

UNA EDUCACIÓN PARA COMPRENDER LOS PROBLEMAS DEL MUNDO E INTERVENIR CRÍTICAMENTE

Actividades para el trabajo en la sesión y documentación para ampliación

Francisco F. García Pérez

ffgarcia@us.es

Planteamos la sesión estructurada en **tres grandes actividades** y unas conclusiones finales.

A. Actividad 1ª: *¿Cuáles son para nosotros los problemas graves del mundo que un ciudadano debería conocer y saber afrontar?*

Para trabajar esta cuestión lo vamos a hacer en tres pasos: primero nuestras ideas; luego una información más estructurada; y por fin un esquema de síntesis.

1. [Recuperando ideas trabajadas en la sesión anterior con Jorge Benavides, junto con nuestras propias ideas] Enumerar **tres o cuatro problemas importantes** de nuestra sociedad, de nuestro mundo, que los ciudadanos deberían saber afrontar (es decir comprender y saber intervenir).
2. Veamos ahora un **panorama de problemas** graves de nuestro mundo planteados en la **película Home** (puede verse una información básica sobre la película más abajo en el Anexo I y una lista sintética de dichos problemas en el Anexo II, que también se entrega fotocopiado).
3. **Esquema de síntesis** (Ver diapositiva 1 del Anexo IV). Comentario

B. Actividad 2ª: *¿Sirve la actual educación para afrontar los problemas reales de nuestra sociedad?*

Para trabajar esta cuestión lo haremos en cuatro pasos: nuestra propia experiencia; una mirada a los libros de texto; las posibilidades que ofrece el currículum oficial; y unas diapositivas de síntesis.

1. ¿Cómo es **nuestra experiencia como alumnos/as**? ¿En nuestra vida académica hemos podido trabajar sobre problemas relevantes de nuestro mundo (en las diversas asignaturas y actividades académicas)?
2. ¿Tratan los **libros de texto** los problemas relevantes de nuestro mundo? Breve comentario de algunos libros e información acerca de algunas investigaciones. El ejemplo de la investigación de Ecologistas en acción sobre libros de texto: Comisión de Educación Ecológica y Participación. Ecologistas en Acción de Madrid (2005): Libros de texto para rematar el planeta. El currículum oculto antiecológico de los libros del sistema educativo formal. *Rebelión*, 06/10/2005. En: <http://www.rebelion.org/noticia.php?id=20961>. Asimismo, puede profundizarse en el documento: *Estudio del currículum oculto antiecológico de*

los libros de texto. (Versión reducida). 185 pp. En:
http://www.ecologistasenaccion.org/IMG/pdf/Informe_curriculum.pdf.

3. ¿Ofrece el **currículum oficial** posibilidades de trabajar problemas relevantes de nuestro mundo? ¿Se aprovechan esas posibilidades? (Para el caso de Andalucía pueden consultarse: Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria (<http://www.boe.es/boe/dias/2006/12/08/pdfs/A43053-43102.pdf>) y Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (<http://www.boe.es/boe/dias/2007/01/05/pdfs/A00677-00773.pdf>).

4. **Esquema de síntesis** (Ver diapositivas 2 y 3 del Anexo IV). Comentario

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

Trabajaremos esta cuestión en dos pasos: unos rasgos generales “deseables” de una educación para nuestro mundo; y análisis de algunas experiencias.

1. **Algunos rasgos “deseables” de una educación para ser ciudadanos de nuestro mundo** (Ver diapositiva 4 del Anexo IV). Comentario.

