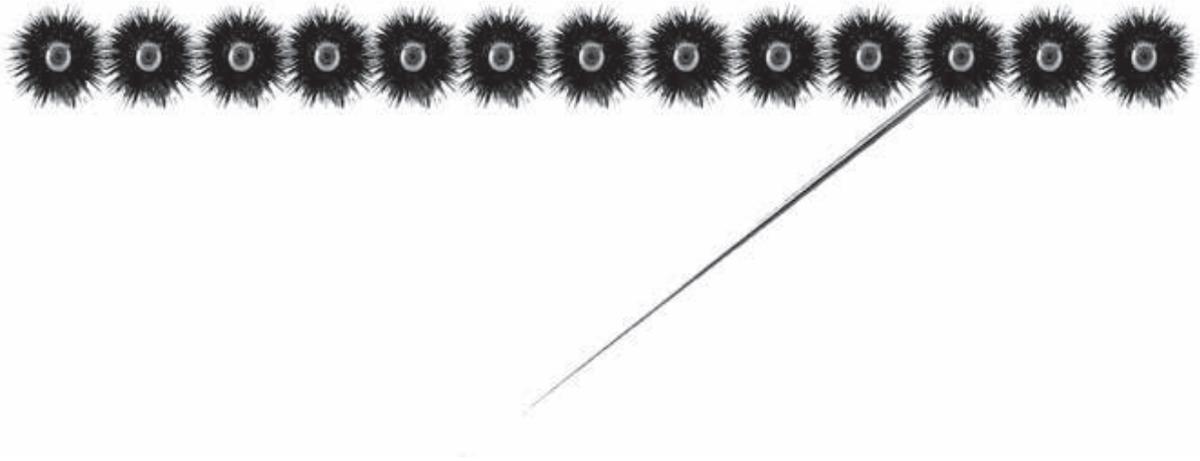


**UNA EDUCACIÓN PARA
COMPRENDER LOS PROBLEMAS DEL
MUNDO E INTERVENIR CRÍTICAMENTE**



I. R.
Cunill



Francisco F. García Pérez

UNA EDUCACIÓN PARA COMPRENDER LOS PROBLEMAS DEL MUNDO E INTERVENIR CRÍTICAMENTE

Vamos a desarrollar la temática de este capítulo a través de tres pasos. En primer lugar, nos planteamos cuáles son para nosotros los problemas del mundo que consideramos que un ciudadano de hoy debería conocer y saber afrontar. Para ello, partiremos del análisis de un documental, luego manejaremos una información más estructurada en relación con dichos problemas y por fin estableceremos un esquema de síntesis.

En segundo lugar, trataremos una de las dos cuestiones nucleares de este capítulo: ¿Sirve la educación actual para afrontar los problemas reales de nuestro mundo? Para trabajar esta temática analizaremos las características del conocimiento escolar tradicional y su plasmación en los libros de texto, para considerar, después, la posibilidad de otras alternativas.

Por fin, abordaremos la otra cuestión clave –que pretende dar respuesta a la planteada anteriormente-: ¿Cómo tendría que ser una educación que sirviera para afrontar los problemas del mundo? Para desarrollarla, expondremos unos rasgos generales que podemos considerar como “deseables” en una educación para el siglo XXI y presentaremos brevemente algunas experiencias que se aproximan a ese modelo propuesto.

¿Cuáles son los problemas del mundo que un ciudadano debería conocer y saber afrontar?

No es difícil ser consciente de que nuestro mundo tiene graves problemas que deberían ser afrontados con urgencia, como pueden ser el hambre, las guerras, las situaciones de violación de derechos humanos, el agotamiento de las fuentes de energía, el efecto invernadero... Pero casi siempre los contemplamos como problemas lejanos, que, a los habitantes del mundo llamado occidental, casi nunca nos llegan a afectar en el día a día; por lo demás, confiamos en que el desarrollo tecnológico solucionará esos problemas; o, en todo caso, solemos pensar que las decisiones para solucionarlos están en las manos de otros, no en las nuestras... No somos conscientes, a ese respecto, de que la mayoría de esos problemas no son lejanos, sino que se manifiestan en diversas escalas (tanto global como local), que no todos son solucionables técnicamente, que, aunque aparezcan como problemas ambientales, sus raíces son casi siempre sociales, que no podemos –ni debemos– esperar que las soluciones vengan de otros (de los políticos, de los técnicos...), sino que nosotros, como ciudadanos y ciudadanas, tenemos mucho que decir al respecto. Esa falta de consciencia es un indicador de que nos falta una visión compleja de estos problemas y de sus posibles soluciones. Y a esa visión, compleja y crítica, pretendemos aproximarnos.

Un primer panorama de los problemas del mundo podemos obtenerlo de cualquier publicación o informe de los muchos que se difunden anualmente, como es el caso de los que publica el *Worldwatch Institute*¹, sobre todo las publicaciones denominadas *State of the World* (el estado del mundo). Pero en este caso propongo una aproximación más sencilla y eminentemente perceptiva, a través de la película documental *Home*, presentada, como parte de un proyecto mundial de concienciación sobre los problemas medioambientales², el Día Mundial del Medio Ambien-

1 El *Worldwatch Institute* es una organización no gubernamental que investiga, con rigor científico, el impacto de las acciones de los humanos sobre el medio ambiente y sobre la vida. Entre otras producciones, desde 1984 el Instituto publica un Informe Anual que sirve como referencia para conocer los problemas medioambientales más urgentes y las soluciones que se aplican o proponen en distintas partes del mundo. Información disponible en: <http://www.worldwatch.org>.

2 Información sobre el proyecto disponible en: <http://www.youtube.com/user/homeprojectES>.

te (5 de junio) de 2009, de forma simultánea en 50 países, disponible de forma gratuita en Internet (en el sitio web del proyecto) y a precio económico en establecimientos comerciales. *Home* es un documental dirigido por el realizador Yann Arthus-Bertrand compuesto, básicamente, por vistas aéreas (a una altura como de viaje en globo) de muy diversos lugares del mundo, con acompañamiento de banda musical y de un relato mediante voz en off. En él se muestra la diversidad de la vida sobre la Tierra y cómo la acción humana, con sus actividades, se ha convertido, sobre todo en el último siglo, en una auténtica amenaza para el equilibrio ecológico del planeta.

