

UN CURRÍCULUM EN TORNO A PROBLEMAS SOCIALES RELEVANTES COMO MARCO PARA EL TRATAMIENTO DE LA MULTICULTURALIDAD

FRANCISCO F. GARCÍA PÉREZ
NICOLÁS DE ALBA FERNÁNDEZ
ffgarcia@us.es ndealba@us.es
Universidad de Sevilla

Multiculturalidad, problemas sociales y enseñanza de las Ciencias Sociales.

El fenómeno de la multiculturalidad está cada vez más presente en nuestras sociedades. Y es éste un asunto que, como la mayor parte de las cuestiones sociales, se nos presenta como ambivalente: en muchos aspectos la convergencia de distintas culturas en un mismo territorio constituye una cuestión problemática, conflictiva; pero, sin duda, en otros aspectos, la confluencia de culturas es una oportunidad para el mestizaje social, para el intercambio de valores, para la asunción de una perspectiva más relativista del mundo, una oportunidad, en definitiva, para el desarrollo humano, ampliamente entendido. En cualquier caso, es evidente que este tipo de cuestiones han de ser tratadas en la escuela, y más concretamente desde el ámbito de las Ciencias Sociales.

De hecho, los objetivos de la educación escolar expresan inequívocamente la necesidad de formar a nuestros alumnos y alumnas para entender mejor los problemas de nuestro mundo y para afrontarlos desde actitudes de participación y compromiso. Pero con demasiada frecuencia el desarrollo real del currículum deriva por otros caminos que se alejan de las metas que, incluso oficialmente, se proponen.

En efecto, los enfoques tradicionales de la enseñanza de las Ciencias

Sociales pretenden transmitir, en la escuela, contenidos tomados del cuerpo disciplinar de algunas ciencias sociales (la Historia y la Geografía fundamentalmente) para que con ese bagaje, supuestamente asimilado, los alumnos puedan abordar «luego», en la vida, los problemas sociales. Sin embargo, los resultados de este tipo de intentos son francamente frustrantes; por lo que la búsqueda de alternativas ha sido, asimismo, una constante en las propuestas escolares innovadoras. Esas alternativas han seguido, básicamente, dos vías: una de carácter más activista y paidocéntrico, que parte de una crítica ideológica al modelo tradicional, y otra de carácter más tecnológico, que parte de una crítica racionalista al citado modelo. Pero también se mantiene abierta una tercera vía: un modelo de enseñanza de las Ciencias Sociales que aborda directamente en la escuela los problemas de la realidad y los trabaja para favorecer su comprensión y la actuación en relación con ellos «desde ahora». Esta vía pretende integrar las dimensiones cognitiva, procedimental, actitudinal, axiológica y comportamental de los contenidos, en contraste con otros modelos en los que se aprecia un sesgo accentuado hacia alguna de esas dimensiones.

Pero es evidente que la tradición escolar dominante no da respuestas adecuadas al tratamiento de los graves problemas de nuestro mundo, como puede ser el caso de los relacionados con la multiculturalidad. Y esta constatación ha de ser un punto de partida obligado para mantener el realismo y fundamentar adecuadamente cualquier propuesta innovadora. De hecho, el currículum de Ciencias Sociales -en cualquiera de las etapas educativas- corre el riesgo de irse convirtiendo en un cuerpo anquilosado de conocimiento, que se valida en el contexto cerrado de la escuela y se autojustifica mediante un discurso internalista que difícilmente soporta el contraste con los problemas reales, haciéndose palpable el desajuste entre las propuestas escolares y las realidades a las que se pretende dar respuesta. Así, por ejemplo, en una sociedad globalizada, como la nuestra, la escuela no acaba de integrar el análisis de lo local y lo global en torno a problemas que se dan en distintos territorios; en una sociedad de la información, la escuela sigue manejando básicamente las informaciones procedentes de la cultura académica tradicional, sin integrar otras informaciones de diversas fuentes en nuevos modelos de conocimiento escolar; en una sociedad con una grave crisis ambiental, los problemas ambientales (con sus profundas raíces sociales) ocupan un lugar muy secundario -generalmente como