2. Conocimiento de **algunas experiencias**:

- a. Los planteamientos del **currículum organizado en torno a problemas sociales y ambientales** relevantes. (Una breve información).
- b. Un proyecto global de centro educativo organizado como “**comunidad de aprendizaje**”: el caso del C.P. “Andalucía” en el Polígono Sur (Sevilla). (Una breve información con algunas diapositivas)
- c. Un proyecto complementario de dinamización de un centro: Experiencia “**La Educación Expandida**” (del colectivo Zemos), en el IES Polígono Sur (Sevilla). Veremos información sobre la idea de “educación expandida” (que es el fundamento de la experiencia) en el programa que le dedicó *Tesis* (de la 2 de TVE) a un simposio sobre este tema: <http://www.youtube.com/watch?v=Ax5FQ-MRASA&feature=related> (10 minutos). Se puede ver una información amplia sobre la experiencia concreta del IES “Polígono Sur” en el programa que le dedicó *El Club de las Ideas* (Canal Sur): <http://www.youtube.com/watch?v=FQExFyXQe7A&feature=fvw> (26 minutos). El documental completo sobre la experiencia *La Escuela Expandida*, desarrollada durante una semana en el IES *Domínguez Ortiz*, en la barriada Polígono Sur, de Sevilla, puede verse en: <http://www.youtube.com/watch?v=42ZvvuWu0ro> (58 minutos). Y más información sobre la *Educación Expandida* en la web de *Zemos98*: <http://www.zemos98.org/simposio/spip.php?rubrique1>.
- d. Un ejemplo de programa de fomento de la participación ciudadana de los adolescentes en sus municipios: el Programa “**Parlamento Joven**”. (Información sobre este programa en el artículo De Alba Fernández, N. (2009): *El Parlamento Joven: una experiencia de educación para la ciudadanía democrática. Investigación en la Escuela*, 68, 75-86. Puede consultarse en: http://dl.dropbox.com/u/2376144/ParlamentoJoven_Nico.pdf).

D. Nuestras conclusiones

E. Algunas referencias bibliográficas como ampliación de esta sesión

- DE ALBA FERNÁNDEZ, N. (2009): El Parlamento Joven: una experiencia de educación para la ciudadanía democrática. *Investigación en la Escuela*, 68, 75-86. Puede consultarse en: http://dl.dropbox.com/u/2376144/ParlamentoJoven_Nico.pdf.
- FERNÁNDEZ DURÁN, R. (2004). Destrucción global versus regeneración local. La necesidad de frenar y revertir el proceso incontrolado de urbanización planetaria. En <http://www.rebelion.org/hemeroteca/ecologia/040202duran.htm>.
- GARCÍA PÉREZ, F.F. y DE ALBA FERNÁNDEZ, N. (2008): ¿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, núm. 270 (122), 1 de agosto de 2008. En: <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-270/sn-270-122.htm>.
- GARDNER, G. y ASSADOURIAN, E. (2004): Reconsiderando la vida buena. Publicado en: *La Situación del Mundo 2004. Informe del Worldwatch Institute*. Madrid: FUHEM/Icaria. Accesible en: <http://www.fuhem.es/media/ecosocial/file/Cohesi%C3%B3n%20Social/Necesidades,%20consumo%20y%20bienestar/GADNER,%20G.%20y%20ASSADOURIAN%20E.%20Reconsiderando%20la%20vida%20buena.pdf>.
- GEORGE, S. (2001): *Informe Lugano: Cómo preservar el capitalismo en el siglo XXI*. Barcelona: Icaria Editorial. [Reseña en: <http://www.galeon.com/gentealternativa/babel/libro3.htm>. Puede verse entrevista a Susan George en: <http://www.rebelion.org/noticias/2007/3/48095.pdf>].
- KLEIN, N. (2007): *La doctrina del shock: una contrahistoria del neoliberalismo*. Barcelona: Paidós. [Reseña en: <http://www.rebelion.org/noticia.php?id=56504>]
- LATOUCHE, S. (2009): *Pequeño tratado del decrecimiento sereno*. Barcelona: Icaria Editorial. [A propósito de esta obra se puede leer la entrevista a Serge Latouche: http://www.fuhem.es/media/ecosocial/File/Entrevistas/entrevista%20a%20Serge%20La%20touche_M.DIDONATO.pdf].
- MARTÍN GORDILLO, M. (2006): Conocer, manejar, valorar, participar: Los fines de una educación para la ciudadanía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 69-83. En: <http://www.rieoei.org/rie42a04.pdf>.
- MAX-NEEF, M. A.; ELIZALDE, A. y HOPENHAYN, M. (1993): *Desarrollo a escala humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Barcelona: Icaria Editorial. Disponible on line en: http://www.ugr.es/~fmunoz/documentos/Max-Neef_Desarrollo_a_escal_a_humana.pdf. [Un resumen por los propios autores puede verse en: <http://www.neticoop.org.uy/IMG/pdf/DesEscalaHumana.pdf>]
- MORIN, E. (1999b). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO. [Puede verse en: <http://www.bibliotecasvirtuales.com/biblioteca/Articulos/Los7saberes/index.asp>].
- MORIN, E. e HULOT, N. (2008): *El año I de la era ecológica: la tierra que depende del hombre que depende de la tierra*. Barcelona: Paidós.
- PUIG ROVIRA, J.Mª y PALOS, J. (2006): Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63. Puede consultarse en: http://dl.dropbox.com/u/2376144/MASTER_PROF/Doc_PuigRovira.pdf.
- RIECHMANN, J. (2003): *Tiempo para la vida. La crisis ecológica en su dimensión temporal*. Málaga, Ediciones del Genal. [Reseña en: <http://www.lcc.uma.es/~ppgg/libros/jriechmann.html>].
- TAIBO, C. (2010): *Su crisis y la nuestra. Un panfleto sobre decrecimiento, tragedias y farsas*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- VILCHES, A.; GIL PÉREZ, D.; TOSCANO, J.C. y MACÍAS, O. (2006). Derechos humanos y sostenibilidad. En: <http://www.oei.es/decada/accion10.htm>.