La película empieza presentando los orígenes de la evolución a partir de las algas unicelulares presentes en las aguas de primitivas áreas volcánicas; se explica el papel esencial de estas algas en la evolución de la fotosíntesis, así como el surgimiento de una inmensa cantidad de especies de plantas a partir de esos organismos unicelulares, dando lugar al planeta que hoy conocemos. A partir de aquí, el documental se centra en el análisis de las actividades humanas a lo largo de la historia, pero no con una perspectiva histórica tradicional, sino con una mirada ecológica y antropológica, atendiendo a las relaciones entre las comunidades humanas y su entorno. Se presenta así la revolución agrícola y sus repercusiones, con la subsiguiente etapa de nacimiento de las ciudades en determinadas zonas del mundo.

La transformación decisiva –destacada por el cambio de ritmo visual y musical- llega con la explotación del petróleo como energía básica y como materia prima polivalente, con todas las consecuencias propias de la era industrial. Mediante imágenes impactantes se retratan aspectos del desarrollo más salvaje de las últimas décadas, como la situación de los criaderos “industriales” de ganado, la deforestación, la escasez de agua potable, la sobreexplotación de canteras, el agotamiento de los recursos pesqueros o la escasez de energía. Ciudades como Nueva York, los Ángeles, Tokio, Jaipur o Dubái aparecen como ejemplificación de algunos de los problemas ambientales más graves, poniéndose el énfasis en el despilfarro de agua, de energía y de alimentos. Se muestra, asimismo, la recesión de los glaciares y de los humedales.

En este punto el documental se centra en el problema del calentamiento global y el efecto invernadero, aproximándose al discurso de otra co-

nocida película reciente (*Una verdad incómoda*, 2006, protagonizada y promocionada por Al Gore). Se muestra cómo el deshielo de los glaciares, el aumento del nivel del mar y, en general, los cambios en el clima del planeta están causando graves consecuencias sobre las personas que menos responsabilidad tienen en las causas de la catástrofe, con repercusiones, en todo caso, sobre zonas densamente pobladas; lo que provocará un fenómeno novedoso: el de los “refugiados climáticos”.

Una vez presentado este panorama, en la última parte de la película, al discurso de la imagen, la música y la voz en off se incorpora el texto escrito, en un intento de sistematización, que durante unos minutos muestra cifras alarmantes de los principales problemas tratados, si bien se dulcifica el sobrecogedor efecto que, a estas alturas, se ha producido sobre el espectador, con una relación de datos e informaciones “positivas” (energías renovables, parques naturales, cooperación internacional, acciones de voluntariado, etc.), que muestran un camino que todavía puede ser esperanzador para la Tierra y sus habitantes.

Se echa en falta, en todo caso, un análisis político explícito que atribuya responsabilidades a distintos niveles y en distinta proporción, pues no es igual la responsabilidad de un consumidor doméstico que la de una industria de explotación petrolífera o que la de un estado exportador de armas. Esto hace que el mensaje de la película resulte, en determinados aspectos, algo suave. A esta prevención se une el hecho de que la producción fue subvencionada por el conjunto de empresas francesas PPR (un conglomerado de marcas poderosas como Gucci, Puma o la Fnac), cuyo logo aparece al principio y al final de la proyección; lo que algunos críticos consideran como una maniobra de *greenwashing* (lavado en verde) por parte de las entidades financiadoras. En todo caso, ello no disminuye el interés de la película como documento de información, análisis y concienciación.

Detengámonos en las cifras proporcionadas por *Home*, que resultan expresivas del panorama de graves problemas del mundo:

- La actual población mundial es de unos 6.000 millones de personas. A lo largo del siglo XXI seremos 9.000 millones de seres humanos viviendo en este planeta.

- El 20% de la población mundial consume el 80% de los recursos del planeta.
- Los gastos militares mundiales son 12 veces mayores que la ayuda a los países en desarrollo.
- 5.000 personas mueren cada día por beber agua contaminada. 1.000 millones de seres humanos no tienen acceso al agua potable. 1.000 millones de personas padecen hambre.
- Más del 50% de los cereales comercializados en el mundo se destinan a la alimentación animal y a la fabricación de biocombustibles.
- El 40% de las tierras cultivables están degradadas.
- 13 millones de hectáreas de bosques desaparecen cada año.
- 1 mamífero de cada 4, 1 pájaro de cada 8, 1 anfibio de cada 3 están en peligro de extinción. Las especies se extinguen a un ritmo 1.000 veces superior al natural.
- El 75% de los recursos pesqueros están agotados, en declive o a punto de estarlo.
- La temperatura media de los últimos 15 años ha sido la más elevada que se ha registrado jamás.
- La banquisa³ ha perdido el 40% de su espesor en 40 años.
- Antes del 2050 podría haber 200 millones de refugiados por motivos climáticos.

Ante estas cifras –y, en general, ante el panorama de problemas presentado por la película y avalado por muchos estudios e informes internacionales- cabe hacer unas primeras reflexiones:

3 La banquisa o hielo marino es –como se sabe- la capa de hielo flotante que se forma en las regiones oceánicas polares. Su espesor característico es de entre un metro, cuando se renueva cada año, y 4 o 5 metros, cuando persiste en el tiempo, como ocurre en la región ártica más próxima al polo. Su pérdida puede ser un factor decisivo en el cambio climático.

- El precio de nuestros actos es elevado, pero unos lo pagan más que otros.
- No obstante, si tenemos en cuenta la cantidad de iniciativas positivas que existen, puede haber motivos para no ser pesimistas; pero hay que darse prisa en actuar.
- Hay que analizar la situación y exigir responsabilidades en distintos niveles, sometiendo a crítica, en último término, la verdadera cuestión de fondo: el insostenible modelo de desarrollo vigente (consumista y depredador), y planteando seriamente la posibilidad de cambiarlo.