«añadidos»- en la enseñanza; en una sociedad en la que el poder adopta nuevas modalidades y en la que el dominio del pensamiento único es abrumador, la escuela sigue manteniendo una pretendida neutralidad, sin asumir el compromiso de educar para la construcción de un mundo diferente, pues parece darse por supuesto que no es función de la escuela educar para desear «otra realidad». Y sin embargo resulta imprescindible afrontar esos retos (vid. a este respecto, por ejemplo: Cuesta, 1999; Morin, 2001; Gil, Vilches y González, 2002; García Pérez y De Alba, 2003).

Es evidente, pues, que los problemas de nuestro mundo exigen otro tipo de respuesta desde la educación; algo que, por lo demás, no se está planteando solamente desde proyectos innovadores, sino que constituye incluso una prioridad de organismos como la propia ONU, con iniciativas como los *Objetivos del Milenio* (PNUD, 2003), y más concretamente la *Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible* (Naciones Unidas, 2002). En ese sentido, para nosotros la alternativa pasa por la organización del currículum de Ciencias Sociales en torno a problemas sociales y ambientales relevantes. Esta alternativa implica un replanteamiento radical del conocimiento escolar de las Ciencias Sociales, que, de una u otra forma, supondría asumir, frente a la tradicional parcelación disciplinar, una perspectiva más integrada de los contenidos. Ello conecta, a su vez, con la idea de trabajar dichos problemas mediante la investigación escolar. A estos aspectos vamos a referirnos en los apartados que siguen.

Un currículum integrado organizado en torno a problemas sociales.

Los intentos de búsqueda de algún tipo de «currículum integrado» o «globalizado», entendido en un amplio sentido⁴⁸, tienen una larga tradición. La integración se ha buscado en torno a tópicos o temas, en torno a problemas de la vida cotidiana, en torno a conceptos clave (como causa, cambio...), en torno a etapas históricas o a espacios geográficos determinados, en torno a proyectos de trabajo... En todas estas propuestas se puede ver un nexo común: la idea de enseñar a los alumnos a partir de problemas relacionados con situaciones de la vida real (Hernández, 1997; vid. también Cañal, 1998 y Pozuelos, 2001). Dicho con otras palabras, se toma en consideración el conocimiento que solemos llamar cotidiano, de forma que el currículum no se limite a los contenidos que la tradición escolar ha venido arrastrando,

sino que rompa los muros de la escuela y ésta se abra a la vida, al mundo en el que los alumnos realmente aprenden a desenvolverse.

Una modalidad frecuente de intento integrador del currículum es la interdisciplinariedad, concebida habitualmente como un bienintencionado proyecto de llegar a un conocimiento escolar más completo sin renunciar, de entrada, a fundamentarlo en las aportaciones de las disciplinas. En relación con la interdisciplinariedad se suelen presentar diversas posiciones, según la menor o mayor distancia con respecto a la organización disciplinar. Así, la multidisciplinariedad se basaría simplemente en una coordinación entre las disciplinas en orden a trabajar sobre una misma cuestión u objeto de estudio, pero sin que ello implique exactamente renuncia a la lógica y a la autonomía de cada disciplina. Un paso más puede ser lo que, con mayor frecuencia, se denomina interdisciplinariedad, modalidad en la que se delimita un problema común (asumido como tal por todas las disciplinas), se establecen unas fases definidas del proceso de trabajo y se aproximan las conclusiones en torno al problema trabajado. Con los planteamientos de transdisciplinariedad se pretende ya trascender el marco de las disciplinas, con apoyo en conceptos básicos de las disciplinas implicadas (Calvo y Cascante, 1999).