F. Algunas películas que abordan el tema de la educación y los problemas sociales

- *Los cuatrocientos golpes* (Francia, 1959). Dir.: François Truffaut
- *Rebelión en las aulas*, (EE.UU. / Reino Unido, 1967). Dir: James Clavel
- *If...* (Reino Unido, 1968). Dir.: Lindsay Anderson
- *La piel dura* (Francia, 1976). Dir.: François Truffaut
- *Mentes peligrosas* (EE.UU, 1995). Dir.: de John N. Smith
- *Hoy empieza todo* (Francia, 1999). Dir.: Bertrand Tavernier
- *Ser y tener* (Francia, 2002). Dir.: Nicolas Philibert
- *La clase* (Francia, 2008). Dir.: Laurent Cantet
- *La ola* (Alemania, 2008). Dir.: Dennis Ganset

ANEXO I: Breve presentación de la película documental *HOME*

(Véase más ampliamente en: http://es.wikipedia.org/wiki/Home_%28documental%29)

Home es un documental dirigido por [Yann Arthus-Bertrand](#). La película está enteramente compuesta por vistas aéreas de diversos lugares alrededor del mundo. Muestra la diversidad de la vida en [La Tierra](#) y cómo las actividades [humanas](#) se han convertido en una amenaza para el [equilibrio ecológico](#) del planeta. La película fue lanzada el 5 de [junio de 2009](#) simultáneamente en los cines de todo el mundo, en [DVD](#) y en [YouTube](#) (en <http://www.youtube.com/user/homeprojectES#p/a/u/1/SWRHxh6XepM>). El hecho de publicarse simultáneamente en 50 países hizo que batiera un nuevo récord, ya que ninguna película había conseguido semejante proeza. La película es gratuita.

A partir de imágenes de grandes paisajes volcánicos, *Home* explica los orígenes de la evolución de las algas unicelulares presentes en las células de los bordes de los muelles volcánicos. Se explica el papel esencial de estas algas en la evolución de la fotosíntesis, así como el hecho de que una inmensa cantidad de especies de plantas se originan a partir de este organismo unicelular.

Desde aquí, el documental adquiere un enfoque centrado en las actividades humanas, hacia el ámbito de aplicación, que muestra la revolución agrícola y sus repercusiones, antes de pasar a hablar sobre el aprovechamiento del petróleo (dando lugar a incendios), la industria, las ciudades y la desigualdad como nunca antes se ha vivido. Se retrata la dura situación actual de los criaderos de ganado, la deforestación, la alimentación y la escasez de agua potable, la crisis de sobre-explotación de canteras y la escasez de energía, es decir, electricidad. Ciudades como [Nueva York](#), [Los Ángeles](#), [Tokio](#), [Jaipur](#) y [Dubái](#) en particular, son un ejemplo para mostrar la mala gestión y despilfarro de la energía, el agua y los alimentos. La recesión de los glaciares y los pantanos se muestran a través de enormes fotografías aéreas de la [Antártida](#), el [Polo Norte](#) y [África](#), mientras se prevén emigraciones masivas de refugiados ante una catástrofe medioambiental.