Las cifras anteriores, en efecto, sintetizan el panorama de los más graves problemas de un mundo que se ha hecho cada vez más globalizado y más urbano, y por ello muchos problemas se han agravado o han adquirido nuevas dimensiones, desconocidas hace unas décadas. En ese mundo se están consolidando los mecanismos de dominio de los poderosos sobre los débiles, al tiempo que se extiende la precariedad (en los más diversos aspectos) y se acentúan las desigualdades de todo tipo.⁴ En la figura 1 se recoge una síntesis de los rasgos caracterizadores del mundo, a los que nos vamos a referir.



Figura 1. Algunos rasgos caracterizadores de nuestro mundo.

Fuente: elaboración propia a partir de aportaciones de E. Morin.⁵

4 Manzano V. y Torrego L.M. Tres modelos para la Universidad. *Revista de Educación*, 2009, 350: 477-489. Disponible en: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_21.pdf.

5 Morin E. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona:

Para entender adecuadamente la génesis y las dimensiones de los problemas sociales y ambientales de nuestro mundo, J. Borja y M. Castells⁶ -en un análisis posteriormente confirmado y completado por otros autores- recomendaban atender a la vez a tres procesos íntimamente relacionados: la urbanización generalizada, la informacionalización y la globalización. Vivimos, en efecto, en un mundo cada vez más urbano, y no solo por las cifras de crecimiento acelerado de las ciudades 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. Actualmente más de la mitad de los habitantes del planeta vive en ciudades. Frente a las dos megaciudades (Nueva York y Tokio) que había a mediados del siglo XX, actualmente hay en el mundo 20 megaciudades, la mayor parte de ellas en países en desarrollo.⁷ Y es en las áreas urbanas donde se producen –y también se sufren- gran parte de los problemas del mundo, aunque no debemos olvidar que también es en las ciudades donde se generan –o se pueden generar- las posibles soluciones para los mismos.

Por otra parte, en nuestra sociedad la rápida expansión de las nuevas tecnologías de la información está permitiendo que los procesos sociales se articulen a distancia; se está produciendo una informacionalización del planeta, una transformación de enormes dimensiones. El tipo de información manejada, las fuentes, las formas de acceso e intercambio de dicha información, los modos de control de la misma, etcétera, han cambiado radicalmente con respecto a la situación de hace unas décadas, y en esta nueva organización social el conocimiento y la información juegan un papel decisivo, con sus ventajas y con sus efectos perversos.

Y todo esto que estamos describiendo ocurre en el marco de la globalización. Vivimos en una sociedad de escala planetaria, 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

Paidós, 2001. Disponible en: <http://www.bibliotecasvirtuales.com/biblioteca/Articulos/Los7saberes/index.asp>.

6 Borja J. y Castells M. *Local y global. La gestión de las ciudades en la era de la información*. Madrid: United Nations for Human Settlements (Habitat) y Ed. Taurus, 1997.

7 Sobre la urbanización del mundo y los problemas que comporta puede consultarse provechosamente el capítulo correspondiente de Jorge Benavides en esta misma obra.

manera tiene relación con cuestiones globales. De esta forma todos los lugares e individuos han quedado integrados en lo que podríamos llamar el “sistema-mundo”, bien entendido que esta globalización no es un proceso uniforme, sino dispar y contradictorio, en el que se entremezclan dimensiones diversas. La llamada globalización es, sobre todo, un proceso económico caracterizado 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. A la globalización económica la acompaña una globalización cultural, caracterizada por una cultura dominante, lo que podríamos llamar “cultura de la superficialidad”, frente a la que se sitúan algunas formas culturales alternativas al pensamiento simplificador hegemónico. También es bien visible la 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. Sin embargo, no estamos viendo una globalización de la democracia, ni de los derechos humanos, ni del bienestar... Y ahí es donde hay que entender el papel de los movimientos llamados “antiglobalización” o “altermundistas”, que vienen defendiendo, en realidad, “otra globalización”, oponiéndose a la ideología dominante.

En efecto, el pensamiento dominante, o “pensamiento único”, respalda la globalización como situación inevitable de nuestro mundo y pretende mostrar como inútil e inviable cualquier otra alternativa. 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 desarrolladas. Ese paradigma simplificador se perpetúa en lo que hemos denominado “cultura de la superficialidad”.⁸

En definitiva, está fuera de duda que nuestro mundo, nuestra sociedad, se enfrenta a una grave crisis ambiental y social, de características no conocidas hasta ahora. Nunca anteriormente el modelo de desarrollo adoptado por la mayor parte de la humanidad había llevado a una situación tan grave de insostenibilidad. Y todo ello sin que dicho modelo llegue a ser

⁸ García Díaz J.E. *Educación ambiental, constructivismo y complejidad*. Sevilla: Díada, 2004.

cuestionado en profundidad, si bien muchas voces se han alzado frente a esta situación y se están planteando alternativas que con frecuencia apelan a la idea de decrecimiento, que pretende ir más allá del concepto, más suave y, para muchos, ya superado, de desarrollo sostenible.⁹

¿Sirve la educación actual para afrontar los problemas reales de nuestra sociedad?

El panorama que acabamos de esbozar es grave y resulta preocupante la escasa sensibilidad de nuestra sociedad –tanto a escala mundial como a escala local- para mirar de frente estos problemas e intentar buscar soluciones urgentes. Inevitablemente volvemos la vista hacia la educación, porque, aun siendo conscientes de que las soluciones no pueden venir solo de la educación, es evidente que el subsistema educativo tendría que contribuir al análisis y a la resolución de los problemas que afectan al conjunto del sistema social. La escuela, como institución social y como ámbito de socialización de las jóvenes generaciones, no puede permanecer ajena o neutral ante los problemas sociales y ambientales de nuestro mundo. La educación escolar tendría que abordar hoy, de forma explícita, el análisis de estas realidades, con instrumentos de conocimiento adecuados, intentando que los alumnos y alumnas se planteen estos problemas y vayan construyendo una posición propia ante los mismos.