En este último campo se puede situar la perspectiva de la transversalidad, por su enfoque de «atravesar» las disciplinas con determinados contenidos comunes, contenidos que se refieren, sobre todo, al ámbito de los valores y de los procedimientos. La perspectiva de la «transversalidad», o de los «temas (o ejes) transversales», cobró especial vigencia a partir del nuevo marco que ofrecía el sistema educativo regulado por la LOGSE (1990), al plantearse la incorporación al currículum de una serie de contenidos -de indudable relevancia social y con una gran carga valorativa (vid. González Lucini, 1993; Yus, 1997)- no contemplados en exclusividad por las diversas disciplinas académicas, sino asociados a todas (o a muchas de ellas), como es el caso de la Educación Moral y Cívica, la Educación para la Salud, la Educación del Consumidor, la Educación Vial, la Educación Sexual, la Educación Ambiental, la Educación para la Paz, la Educación para la Igualdad de Oportunidades entre los Sexos, etc.; y aquí, lógicamente, entraría también la educación en relación con la multiculturalidad (vid. Essomba, 1999).

Realmente las dimensiones contempladas en los ejes transversales no son -como recuerda A. Bolívar- realmente novedosas, pues apuntan al debate básico acerca de cuál es o deba ser la cultura de la escuela. En ese sentido, el planteamiento de la transversalidad no hace más que recoger la tradición innovadora que va desde Rousseau a la Escuela Nueva de principios del siglo XX (y en España hasta los Movimientos de Renovación del último tercio de dicho siglo) en relación a la finalidad de la escuela como verdadera «preparación para la vida» (y no sólo para la misma escuela). Esa preparación para la vida podría ser interpretada como utilitarista, pero «en la tradición educativa progresista siempre significó reclamar una escuela abierta a la vida, donde enseñar fuera aprender a vivir» (Bolívar, 1996, 24). En todo caso, la incorporación al currículum de los temas transversales vendría también a compensar ese «déficit de socialización» en la formación de la ciudadanía, de que habla Tedesco (1996), al haberse debilitado progresivamente la tradicional capacidad socializadora de la familia y haber irrumpido en escena los nuevos medios de comunicación, a su vez con una nueva y poderosa capacidad de socialización (vid. también Gutiérrez Pérez, 2003).

La perspectiva de la transversalidad supone, sin duda, un avance en la reflexión didáctica acerca de un conocimiento escolar más integrador, pues plantea una manera específica de entender las relaciones entre el conocimiento disciplinar y los «problemas socioambientales», según la cual los contenidos de las diferentes áreas curriculares habrán de ser analizados y formulados teniendo en cuenta las finalidades educativas, especialmente de carácter procedimental y actitudinal, que se desprenden de determinadas preocupaciones socioambientales (Porlán y Rivero, 1994). En ese sentido, la transversalidad ha quedado asociada, fundamentalmente, a la educación en valores. Pero ¿cómo garantizar el noble propósito escolar de educar en valores si los temas transversales o no se llegan a contemplar en el desarrollo real del currículum, o constituyen un añadido artificioso de los contenidos verticales, o quedan diluidos en el marasmo de informaciones académicas (en vez de «impregnar» todo el contenido escolar)? En efecto, si se analizan los resultados, muchas propuestas genéricamente consideradas como transversales se han quedado casi exclusivamente en el nivel del diseño curricular (a veces incluso en el de las puras intenciones educativas) sin generar suficientes aplicaciones prácticas; y cuando, de hecho, se han llevado

al aula, con demasiada frecuencia se han convertido en propuestas tipo «cajón de sastre», en las que parecían caber todos los contenidos interesantes que se pudieran imaginar, o bien han terminado derivando en un añadido a las demás asignaturas, generalmente en forma de «trozos de temas transversales» incorporados al final de algunas de las lecciones o unidades didácticas de determinadas asignaturas. Este es, por tanto, el riesgo que puede correr el tratamiento de la multiculturalidad si no se inserta en un adecuado marco general de referencia en relación al conocimiento escolar.

Desde nuestro punto de vista, basado en el Proyecto IRES -«Investigación y Renovación Escolar»- (García Pérez y Porlán, 2000), habría que ir hacia una alternativa más radical en la concepción del «conocimiento escolar» (García Díaz, 1998; García Pérez, 2001), pues la perspectiva de la transversalidad, por lo general, tampoco llega a cuestionar de raíz la lógica disciplinar ni acaba de hacer un análisis suficiente de la lógica y estructura interna del conocimiento cotidiano, conocimiento, por otra parte, tan vinculado precisamente a los temas transversales.