Es en este punto cuando el documental se centra en el [calentamiento global](#) y en la [crisis de carbono](#). *Home* muestra cómo el deshielo de los glaciares, el aumento del nivel del mar y los cambios en el clima están causando estragos en las personas que tienen menos que ver con este tema, pero también la forma en que muy pronto se verán afectadas las zonas densamente pobladas. Aquí, durante unos tres minutos de película, se muestran cifras alarmantes en letras blancas sobre un fondo negro,

seguido de un vídeo en representación de los hechos. Esto es seguido por una conclusión positiva. El documental no sólo muestra las terribles verdades con respecto a nuestro impacto sobre la Tierra, sino también lo que estamos haciendo ahora para luchar contra ello: las [energías renovables](#), la creación de más y más [parques nacionales](#), la cooperación internacional entre las distintas naciones sobre temas ambientales, la educación y la reforma que ha habido en todo el mundo en respuesta a los problemas actuales que enfrenta la [Tierra](#).

Los créditos se deslizan en la derecha de la pantalla, mientras se ven tomas aéreas mostrando el nombre del lugar al que pertenecen en la parte inferior izquierda de la pantalla.

La empresa francesa PPR, un conglomerado de marcas de lujo como [Gucci](#), [Fnac](#) o [Puma](#), subvencionó la película con 10 millones de [euros](#). Pero, debido a que se ve el logo de la empresa al principio y al final de la película, algunos críticos lo consideran como [Greenwashing](#) (limpieza en verde).

ANEXO II: ALGUNOS GRAVES PROBLEMAS DESTACADOS EN LA PELÍCULA DOCUMENTAL *HOME*

- 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. 1000 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.
- Las $\frac{3}{4}$ partes 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 **banquisa** ha perdido el 40% de su espesor en 40 años.
- Antes del 2050 podría haber 200 millones de **refugiados por motivos climáticos**.
- **Reflexiones:**
 - El precio de nuestros actos es elevado, pero unos lo pagan más que otros.
 - Hay motivos para “no ser pesimistas”; pero hay que darse prisa y actuar.
 - Hay que analizar la responsabilidad en distintos niveles y reflexionar sobre la cuestión de fondo: el modelo de desarrollo vigente y la posibilidad de cambiarlo.

ANEXO III: LOS PROBLEMAS DEL MUNDO Y LA EDUCACIÓN (Documento complementario de ampliación de ideas trabajadas en la sesión)

[Documento extraído del siguiente texto: GARCÍA PÉREZ, F. F. (2007): *Urbes locales y valores cívicos universales. La enseñanza en los espacios urbanos*. En M^aJ. Marrón Gaité, J. Salom y X.M. Souto (eds.), *Las competencias geográficas para la educación ciudadana*. Valencia: Universitat de València y Grupo de Didáctica de la Asociación de Geógrafos Españoles, pp. 201-220.]

Problemas globales en contextos locales. Perspectivas desde un mundo urbano

Sin duda vivimos en un mundo cada vez más urbano, y ello no sólo por las cifras de acelerado 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. Según los últimos datos del informe *La situación del mundo 2007* (Worldwatch Institute, 2007) —expresivamente subtítulo “Nuestro futuro urbano”—, en el año 2008, ya más de la mitad de los habitantes del planeta vivirá 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. Por otra parte, al compás de la expansión imparable de este modo de vida urbano, los ecosistemas del planeta se están degradando gravemente.