Habría que repensar radicalmente el propio sentido de la actual educación, heredada del siglo XIX y muy poco funcional para el siglo XXI. Más concretamente habría que replantear el carácter de los contenidos escolares y de las posibles temáticas que se podrían trabajar en la escuela, en muy distintos aspectos, como, por ejemplo, la concepción de las relaciones entre lo local y lo global, la consideración de los problemas del entorno en el conjunto del sistema mundial, las escalas de análisis apropiadas para trabajar determinados fenómenos, el papel atribuido a

9 Sobre la grave crisis ambiental de nuestro mundo y sobre el decrecimiento como alternativa de futuro, se pueden consultar entre otras, las siguientes obras: Riechmann J. *Tiempo para la vida. La crisis ecológica en su dimensión temporal*. Málaga: Ediciones del Genal, 2003; Morin E. y Hulot N. *El año I de la era ecológica: la tierra que depende del hombre que depende de la tierra*. Barcelona: Paidós, 2008; Latouche S. *Pequeño tratado del decrecimiento sereno*. Barcelona: Icaria, 2009; Taibo C. *Su crisis y la nuestra. Un panfleto sobre decrecimiento, tragedias y farsas*. Madrid: Los Libros de la Catarata, 2010.

las proyecciones de futuro, etcétera.¹⁰ En definitiva, parece necesario que la educación se centre más claramente en el estudio, integrador, global, de problemas relevantes, superando la mera transmisión de contenidos académicos “empaquetados” y parcelados, y, en gran parte, obsoletos.

Sin embargo, la educación escolar parece ajena a estos requerimientos. Las asignaturas escolares siguen siendo, básicamente, conjuntos de conocimientos codificados y legitimados por la tradición académica. Incluso, la propia sociedad que es objeto de estudio en la escuela quizás sea una sociedad que ya no existe más que dentro de los muros de la escuela. Este desajuste entre las exigencias sociales y la escuela real se manifiesta de muchas formas y es difícil no verlo en multitud de situaciones, informaciones y experiencias cotidianas. Recurramos, simplemente a los datos del llamado fracaso escolar. No solo son alarmantes por la cantidad de alumnos y alumnas que no superan sus cursos sino -hay que llamar la atención sobre esto- por lo poco que realmente aprenden quienes superan las metas académicas... que apenas aprenden nada; y bastaría con realizar algunas comprobaciones acerca de cómo somos o no capaces de aplicar a situaciones reales (en el ámbito de la política, del medio ambiente, de la vida ciudadana diaria...) nuestros conocimientos sobre la génesis histórica del estado español, sobre el efecto de los agentes contaminantes en los monumentos o sobre la relación de los mapas con la realidad representada en los mismos.

Los resultados de los Informes PISA -más allá de la consideración de fondo que pueda merecernos la filosofía de dichos mecanismos evaluativos- nos ponen sobre la pista de este fracaso.¹¹ De hecho, en estas pruebas -me baso, como ejemplo, en los resultados del Informe de 2006, centrado en la enseñanza de las Ciencias¹²- se enfrenta a los alumnos a determinadas

10 García Pérez F.F. y De Alba N. ¿Puede la escuela del siglo XXI educar a los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI?. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. Barcelona: Universidad de Barcelona, vol. XII, nº 270 (122), 1 de agosto de 2008. Disponible en: <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-270/sn-270-122.htm>.

11 García Díaz J.E. ¿Cómo enseñar las Ciencias para mejorar los resultados? *Cuadernos de Pedagogía*, 2008, 381: 89-92.

12 Ministerio de Educación y Ciencia. *PISA 2006. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General Técnica, 2007. Disponible en: <http://www.mec.es/multimedia/00005713.pdf>.

situaciones problemáticas propuestas a su consideración, con la pretensión de valorar cómo son capaces de resolver problemas próximos a la vida cotidiana. En el caso que nos ocupa las preguntas se referían al tipo de competencias necesarias para utilizar el conocimiento científico en contextos de relevancia social; así, por ejemplo, aparecen cuestiones relacionadas con la lluvia ácida o el efecto invernadero. Pero, ¿acaso nuestro sistema escolar prepara a los adolescentes para tratar problemas de este tipo? Nuestra hipótesis, a este respecto, es que una de las razones del bajo rendimiento de nuestros alumnos es su falta de competencias para resolver problemas que no sean los problemas académicos convencionales.

De hecho, si recurrimos a nuestra propia experiencia como alumnos –o como profesores– podemos constatar que, ante una cuestión sobre un problema “real” planteada en una clase, la mayoría de nosotros intentaría resolverla buscando entre sus recuerdos académicos la respuesta “correcta” pero sin pensar en (es decir, sin establecer relaciones con) toda la información que, supuestamente, la escuela proporcionó, en su momento. En definitiva, llevando al extremo esta argumentación: cuando estamos en situaciones escolares, es decir, cuando nos comportamos como alumnos, la realización de tareas escolares no llega a tener sentido real para nosotros; nos basta con lograr el objetivo estrictamente escolar, es decir, sobrevivir en el marco de la escuela, cumplir con las expectativas de nuestros profesores, familias, etcétera. Es decir, todo se convierte en un “simulacro de aprendizaje”, en el caso del alumnado... y en un “simulacro de enseñanza”, en el caso del profesorado.¹³

Y ¿por qué ocurre esto? Desde luego no es fácil establecer las complejas causas de esta situación de los rendimientos escolares, que nos remiten, básicamente, al contexto sociocultural de los diversos grupos de alumnos; por lo que no habría que obsesionarse con buscar las causas solo dentro de los muros de la escuela; pero no hay que desechar, desde luego, el análisis de los factores específicamente escolares. En ese sentido, el desajuste entre los resultados de la enseñanza escolar y las metas que, supuestamente, debería conseguir la educación, tiene que ver, al menos, con varios factores que expongo brevemente.¹⁴