En el área de Ciencias Sociales, los intentos de proponer un currículum integrado han seguido, básicamente, dos vías: estructurarlo en torno a grandes conceptos clave u organizarlo en torno a problemas sociales (y ambientales) relevantes. Esta segunda opción⁴⁹ presenta, como más arriba hemos expresado, un mayor interés educativo, pues mientras que los problemas proceden directamente de la realidad social (y son estudiados por las distintas ciencias sociales), los conceptos clave forman parte de constructos teóricos que han elaborado dichas ciencias para tratar esos problemas. Bien es verdad que ambas vías pueden complementarse, pues tanto conceptos clave como problemas sociales relevantes pueden ser considerados como «organizadores curriculares» que facilitan la integración. Más concretamente, los conceptos clave suelen plasmarse, en el proceso de concreción curricular, en problemas que nuclea las propuestas y se materializan en unidades didácticas concretas (Tribó, 1999).

Por lo demás, optar por una organización de la enseñanza de las Ciencias Sociales en torno a problemas sociales y ambientales relevantes no significa tener que prescindir del currículum como referente para la programación de los contenidos, antes bien supone adoptar otra mirada que pone los contenidos curriculares al servicio de las finalidades educativas de un

proyecto, finalidades que se buscan trabajando problemas verdaderamente relevantes para la educación de los alumnos y alumnas. Por tanto, la selección de dichos problemas es una cuestión decisiva.

Los problemas sociales en la enseñanza escolar.

Pero, ¿cómo han de ser esos problemas que estructurarían las propuestas de enseñanza de las Ciencias Sociales?; ¿deben ser los mismos problemas sobre los que trabajan las disciplinas de Ciencias Sociales (adaptados, en todo caso, a los alumnos)?; ¿deben ser los problemas que los propios alumnos se planteen acerca de asuntos sociales diversos?; ¿podemos trabajar cualquier tipo de problemas o debemos elegir algunos por su mayor relevancia educativa?; pero, si elegimos esos problemas, ¿no estaremos coartando la iniciativa de los alumnos?... Son, todas estas, cuestiones de un gran interés didáctico (Merchán y García Pérez, 1997).

Los problemas que se trabajen en el contexto escolar deben ser problemas peculiares (no reductibles a problemas científicos ni a problemas cotidianos), cuyas características habría que determinar teniendo en cuenta diversos referentes o criterios. Ante todo, según lo que se viene postulando, habrían de ser problemas sociales y ambientales de nuestro mundo de carácter verdaderamente relevante; asimismo, deberían ser susceptibles de ser analizados mediante aportaciones de distintos campos del conocimiento (y concretamente desde la óptica de diversas ciencias sociales); pero, al mismo tiempo, habría que mantener la vinculación de dichos problemas con las ideas e intereses de los alumnos; por fin, la selección, organización y formulación de los problemas debería estar garantizada desde una determinada perspectiva educativa, que habría de responder a la visión del mundo y de la educación presente en el proyecto educativo en el que se trabaje.

En ese sentido, en el Proyecto IRES se propugna un currículum organizado en torno a «problemas socioambientales relevantes», en correspondencia con nuestra concepción integradora del conocimiento escolar. Esta opción guarda coherencia con las tres perspectivas fundamentadoras del proyecto (García Pérez, 2000). En efecto, desde una perspectiva sistémica y compleja, los problemas constituyen un planteamiento más abierto (y lleno de posibilidades; por tanto más complejo)

del conocimiento; desde una perspectiva constructivista, trabajar en torno a problemas es el planteamiento coherente con los supuestos de interrogarse acerca del conocimiento y de irlo construyendo en la interacción; desde una perspectiva social crítica, son los problemas sociales (y ambientales) los que deben ser objeto de enseñanza y no el conocimiento como producto supuestamente valioso legado por las tradiciones disciplinares, estando dicho conocimiento, en todo caso, al servicio del tratamiento de los problemas.

