical de la educación tiene que moverse en la interacción presente-pasado-presente-futuro, en el sentido de que surge de un análisis de los problemas del presente, intenta recoger las ideas más granadas de las tradiciones pedagógicas, pasándolas por el tamiz del presente y proyecta las propuestas hacia un futuro¹¹.

Referencias

- BORJA, J. y CASTELLS, M. (1997). *Local y global. La gestión de las ciudades en la era de la información*. (Con la colaboración de M. Belil y Ch. Berner). Madrid: United Nations for Human Settlements (Habitat) y Ed.Taurus.
- CARIDE, J. A. y MEIRA, P. A. (2001). *Educación Ambiental y desarrollo humano*. Barcelona: Ariel.
- CASTELLS, M. (1996). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. Vol. I: La sociedad red*. Madrid: Alianza.
- CASTELLS, M. (1997). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. Vol. II: El poder de la identidad*. Madrid: Alianza.
- CASTELLS, M. (1998). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. Vol. III: Fin de Milenio*. Madrid: Alianza.
- CUESTA FERNÁNDEZ, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- CUESTA FERNÁNDEZ, R. (1998). *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal.
- CUESTA FERNÁNDEZ, R. (1999). La educación histórica del deseo. La didáctica de la crítica y el futuro del viaje a Fedicaria. *Con-Ciencia Social*, 3, 70-97.
- CUESTA FERNÁNDEZ, R. y MAINER, J. (2000). Didáctica crítica y educación histórica. Pensar, desear y actuar de otra manera. *Cuadernos de Pedagogía*, 295, 62-67.
- DA SILVA, T. T. (1999). Las pedagogías psi y el gobierno del yo en nuestros regímenes neoliberales. *Archipiélago. Cuadernos de crítica de la cultura*, 38, 56-61.
- DELVAL, J. (2000): *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid: Morata.
- DEBORD, G. (1999). *La sociedad del espectáculo*. Valencia: Pre-Textos.
- ECHEVERRÍA, J. (1999). *Los Señores del aire: Telépolis y el Tercer Entorno*. Barcelona: Destino.
- GARCÍA DÍAZ, J. E. (2004). *Educación ambiental, constructivismo y complejidad*. Sevilla: Díada Editora.
- GARCÍA PÉREZ, F. F. (2001). El conocimiento escolar en una didáctica crítica. En J. Mainer (Coord.), *Discursos y prácticas para una didáctica crítica. Ideas y líneas de trabajo para transformar la enseñanza*. Sevilla: Díada, pp. 119-139.
- GARCÍA PÉREZ, F. F. y DE ALBA, N. (2003). La escuela ante las nuevas desigualdades. *Cuadernos de Pedagogía*, 327, 85-88.
- GARCÍA PÉREZ, F. F. y PORLÁN, R. (2000). El Proyecto IRES (Investigación y

¹¹ Se trataría, en ese sentido, de aplicar también aquí el principio de “pensar históricamente” (Cuesta Fernández, 1999), antes citado en relación con las finalidades educativas.

- Renovación Escolar). *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, nº 205 (16 de febrero de 2000), 13 pp. En: <http://www.ub.es/geocrit/b3w-205.htm>. (Consultado el 23 de junio de 2004).
- GIMENO LORENTE, P. (1995). *Teoría Crítica de la Educación. Una alternativa educativa para una sociedad en crisis*. Madrid: UNED.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1998). ¿Qué es una escuela para la democracia? *Cuadernos de Pedagogía*, 275, 19-26.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1999). La educación que tenemos, la educación que queremos. En F. Imbernón (Coord.) et al., *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó, pp. 29-52.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2001). *Educar y convivir en la cultura global. Las exigencias de la ciudadanía*. Madrid: Morata.
- GÓMEZ RODRÍGUEZ, A. E. (1999). La formación de la ciudadanía como eje vertebrador del currículo social. En Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, *Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué*. Actas del X Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales (Universidad de La Rioja. Logroño, 23 al 26 de marzo de 1999). Sevilla: Díada, pp. 93-99.
- GOODSON, I. F. (1995). *Historia del Currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- LUIS GÓMEZ, A. (2001). Tradiciones curriculares, innovaciones educativas y función social conservadora del conocimiento escolar: la primacía de los temas sobre los problemas. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, nº 337 (30 de diciembre de 2001), 7 pp. En: <http://www.ub.es/geocrit/b3w-337.htm>. (Consultado el 23 de junio de 2004).
- MERCHÁN, F. J. (2001). La cuestión del conocimiento escolar desde la perspectiva crítica. El caso de la Historia y las Ciencias Sociales. En F. J. Pozuelos y G. Travé (Eds.), *Entre pupitres. Razones e instrumentos para un nuevo marco educativo*. Huelva: Publicaciones de la Universidad de Huelva, pp. 95-112.
- MERCHÁN, F. J. y GARCÍA PÉREZ, F. F. (1997). El tratamiento de problemas de nuestro mundo en la enseñanza obligatoria. *Aula de Innovación Educativa*, 61, 9-12.
- MORIN, E. (1993). El desafío de la globalidad. *Archipiélago. Cuadernos de crítica de la cultura*, 16, 66-72.
- MORIN, E. (2000). *La mente bien ordenada. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Barcelona: Seix Barral.
- MORIN, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- NACIONES UNIDAS (2002): *Resolución 57/254 aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de Diciembre de 2002*. En: <http://www.mma.es/educ/ceneam/10documentos/otros/decada.htm>. (Consultado el 8 de octubre de 2004).
- PARCERISA, A. (2001). ¿Es posible una nueva escuela? Propuesta de tres cuestiones de debate para abordar la transformación. *Aula de Innovación Educativa*, 107, 69-74.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1999). La escuela educativa en la aldea global. *Cuadernos de Pedagogía*, 286, 88-94.
- PORLÁN, R. (1993). *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. Sevilla: Díada.
- POSTMAN, N. (1999). *El fin de la educación. Una nueva definición del valor de la escuela*. Barcelona: Eumo-Octaedro.
- ROZADA, J. M^a (2002): Las reformas y lo que está pasando. (De cómo en la educación la democracia encontró su pareja: el mercado). *Con-Ciencia Social*, 6, 13-57.

- TEDESCO, J. C. (1996). Los desafíos de la transversalidad en la educación. *Revista de Educación*, 309, 7-21.
- TEDESCO, J. C. (2000). Educación y sociedad del conocimiento. *Cuadernos de Pedagogía*, 288, 82-86
- TONUCCI, F. (2001). ¿Cómo introducir la investigación escolar? *Investigación en la Escuela*, 43, 39-50.
- VIÑAO, A. (2001): Culturas escolares, reformas e innovaciones educativas. *Con-Ciencia Social*, 5, 27-45.