13 García Díaz, 2008, ob. cit.

14 Véase, más ampliamente, García Pérez y De Alba, 2008, ob. cit.

Por una parte, la organización disciplinar tradicional de los contenidos escolares no facilita el tratamiento de los problemas sociales y ambientales de nuestro mundo, porque dichos contenidos siguen siendo contenidos académicos excesivamente compartimentados en áreas especializadas según criterios procedentes del siglo XIX y conforme a paradigmas que, con frecuencia, nos remiten a la lógica disciplinar del positivismo. De hecho, el conocimiento escolar –como nos han demostrado las investigaciones sobre historia de las disciplinas escolares– no constituye una mera síntesis de las disciplinas científicas, sino que se ha codificado en un formato peculiar que lo distingue del conocimiento científico de referencia y lo aleja del conocimiento habitual que manejan los alumnos en sus contextos cotidianos.

Uno de los ejemplos paradigmáticos, a este respecto, es el tipo de Historia presente en los libros de texto y, en general, en el currículum escolar. En efecto, la Historia como materia escolar es fruto de “una larga tradición social inventada” poco a poco y recreada en distintos momentos de la evolución de la educación, sobre todo en los siglos XIX y XX. Podemos identificar esa Historia escolar por su “código disciplinar”, entendiendo por código disciplinar, en palabras de R. Cuesta,¹⁵

una tradición social que se configura históricamente y que se compone de un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas, que legitiman la función educativa atribuida a la Historia y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza. Alberga, pues, las especulaciones y retóricas discursivas sobre su valor educativo, los contenidos de su enseñanza y los arquetipos de práctica docente, que se suceden en el tiempo y que se consideran, dentro de la cultura dominante, valiosos y legítimos.

Los componentes básicos de esa especie de código genético que caracteriza la Historia enseñada en el sistema escolar son su sentido de educación elitista, su finalidad nacionalista y su carácter de conocimiento que no necesita ser demostrado sino simplemente aprendido de memoria. Y bien verdad es que estos rasgos aún pueden ser identificables en la Historia escolar presente en los libros de texto, hoy, ya en pleno siglo XXI.

15 Cuesta R. *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal, 1998: 8-9.

Por otra parte, las metodologías de trabajo, básicamente transmisivas y repetitivas, no ayudan a formar al alumnado en las nuevas capacidades que la sociedad actual demanda, como son, por ejemplo, la capacidad para seleccionar y procesar la abundante información disponible en nuestro entorno o la capacidad para gestionar los problemas de nuestro mundo.

Todo ello se ve agravado por otro factor, de carácter más contextual: la cultura académica de la escuela tampoco es capaz de conectar con las pautas culturales manejadas por el alumnado; es más, se puede afirmar que existe actualmente una clara brecha entre ambas culturas. Los alumnos, procedentes, en general, de una cultura muy distinta de la cultura académica, manifiestan su reacción frente a esa escuela y su cultura en forma de “desapego”, de “desafección”, lo que se traduce en reacciones de pasotismo, de absentismo, de provocación y, en ocasiones, en situaciones conflictivas.¹⁶

Según lo dicho, el conocimiento que se maneja en los contextos escolares tiene sentido, fundamentalmente, en el interior de dichos contextos, como si se tratara de un “mundo-burbuja”, desconectado de la realidad social circundante. En todo caso, esa desconexión no suele ser percibida de forma llamativa, pues otra de las características del conocimiento escolar es que se presenta como un conocimiento de “efecto diferido”, es decir, como algo que se aprende ahora, en la escuela, para ser aplicado luego (mucho más tarde), en el mundo real. Pero sabemos que eso no suele ocurrir, que luego el ciudadano no recurre a sus aprendizajes escolares para aplicarlos a la resolución de los problemas con los que se enfrenta en la vida.

Por lo demás, la propia estructura organizativa de la escuela, heredada, asimismo, del siglo XIX, pero vigente aún hoy en el siglo XXI, especialmente en lo que se refiere a la organización de los espacios (ajenos, cerrados y fríos para los habitantes del sistema escolar) y de los tiempos (horarios compartimentados, que dificultan un aprendizaje interactivo y continuado), tampoco contribuye a conectar la cultura escolar con las realidades sociales actuales. Y algo similar podríamos decir del profesorado, que tiene una formación que responde más bien a otras necesidades

16 García Díaz J.E., García Pérez F.F., Martín J., Porlán R. ¿Son incompatibles la escuela y las nuevas pautas culturales? *Investigación en la Escuela*, 2007, 63: 17-28.

y requerimientos y que encuentra dificultad para adecuarse a las nuevas funciones, para las que, con frecuencia, no se siente preparado.

Pero no nos engañemos, desde una perspectiva crítica, podríamos decir que este modelo de escuela que estamos calificando de obsoleto, en el fondo, no resulta tan desajustado con respecto a la sociedad actual, antes bien, en la práctica, puede llegar a ser “funcional” –aunque no se reconozca abiertamente-, pues, en último término, está custodiando a los niños y jóvenes y está produciendo un tipo de ciudadanos para el sistema vigente, es decir, “recursos humanos” para el mantenimiento del actual modelo de desarrollo.

Los libros de texto escolares constituyen un ejemplo expresivo de lo que estamos analizando. En general, los contenidos de los libros de texto convencionales no abordan los problemas relevantes de nuestro mundo, sino que reproducen un tipo de conocimiento escolar fragmentado, frío, ajeno a los problemas sociales reales. Y además con un formato (reflejado en la típica maqueta de “doble página”) que trivializa y dispersa –en lugar de interconectar- la diversidad de informaciones que se ofrecen en cada lección. Esos contenidos están estructurados a modo de “paquetes” de información ya preparados y codificados de una determinada manera, que nos resulta “natural” (porque es lo que estamos acostumbrados a ver desde siempre en los libros de texto), pero que no es funcional ni significativa. Por lo demás, en cada lección o tema están presentes varios tipos de información, a modo de “discursos” paralelos (y que apenas se entrecruzan o interaccionan). Poca relación guardan entre sí el discurso “teórico” básico (que es objeto de explicación y de examen), el discurso de las imágenes o el discurso de las actividades finales de ampliación.