Es indudable que son las áreas urbanas las que, además de sufrirlas, están produciendo gran parte de estos problemas (contaminación de diverso tipo, consumo desmesurado de recursos...), pero no podemos olvidar que también en las ciudades se generan —o se pueden generar— las posibles soluciones (políticas ambientales innovadoras, iniciativas de sostenibilidad...). De ahí el interés de profundizar en el papel que están jugando las ciudades en el planeta. En efecto, aunque las ciudades ocupan sólo el 0,4% de la superficie de la Tierra, la inmensa mayoría de las emisiones de CO₂ se origina en ellas. Por otra parte, problemas como los relacionados con el abastecimiento de agua y el saneamiento, las condiciones de salubridad pública, el abastecimiento de alimentos básicos, el transporte y, en general, la dependencia

energética siguen siendo gravísimos para una gran parte de las áreas urbanas, especialmente en las zonas pobres. Además, es previsible que las consecuencias del cambio climático (olas de calor, inundaciones, subida del nivel del mar...) afecten sobre todo a zonas urbanas

En ese sentido, resultan imprescindibles nuevos modelos de desarrollo urbano, que permitan armonizar las necesidades de las personas con las del medio ambiente. Son necesarias, a este respecto, importantes inversiones e innovaciones tecnológicas adecuadas, pero también profundas transformaciones sociales para acabar con la pobreza y abordar las graves situaciones de desigualdad. A ese respecto en el informe antes citado se aboga por el desarrollo de economías locales fuertes, que, manteniendo las tradicionales ventajas del desarrollo económico (empleo, ingresos, riqueza y seguridad), sirvan también para proteger el medio ambiente, mejorar las infraestructuras, desarrollar las potencialidades locales, fortalecer el tejido social y respetar el patrimonio y las identidades culturales.

Para entender adecuadamente este proceso de urbanización mundial, y poder actuar sobre el mismo, es necesario ponerlo en relación con otros dos procesos íntimamente relacionados: la informacionalización y la globalización (vid. Borja y Castells, 1997). En efecto, 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 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, etc. han cambiado y continúan cambiando. En esta nueva organización social el conocimiento y la información juegan, pues, 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).

Y todo esto ocurre en el marco de la globalización. Vivimos en una sociedad de escala mundial, 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 forma tiene relación con cuestiones globales. La estructura de relaciones económicas definida por la globalización abarca, de hecho, todo el planeta, de forma que todos los lugares e individuos han quedado integrados en lo que podríamos llamar el "sistema-mundo".

Ahora bien, la globalización no es un proceso uniforme, sino dispar y contradictorio, en el que se entremezclan diversas dimensiones (Caride y Meira, 2001). Por una parte, hay indudablemente una globalización económica, 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 una "cultura de la superficialidad" y 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 de promover un mundo mejor para todos mantiene, junto a las desigualdades de siempre, nuevas exclusiones (García Pérez y De Alba, 2003). Algo frente a lo que se sitúan los movimientos conocidos como "antiglobalización".

Resulta especialmente preocupante la expansión de lo que se ha dado en llamar “pensamiento único”, es decir, el 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. Ese paradigma simplificador se perpetúa en lo que podría llamarse una “cultura de la superficialidad” (García Díaz, 2004). Esta homogeneización cultural, ligada a la globalización económica, se sustenta en otros contextos socializadores –y, por tanto, educativos- diferentes a los tradicionales (la familia y a la escuela), como son los medios de comunicación (sobre todo la televisión), la cultura cibernética, la cultura del consumo. 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. Ante la fuerza arrolladora de esta cultura hegemónica, cualquier planteamiento alternativo es descalificado como una utopía sin sentido, promoviéndose así el escepticismo y la inercia.

Lo que está fuera de duda es que esta sociedad urbana, característica de un mundo globalizado, se enfrenta a 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 insostenibilidad. Y todo ello sin que dicho modelo llegue a ser cuestionado en profundidad. Es verdad que tampoco nunca como ahora ha habido en determinados sectores de la población tanta conciencia del problema ni tanta disposición para actuar al respecto. Pero, en cualquier caso, 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 sean capaces de afrontar un futuro incierto.