Más concretamente, en el IRES se ha intentado garantizar la vinculación de los problemas relevantes con el conocimiento escolar a través de una especie de organizadores curriculares o unidades amplias de programación, que denominados «ámbitos de investigación escolar» (García Díaz, 1998; vid. también Travé, Cañal y Pozuelos, 2003). Estos ámbitos serían a modo de «conjuntos de problemas socioambientales», relacionados entre sí y que tendrían la característica específica de que, desde la perspectiva de los alumnos, son relevantes para la comprensión de la realidad, al tiempo que permiten, también, relacionar e integrar conjuntos de contenidos bajo la lógica del conocimiento escolar deseable. Estos «ámbitos» constituyen un contexto organizativo que facilita la conversión del conocimiento escolar y de los problemas objeto de estudio en unidades didácticas, centros de interés, módulos de trabajo, etc., que constituirían las diversas unidades de un posible proyecto curricular de carácter abierto. En cada ámbito, asimismo, se irían incorporando, como a una especie de «archivo didáctico», propuestas de actividades para trabajar los problemas citados (siguiendo diversos itinerarios posibles), estudios de ideas de los alumnos en relación con el contenido del ámbito, análisis de experiencias del desarrollo de unidades didácticas realizados por sus protagonistas (profesores, alumnos, formadores de profesores...), ejemplos de tratamiento didáctico de los mismos problemas en otros proyectos, etc., etc. Se trata, en definitiva, de disponer de un instrumento didáctico potente para facilitar la experimentación curricular de un proyecto y su continua revisión.

Pues bien, la multiculturalidad podría ser contemplada como uno de estos ámbitos de investigación escolar, en el que se podrían tratar problemáticas relacionadas con la inmigración, la segregación social, la convivencia y choque de culturas, el propio carácter intercultural de los centros escolares, etc. En dicho ámbito se podrían recoger, asimismo, conclusiones de la

diversidad de experiencias innovadoras llevadas a cabo por los docentes, lo que constituiría un valioso material para la formación del profesorado.

Tratamiento de problemas mediante investigación escolar.

En cuanto a la forma de trabajar los problemas, parece que el método didáctico más adecuado sería, precisamente, el que se basa en el «trabajo en torno a problemas», realizado desde una perspectiva de investigación - escolar- del alumno (García Díaz y García Pérez, 2000), un concepto en torno al cual suele haber ciertos equívocos. Desde nuestra perspectiva, la investigación escolar no es un mero proceso de descubrimiento espontáneo por parte del alumno, pero tampoco un mero procedimiento de aplicación de instrucciones proporcionadas por el profesor; es algo más interactivo y más complejo.

En efecto, desde el Proyecto IRES se propugna una «investigación escolar» concebida como una peculiar forma de trabajar en el contexto escolar orientada por la «idea de investigación», que da sentido tanto al trabajo de los alumnos como al del profesor⁵⁰. Dicho proceso parte del planteamiento de problemas y se desarrolla mediante una secuencia de actividades dirigida al tratamiento de dichos problemas; secuencia en la que los alumnos interaccionan con el conocimiento propuesto (que se halla abierto y con posibilidad de adoptar diversas formulaciones), y en un contexto que no ha de ser neutro sino activo favorecedor del aprendizaje. Todo ello propiciaría la construcción del conocimiento manejado en el propio tratamiento de los problemas. Los problemas, desde esta opción son explícitamente de carácter social y ambiental, lo que hemos querido sintetizar en la idea de «problemas socioambientales», antes citada. Asimismo, estos problemas se definen y desarrollan en ese contexto organizador del conocimiento que son los «ámbitos de investigación escolar», a los que asimismo nos hemos referido más arriba.

Por lo demás, esta metodología se guiaría por un conjunto de pautas básicas (García Díaz y García Pérez, 2000), pautas que deben impregnar, a modo de principios orientadores, la actividad profesional al trabajar en torno a problemas. Serían, en síntesis, las siguientes: partir del planteamiento y delimitación de algunos problemas sociales y/o ambientales relevantes; contar con las ideas o concepciones de los alumnos y ponerlas en juego a lo

largo de todo el proceso; trabajar con nuevas informaciones en relación con las cuestiones o problemas que se estén tratando; elaborar conclusiones y definir posibles líneas de actuación.