Una investigación expresiva sobre los contenidos de los libros de texto es la llevada a cabo por la Comisión de Educación Ecológica de “Ecologistas en Acción” sobre el “currículum oculto antiecológico” de dichos libros.¹⁷ En dicho estudio, realizado sobre una amplia muestra de libros, se llega a la conclusión de que los contenidos de los mismos, en general, son ajenos a los graves problemas ambientales y sociales del mundo. No

17 Ecologistas en Acción: Comisión de Educación Ecológica. *Estudio del currículum oculto antiecológico de los libros de texto*. (Versión reducida). 2006. Disponible en: http://www.ecologistasenaccion.org/IMG/pdf/Informe_curriculum.pdf.

aparecen, en efecto, en la mayoría de los libros analizados, los conceptos de sostenibilidad e insostenibilidad, ocultándose así la gravedad de la crisis que afecta al modelo de desarrollo dominante en nuestro mundo y manteniendo una perspectiva de progreso indefinido de la humanidad. Por lo demás, se aprecia en los libros una exaltación incondicional de la tecnología (y en especial del transporte a larga distancia y a alta velocidad) como, supuesta, solución de los problemas de la humanidad; la naturaleza, la tierra y la vida se muestran subordinadas a la economía y al mercado; la historia sigue siendo, básicamente, una historia de los estados y del poder; las actividades de la mitad de la humanidad, las mujeres, casi no son tomadas en consideración; se ocultan o apenas se tratan asuntos como: el poder de las multinacionales y de los grandes grupos creadores de opinión, el control de la agricultura a través de la industria de semillas y fertilizantes, el agotamiento de los combustibles fósiles, la desaparición de muchas culturas consideradas “atrasadas”, el papel de los movimientos alternativos, etcétera.

Sin duda, hace falta otro conocimiento escolar, otro currículum que nos permita trabajar, en los distintos niveles escolares, problemas verdaderamente relevantes, a fin de que los ciudadanos que se están formando en el sistema escolar se preparen mejor para afrontar los retos actuales y futuros de nuestro mundo.¹⁸ Lo paradójico es que hoy incluso disponemos de un currículum escolar “oficial” que permite desarrollar este tipo de trabajo. Por ejemplo, podría ser interesante trabajar, en la educación secundaria, problemas como los siguientes:

¿qué responsabilidad tenemos, como ciudadanos, en la conservación del patrimonio?; ¿qué camino han recorrido las mujeres en la lucha por su igualdad respecto a los hombres?; ¿por qué en muchos sitios del mundo se pasa hambre si en la Tierra se pueden producir alimentos suficientes para toda la Humanidad?; ¿qué papel juegan los recursos básicos (como el petróleo, el agua, determinados minerales...) en el surgimiento y desarrollo de conflictos internacionales?; ¿podría mejorar la vida de las sociedades democráticas actuales con la participación real de los ciudadanos y ciudadanas en los diversos asuntos?...

18 Como fundamentación de la opción de currículum integrado, estructurado en torno a problemas, puede consultarse: Beane J.A. *La integración del currículum. El diseño del núcleo de la educación democrática*. Madrid: Morata, 2005.

Pues bien, ¿de dónde están tomados estos ejemplos de problemas? Están literalmente transcritos de las recomendaciones de trabajo recogidas en el anexo de la *ORDEN de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía*.¹⁹ El mundo al revés: resulta que el currículum “oficial” ofrece estas posibilidades de trabajo y los libros de texto –y los usos docentes habituales– siguen manteniendo una estructura de contenidos tradicionales. Sin embargo, la explicación, siendo compleja, no es difícil de entender: la cultura escolar tradicional y la cultura docente que la acompaña se rigen por normas propias que las hacen sobrevivir y mantenerse en el contexto escolar, pese a algunos intentos de cambio “desde arriba” (legislando, pero sin poner otros medios, en definitiva, sin verdadera voluntad política) y pese a los esfuerzos de cambio “desde abajo” (por parte del profesorado innovador). Sabemos que la fuerza de las tradiciones culturales es grande y el cambio no ocurre solo por efecto de la voluntad de algunos, aunque no tenemos más remedio que seguir trabajando sobre esa posibilidad.

¿Cómo tendría que ser una educación que sirviera para afrontar los problemas del mundo?

De lo dicho hasta el momento puede colegirse que, aunque podamos llegar a caracterizar un modelo educativo deseable, resulta verdaderamente difícil su articulación y desarrollo en la práctica. En todo caso, no habría que olvidar que hay muchas personas y colectivos que trabajan en busca de alternativas al actual modelo educativo, en la estela de los intentos renovadores que han jalonado la evolución de la educación a lo largo de los dos últimos siglos. Nosotros lo estamos intentando desde el marco de un amplio proyecto de trabajo denominado “Investigación y Renovación Escolar” (IRES).²⁰ Basándome en ideas de este proyecto, así como en

¹⁹ *Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía*. BOJA nº 171, de 30 de agosto de 2007. Disponible en: <http://www.juntadeandalucia.es/boja/boletines/2007/171/dupdf/d2.pdf>.

²⁰ El Proyecto IRES no es un proyecto curricular al uso sino un amplio programa de investigación y acción educativa, en cuyo contexto se están desarrollando desde 1991 muy diversas experiencias de innovación y distintas líneas de investigación, sirviendo,

otras aportaciones²¹, voy a esbozar lo que podrían ser algunos rasgos generales “deseables” de una educación para nuestro mundo (sintetizados en la figura 2); posteriormente citaré algunas experiencias educativas que nos puedan servir como ejemplos estimulantes.