En este marco, brevemente expuesto, hay que replantearse el papel de “lo local”. Lo local, en efecto, sigue existiendo y teniendo relevancia; de hecho, toda la problemática ambiental descrita muestra sus efectos en contextos locales definidos; asimismo, como se ha dicho, es en los contextos locales urbanos donde se están planteando muchas de las respuestas a esos problemas. Es más, lo local está tomando nuevo auge y dimensiones, con una dinámica diferente. Concretamente, las entidades locales están reformulando sus funciones y redefiniendo sus potencialidades en este mundo global. Dicho en términos de análisis sociopolítico, el poder local, organizado en redes, podría constituir un eficaz contrapeso político a la multinacionalización económica (Borja y Castells, 1997), lo que exigiría, en todo caso, una descentralización administrativa y una participación ciudadana más directa en la gestión municipal. La constitución de comunidades locales de redes solidarias que construyan una globalización desde abajo –como propone Beck (2004), que utiliza el término integrador “g-local”- podría ser una alternativa a la globalización convencional.

Por tanto, en este mundo urbano, global e informacional la ciudadanía ha de construirse en la interacción de lo global y lo local (Mayer, 2002), pero, en todo caso, generando en los contextos locales espacios públicos de participación, desde los que trabajar conjuntamente. Así, pues, lo local y lo global habrían de ser entendidos como conceptos complementarios, y no antagónicos.

Una educación para una ciudadanía planetaria

Si nos centramos, ahora, en la perspectiva de la educación, el panorama expuesto anteriormente nos lleva a postular, de forma urgente, la necesidad de una educación

“global”, una educación para ser ciudadanos del planeta (Gutiérrez Pérez, 2003). Para ello habría que replantear radicalmente las propuestas y los programas existentes, repensando, en definitiva, el sentido de la educación en nuestro mundo (García Pérez, 2005). 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, ejercitarlos en el análisis interactivo de lo global y lo local... Habría que recuperar, a ese respecto, grandes principios que sirvan para orientar una educación realmente diferente. Para ello es necesario someter a revisión conceptos tradicionales muy asentados en la cultura profesional de los docentes y en la sociedad en general acerca del papel de la escuela. 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 la actual sociedad urbana, en un mundo informacional, los chicos y chicas 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. Y eso sólo se lo puede proporcionar un modelo de educación que supere el enciclopedismo y adopte un enfoque realmente alternativo. En esa línea, reclama E. Morin (2001), para la educación del siglo XXI, una verdadera “reforma del pensamiento”, pues, de lo contrario, no funcionarán otras reformas. La hiperespecialización tradicional del conocimiento científico –situación reflejada, asimismo, en una enseñanza estructurada por áreas convencionales- dificulta la comprensión de los problemas globales (o la comprensión global de los problemas). Por eso hace falta una gran reforma no meramente programática (de programas) sino paradigmática, en el sentido de organizar el conocimiento de forma distinta, contextualizando y globalizando los saberes. Y ello afectaría, básicamente, a los principios organizadores del conocimiento.

Apoyándome en algunas de las ideas de Morin (2001), me voy a referir brevemente a algunos de los rasgos deseables para una nueva educación del futuro. Ante todo, y en coherencia con lo expuesto anteriormente, una educación para el siglo XXI debería servir fundamentalmente para abordar -no sólo conocer sino actuar- 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, fragmentaria y especializada (disciplinar), del conocimiento. En ese sentido, trabajar en torno a problemas (sociales y ambientales) de nuestro mundo constituye una opción deseable para esa nueva educación.

Asimismo, dadas las características de nuestro mundo, educar debe ser, en gran parte, preparar para afrontar las incertidumbres, para saber hacer frente a lo inesperado. La cultura dominante no se hace eco en absoluto de esta idea y sigue transmitiendo sus mensajes de certezas en la interpretación del mundo. Y sin embargo, 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, 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, un asidero totalmente seguro, y la educación debería ayudarnos a relacionarnos con el conocimiento. 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, etc.; cuestiones todas de un enorme interés para aprender en profundidad y para autorregular 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 enormes 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 –según Morin- 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. Ello nos permitiría una mejor comprensión. Pero la educación para la comprensión tampoco tiene una presencia clara de la enseñanza, siendo, sin embargo, tan necesaria en una sociedad como la actual. 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 de negociación y diálogo, ideas que resultan claves para abordar el conflicto tanto en el ámbito social en general como en el contexto escolar.