La incorporación de este tipo de metodología a las experiencias escolares no es, sin embargo, tarea fácil, dada la tradicional resistencia del sistema escolar a la introducción de novedades que pudieran, a la larga, poner en peligro su estructura básica. De ahí la existencia de un conjunto de bloqueos o dificultades relacionadas tanto con el profesor como con el alumno, como con la organización escolar. Efectivamente, los profesores y profesoras mostramos una comprensible tendencia al uso de planteamientos metodológicos que faciliten una compacta exposición de los contenidos previstos y, en todo caso, una rápida realización de las actividades correspondientes, sin que resulte, en principio, fácil y apetecible seguir unas pautas metodológicas más centradas en los procesos de aprendizaje del alumno por investigación. También los alumnos y alumnas suelen tener dificultades para asimilar y madurar estrategias y técnicas de trabajo propias de una metodología basada en el trabajo sobre problemas, por resultar ajena a las pautas que suelen ser más habituales en su educación académica y por la carencia de confianza en su propia capacidad para plantearse problemas y trabajar con ellos. La organización escolar y el contexto social, por su parte, favorece poco, por diversos motivos (horario, rutinas escolares, presión de los padres respecto a lo que creen que deben hacer los niños en la escuela...), la aplicación de esta metodología.

En todo caso, pese a dichas dificultades, una organización curricular en torno a problemas sociales relevantes, tratados en el aula mediante una metodología basada en la investigación escolar, se nos presenta como el marco más adecuado para el tratamiento de cuestiones problemáticas de nuestro mundo, como es el caso de la multiculturalidad.

BIBLIOGRAFÍA.

- BOLÍVAR, A. (1996): *Non scholae sed vitae discimus*: Límites y problemas de la transversalidad. *Revista de Educación*, 309, 23-65.
- CALVO, A. y CASCANTE, C. (1999): Algunas cuestiones sobre la polémica currículum disciplinar o currículum integrado. *Investigación en la Escuela*, 37, 99-108.
- CAÑAL, P. (1998): El origen de la investigación escolar: una alternativa de síntesis frente a la enseñanza tradicional. En G. Travé y F. Pozuelos (Eds.), *Investigar en el aula. Aportaciones para una didáctica innovadora*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva, pp. 15-60.
- CUESTA, 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.
- ESSOMBA, M. A. (Coord.) (1999): *Construir la escuela intercultural: reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Graó
- GARCÍA DÍAZ, J. E. (1998): *Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares*. Sevilla: Díada.
- GARCÍA DÍAZ, J. E. y GARCÍA PÉREZ, F. F. (2000): *Aprender investigando. Una propuesta metodológica basada en la investigación*. Sevilla: Díada, 6ª ed.
- GARCÍA PÉREZ, F. F. (2000): Un modelo didáctico alternativo para transformar la educación: el Modelo de Investigación en la Escuela. *Scripta Nova*, nº 64 (15 de mayo de 2000). En <http://www.ub.es/geocrit/sn-64.htm>
- 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 Renovación Escolar). *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, nº 205 (16 de febrero de 2000). En http://www.ub.es/geocrit/b3w_205.htm
- GIL, D.; VILCHES, A.; GONZÁLEZ, M. (2002): Otro mundo es posible: de la emergencia planetaria a la sociedad sostenible. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 16, 57-81.
- GONZÁLEZ LUCINI, F. (1993): *Temas transversales y educación en valores*. Madrid: Anaya/Alauda.
- GUTIÉRREZ PÉREZ, F. (2003): Ciudadanía planetaria. En J. Martínez Bonafé (Coord.), *Ciudadanía, poder y educación*. Barcelona, Graó, pp. 133-155.
- HERNÁNDEZ, F. (1997): De Ícaro a Dédalo: la transdisciplinariedad en la educación escolar. *Investigación en la Escuela*, 32, 33-42.
- 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. (2001): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- 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>