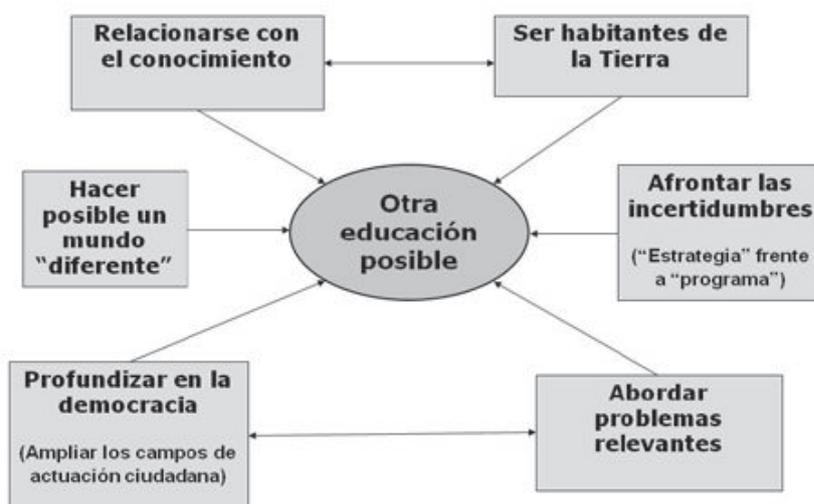


Figura 2. Algunos rasgos deseables de una educación para el mundo de hoy.
Fuente: elaboración propia a partir de aportaciones de E. Morin.²²

Esa nueva educación, en coherencia con lo expuesto anteriormente, tendría que ser ante todo una educación que sirva para abordar -no solo conocer, sino actuar sobre- los graves problemas del mundo en que vivimos. Por ello, el esfuerzo educativo debería dirigirse hacia el tratamiento de problemas globales y fundamentales, lo que no se puede conseguir con la actual organización, descontextualizada, fragmentaria y especia-

además de marco para el desarrollo de propuestas de formación del profesorado. Una información básica sobre el proyecto y su modelo didáctico puede consultarse en: García Pérez F.F. Un modelo didáctico alternativo para transformar la educación: el Modelo de Investigación en la Escuela. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 15 de mayo de 2000, vol. IV, nº 64. Disponible en: <http://www.ub.es/geocrit/sn-64.htm>. Los profesores y profesoras vinculados a esta alternativa educativa se integran en una red que sirve para el intercambio de experiencias y para la articulación de acciones: la Red IRES (<http://www.redires.net/>). En ese sentido recientemente hemos expuesto a debate público nuestras posiciones sobre la situación de la educación a través del Manifiesto pedagógico “No es Verdad” (<http://www.redires.net/?q=node/51>).

21 Especialmente Morin, 2001, ob. cit.

22 Morin, 2001, ob. cit.

lizada (disciplinar) del conocimiento. En ese sentido, trabajar en torno a problemas (sociales y ambientales) de nuestro mundo sería una opción deseable para esa nueva educación.²³

Asimismo, frente a la lógica de la cultura dominante, que sigue transmitiendo sus mensajes de certezas en la interpretación del mundo, educar hoy debe ser, en gran parte, preparar para afrontar las incertidumbres, para saber hacer frente a lo inesperado. Hoy, más que nunca, somos conscientes de las incertidumbres que nos rodean y que se hallan en nosotros mismos. La educación debe preparar para comprender la incertidumbre de lo real, pero también la incertidumbre del conocimiento. Por consiguiente, como reclama E. Morin, habría que enseñar principios de “estrategia” más que “programas”, pues para enfrentarse a lo incierto no valen los programas convencionales.

El conocimiento no es, por tanto, algo totalmente seguro; y es la educación la que debería ayudarnos a relacionarnos con el conocimiento. Sin embargo –y aunque parezca paradójico–, en pocas ocasiones durante toda la vida escolar se reflexiona sobre el conocimiento: cuál es su naturaleza, cómo se elabora, cómo se organiza, quiénes lo controlan, cuál es su relación con la realidad, etcétera; cuestiones todas de un enorme interés para aprender en profundidad y para regular los propios mecanismos de aprendizaje. Es necesario, pues, que la educación replantee la relación de los alumnos con el conocimiento, para relativizarlo, para desentrañar sus mecanismos, para descubrir sus posibilidades, para estar alerta ante sus posibles engaños.

Ese trabajo con el conocimiento tendría que empezar por el propio ser humano, por la “condición humana”, que debería ser objeto esencial de cualquier educación. La educación actual, al hallarse estructurada en disciplinas, no contempla la compleja unidad de la naturaleza humana. Una educación para el futuro debería 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. Hace falta una ética de la comprensión, que nos llevaría a comprender de manera desinteresada, a comprender, incluso, la incompreensión, a ser compasivos y tolerantes; lo que conlleva las ideas

23 Véase más ampliamente: Beane, 2005, ob. cit.; García Pérez y De Alba, 2008, ob. cit.

de negociación y diálogo, ideas claves para abordar el conflicto tanto en el contexto escolar como en el ámbito social en general.

La comprensión de los demás nos lleva a la conciencia de que los humanos constituimos una misma especie que tiene un mismo hogar, que es la Tierra. La educación tradicional ha ignorado esa realidad básica: “el destino planetario del género humano”, algo que debería ser objetivo fundamental de la educación. Por ello, hay que desarrollar actitudes de solidaridad y de responsabilidad planetarias. En definitiva, ser hoy un buen ciudadano significa ser un buen ciudadano de la Tierra.

Asumir esta idea de “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 -se trataba de ser ciudadano demócrata, sobre todo, en el propio país- y como referente la democracia política formal -se trataba de ejercer los derechos y cumplir los deberes recogidos por la constitución-. Esa democracia formal es presentada por la ideología dominante como modelo y punto de llegada de la evolución humana, como si no pudiera mejorarse, profundizarse, adoptar otras variantes. Pero hoy es obligado pensar en una democracia a otras escalas, profundizar en la propia idea de democracia, no simplemente hacer uso de las normas y pautas democráticas vigentes. Por tanto, es responsabilidad de esta nueva educación para el siglo XXI transformar la democracia vacía (basada en la participación formal y en el cumplimiento de una serie de actos rituales) en una auténtica democracia, como verdadera cultura ciudadana.