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 esa realidad fundamental: “el destino planetario del género humano”. Un objetivo básico de la educación debe ser, pues, enseñar la identidad planetaria. En efecto, desde el siglo XVI y ya de forma clara durante 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, 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.

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 –a las que me he referido- exigen 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. La democracia necesita el consenso de la mayoría de los ciudadanos, pero también “necesita” las 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.

Es, pues, 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) en una verdadera democracia, como cultura enraizada en la mente y en los corazones de los ciudadanos. Esa nueva cultura democrática, universalista, ha de ir

estrechamente ligada al compromiso con los derechos humanos¹, que hoy son entendidos, desde una visión ampliada, no sólo como derechos democráticos, civiles y políticos (derechos “de primera generación”) y como derechos económicos, sociales y culturales (derechos “de segunda generación”), sino también como “derechos de solidaridad”, como son el derecho a la salud y bienestar, a la paz, al desarrollo sostenible (derechos “de tercera generación”), que tienden a preservar la integridad de la especie humana y la sostenibilidad del planeta (Vercher, 1998; vid. también Vilches *et al.*, 2006). La proclamación de derechos humanos a lo largo del siglo XX es, pues, un proceso que no podemos considerar como desligado del proceso general de globalización (Souto, 2007). La educación, asimismo, se ha ido haciendo eco de dicho proceso y ha ido incorporando desde diversas perspectivas, disciplinares e interdisciplinares, estos supuestos (vid., para el caso de la educación geográfica, Claudino, 2007). En este sentido confluirían, pues, educación para la democracia y educación para la ciudadanía y los derechos humanos.

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, de 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” (Cuesta Fernández, 1999), hay que aprender a desear como posible otra sociedad, otro mundo diferente, frente a la representación social dominante.

[Nota: El texto completo de la publicación continúa con dos apartados más acerca del trabajo en torno a problemas sociales y ambientales como alternativa educativa. Contiene argumentaciones similares a las del capítulo extractado, el siguiente artículo, citado en la bibliografía de la sesión y accesible on line: GARCÍA PÉREZ, F.F. y DE ALBA FERNÁNDEZ, N. (2008): ¿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, núm. 270 (122), 1 de agosto de 2008. En: <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-270/sn-270-122.htm>]

Referencias bibliográficas (aparecidas en el documento):

- BECK, U. (2004). *Poder y contrapoder en la era global: la nueva economía política mundial*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- 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.
- CLAUDINO, S. (2007). Derechos humanos y educación geográfica: un desafío europeo. *Didáctica Geográfica*, segunda época, 9, 85-104.
- 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.
- GARCÍA DÍAZ, J.E. (2004). *Educación ambiental, constructivismo y complejidad*. Sevilla: Díada Editora.

¹ Ya en 1950, en su obra clásica, *Ciudadanía y clase social*, Marshall y luego Bottomore (1992) destacaron como tesis central que el desarrollo de la ciudadanía ha ido asociado al desarrollo de tres tipos de derechos: los civiles (a partir del siglo XVIII), los políticos (a partir del siglo XIX) y los sociales (a lo largo del siglo XX). El discurrir de este camino ha sido, en todo caso, largo y desigual, según los países y las coyunturas políticas. Esa visión sigue enriqueciéndose hoy con nuevas aportaciones.

GARCÍA PÉREZ, F.F. y DE ALBA, N. (2003). La escuela ante las nuevas desigualdades. *Cuadernos de Pedagogía*, 327, 85-88.

GUTIÉRREZ PÉREZ, F. (2003). Ciudadanía planetaria. En J. Martínez Bonafé (Coord.), *Ciudadanía, poder y educación*. Barcelona, Graó, pp. 133-155.

MARSHALL, Th. y BOTTOMORE, T. (1998). *Ciudadanía y clase social*. Madrid: Alianza. (Ed. en inglés: *Citizenship and Social Class*. Londres: Pluto Press, 1992).

MAYER, M. (2002). Ciudadanos del barrio y del planeta. En F. Imbernón (Coord.), *Cinco ciudadanías para una nueva educación*. Barcelona: Graó, pp. 83-104.

MORIN, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós. [Puede consultarse en: <http://www.bibliotecasvirtuales.com/biblioteca/Articulos/Los7saberes/index.asp>].

SOUTO, X.M. (2007). Educación geográfica y ciudadanía. *Didáctica Geográfica*, segunda época, 9, 11-32.

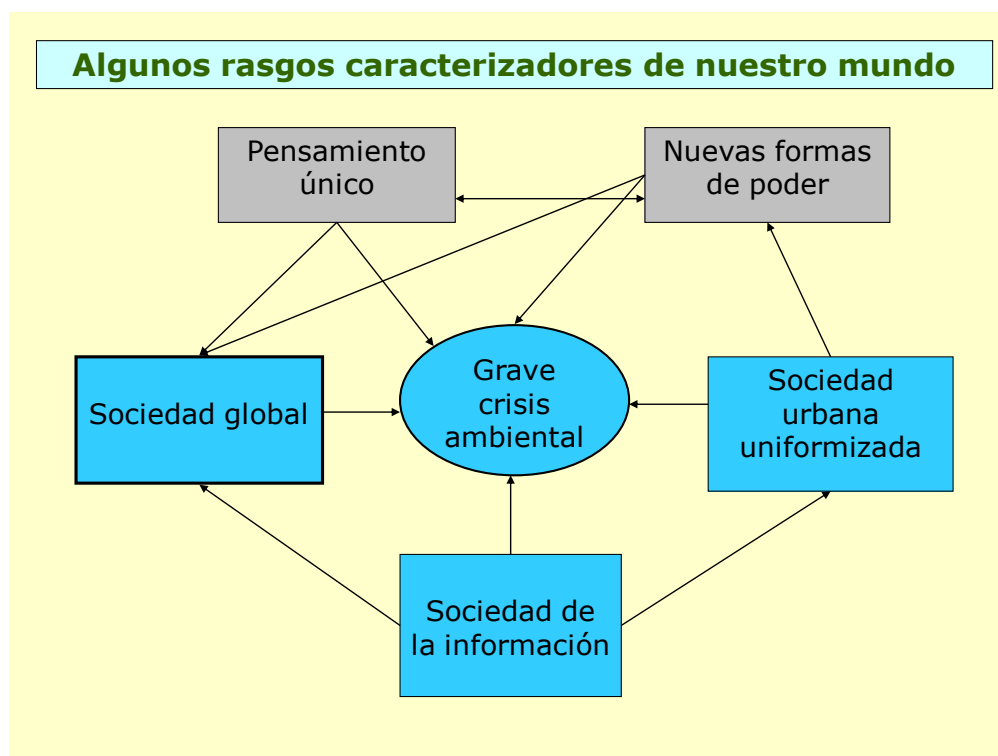
TEDESCO, J. C. (2000). Educación y sociedad del conocimiento. *Cuadernos de Pedagogía*, 288, 82-86.

VERCHER, A. (1998). Derechos humanos y medio ambiente. *Claves de razón práctica*, 84, 14-21.

VILCHES, A.; GIL PÉREZ, D.; TOSCANO, J.C. y MACÍAS, O. (2006). Derechos humanos y sostenibilidad. En: <http://www.oei.es/decada/accion10.htm> (consultado el 28 de septiembre de 2007).

WORLDWATCH INSTITUTE (2007). *La situación del mundo 2007. Nuestro futuro urbano*. Barcelona: CIP-FUHEM e Icaria.

ANEXO IV: DIAPOSITIVAS QUE SINTETIZAN LAS IDEAS PRINCIPALES MANEJADAS EN LA SESIÓN



La respuesta convencional de la escuela frente a esta problemática:

- 1. El conocimiento escolar como “saber codificado”**
- 2. El conocimiento escolar como “aprendizaje diferido”**
- 3. El conocimiento escolar como “conocimiento desvinculado de la realidad”**

Existe un grave desajuste entre la educación que tenemos y los requerimientos del mundo actual

Es absolutamente necesario un modelo educativo más acorde con las realidades y necesidades de nuestro mundo

Algunos rasgos deseables de una educación para el mundo de hoy