Por fin, una educación que pretenda afrontar los problemas de nuestro mundo y contribuir a la transformación de la sociedad tiene que ayudar a los alumnos y alumnas a interpretar las razones y los intereses que han hecho que el mundo sea como es y no de otra manera, así como a convencerles y estimularles en el sentido de asumir que es posible una sociedad diferente, que “otro mundo es posible”, frente a la enorme presión del pensamiento único que pretende convencernos de que no hay otra posibilidad. En ese sentido es necesario “educar el deseo”, hay que aprender a desear como posible otra sociedad, otro mundo diferente, frente a la representación social dominante.²⁴

24 Cuesta R. La educación histórica del deseo. La didáctica de la crítica y el futuro

Estas ideas o principios orientadores no son mera utopía. Hay mucha gente avanzando por estos caminos, si bien sería necesario coordinar y hacer confluir los diversos esfuerzos, para buscar resultados más potentes. Simplemente a modo de ejemplos, voy a citar algunas experiencias educativas que considero ubicadas en el marco que se ha expuesto como deseable.

En el proyecto IRES venimos trabajando en la experimentación de propuestas curriculares estructuradas en torno al trabajo sobre problemas sociales y ambientales relevantes, como antes he señalado. En el marco del IRES se ha concretado el proyecto *Investigando Nuestro Mundo 6-12*, planteado como experimentación, con seguimiento investigador, de un currículum alternativo del área de Conocimiento del Medio en Primaria, y estructurado, de manera integrada, en base a diversos “ámbitos de investigación escolar”.²⁵ En el IRES los “ámbitos de investigación escolar” se conciben como conjuntos de problemas sociales y ambientales, relacionados entre sí y que son relevantes para la comprensión de la realidad desde la perspectiva de los alumnos, al tiempo que permiten relacionar e integrar conjuntos de contenidos desde la lógica del conocimiento escolar deseable.²⁶ Así, por ejemplo, pueden funcionar como ámbitos de investigación escolar temáticas como la alimentación, el hábitat o las actividades económicas.

Junto a experiencias “curriculares”, como la anterior, existen también muchas experiencias “no curriculares”, que constituyen iniciativas que complementan el desarrollo de la educación escolar formal. Es el caso del proyecto *La Educación Expandida* (del colectivo *Zemos98*), que ha puesto en práctica, por ejemplo, en el IES *Polígono Sur*, de Sevilla, una experiencia educativa a modo de “banco de conocimientos” aportados por los alumnos y alumnas de este centro y puestos a disposición de los demás.²⁷

del viaje a Fedicaria. *Con-Ciencia Social*, 1999, 3: 70-97.

25 Cañal P., Pozuelos F.J., Travé G. *Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo. Descripción General y Fundamentos*. Sevilla: Díada, 2005.

26 García Pérez., 2000, ob. cit.

27 El documental sobre esta experiencia puede verse en: <http://www.youtube.com/watch?v=42ZvvuWu0ro> (58 minutos). Más información sobre la *Educación Expandida* puede obtenerse en la web de *Zemos98*: <http://www.zemos98.org/>.

Como ejemplo de programa de fomento de la participación ciudadana de los adolescentes y jóvenes, podemos citar el programa “Parlamento Joven”.²⁸ Este programa educativo –que, más propiamente, debería llamarse “Ayuntamiento Joven”– va dirigido a jóvenes escolares de la Educación Secundaria Obligatoria (entre 12 y 16 años) y pretende crear una estructura estable de participación en los municipios de la provincia de Sevilla, incorporando a las políticas locales la perspectiva juvenil y creando un espacio en el que adolescentes y jóvenes puedan poner en común la visión que tienen de su pueblo o de su ciudad, así como plantear los problemas que les afectan y las propuestas de mejora para resolverlos. La experiencia involucra, pues, tanto al alumnado como a los Ayuntamientos, como también a los centros educativos implicados (los Institutos de Educación Secundaria de los diversos municipios). El funcionamiento consiste en que el conjunto de alumnos y alumnas seleccionados como representantes actúan, a lo largo del curso, como si fueran “jóvenes concejales”, que, consultando con sus compañeros de clase, analizan los problemas de su pueblo y proponen soluciones; el alcalde del pueblo se compromete a llevar a la práctica, al menos, algunas de propuestas que se realicen.²⁹

Muy interesantes son, asimismo, las experiencias que se están desarrollando bajo el formato del denominado “aprendizaje-servicio”, que pretende compatibilizar el currículum académico con el servicio comunitario (generalmente juvenil), combinando la participación ciudadana con el voluntariado.³⁰

En definitiva, podemos ver que no faltan iniciativas y propuestas que pretenden seguir transformando la educación, pero, asimismo, resulta indispensable una sólida reflexión crítica que nos ayude a entender el sentido de la educación tradicional, dominante, y a definir las estrate-

28 Ferreras J., Herrero T., Estada P., Montero M. y García V. Parlamento Joven: “Un espacio de participación juvenil en los Ayuntamientos”. *Revista de Estudios de Juventud*, 2006, 74: 185-202. Disponible en el portal web de INJUVE: <http://www.injuve.es/contenidos.downloadatt.action?id=1717338040>.

29 De Alba N. El Parlamento Joven: una experiencia de educación para la ciudadanía democrática. *Investigación en la Escuela*, 2009, 68: 75-86.

30 Puig Rovira J.M^a y Palos J. “Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio”. *Cuadernos de Pedagogía*, 2006, 357: 60-63.

gias más adecuadas para seguir construyendo alternativas acordes con los graves problemas de nuestro mundo. La reflexión y la acción han de ir, pues, de la mano.