

OTRO MUNDO, OTRA EDUCACIÓN

Francisco F. García Pérez¹

Vivimos en un mundo que en las últimas décadas ha sufrido cambios decisivos, y, sin embargo, la educación parece ajena a estos cambios, anclada en planteamientos que, en gran parte, proceden de hace más de un siglo, cuando se configuró el sistema educativo de las sociedades capitalistas. Se mantiene así en los contextos escolares una cultura académica que termina por resultar ajena a la cultura en la que se hallan inmersos nuestros alumnos. Este fenómeno de desajuste entre el sentido de la educación y las nuevas realidades sociales exigiría un análisis complejo, que podría llegar a cuestionar la propia función de la escuela. En esta aportación, parto del análisis de ciertos rasgos de nuestro mundo para esbozar algunas características de una educación deseable para el siglo XXI.

Las realidades de nuestro mundo obligan a repensar la educación

Hay determinados rasgos que sobresalen en la caracterización del mundo en que vivimos a comienzos del siglo XXI. Son rasgos que, aunque hunden sus raíces en la sociedad de los siglos XIX y XX, aparecen ante nosotros como más novedosos, y, por tanto, ponen de manifiesto el carácter desajustado de la educación tradicional.

La globalización

Vivimos en una sociedad de escala mundial, global, en la que gran parte de los fenómenos tienen una repercusión en el conjunto del planeta y en donde cualquier rincón del mundo se ve afectado por las cuestiones globales, sobre todo en el ámbito económico. La globalización constituye, en definitiva, como señala Milton Santos (1993), un estadio de desarrollo en la internacionalización de la sociedad capitalista en el que todos los lugares e individuos han quedado integrados, en diversos grados, en el “sistema-mundo”.

Pero la globalización se da de forma diferente en el ámbito económico que en el político o en el cultural; así, no es lo mismo la mundialización de los negocios que la extensión de las formas democráticas; asimismo, se desarrolla de manera diferente según las zonas del planeta. La globalización puede ser analizada, pues, desde distintos planos: según la expansión, la amplitud, la profundidad o la velocidad del cambio; más que como mera uniformización, habría que considerarla como un proceso dispar y contradictorio, en el que se entremezclan diversas dimensiones (Caride y Meira, 2001). Así, pues, dado que al grado de integración económica característico de la globalización no le está correspondiendo un grado similar de integración social, cultural o política, se están haciendo aún más visibles los profundos desajustes de un sistema que, bajo la apariencia propagandística de promover un mundo mejor para todos, oculta, junto a las desigualdades de siempre, todo un catálogo de nuevas exclusiones. Algo denunciado ya desde hace tiempo por los movimientos “antiglobalización”.

¹ Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla. España. E-mail: ffgarcia@us.es. El autor pertenece a la Red IRES.

Por lo demás, en este mundo global, lo local está adquiriendo otra significación (por ejemplo, las entidades locales se están mostrando más eficaces y flexibles en relación con la nueva economía que los viejos estados nacionales) y se está produciendo, incluso, un resurgimiento de nuevas identidades locales, que coexisten con la tradicional identidad nacional y con la, también nueva, identidad plurinacional. Ello hace necesario contemplar lo global y lo local no como opuestos sino desde una perspectiva interactiva (Borja y Castells, 1997).

En este contexto de globalización se está produciendo una informacionalización del planeta, una transformación de enormes dimensiones, comparable a la que representó, en su momento, la revolución industrial. En efecto, han cambiado el tipo de información manejada, las fuentes, las formas de acceso y de intercambio de dicha información, los modos de control de la misma, etc., etc. Estamos entrando así en lo que algunos denominan “sociedad del conocimiento”, pero que quizás habría que llamar, más bien, “sociedad del espectáculo”, es decir, una sociedad tecnológica que utiliza las técnicas del entretenimiento para reducir la información a la categoría de espectáculo (Postman, 1999). En todo caso, es evidente que el conocimiento y la información juegan en la nueva organización social un papel que antes no han jugado, reemplazando en algunos casos a los recursos naturales, a la fuerza o al dinero como factores de poder. Pero el hecho de que el conocimiento se halle, en teoría, al alcance de todos no está redundando en beneficio de toda la Humanidad, sino que se están produciendo simultáneamente fenómenos de mayor igualdad, pero también de mayor desigualdad (Tedesco, 2000; García Pérez y De Alba, 2003).

La informacionalización ha sido un factor básico de la expansión urbana generalizada propia de nuestro mundo globalizado. Ello está facilitando la imposición de un modelo cultural dominante y homogeneizador, ante el cual la diversidad y riqueza de las culturas del planeta empiezan a estar en peligro de extinción. Y más grave es aún que esta sobreimposición de un modelo cultural foráneo no viene acompañada, para la mayor parte de la población del planeta, del correspondiente desarrollo económico ni del funcionamiento de las mismas instituciones sociales y políticas. Por lo que se están produciendo graves conflictos, si bien la relativa facilidad de las comunicaciones está sirviendo de válvula de escape a las situaciones más explosivas, permitiendo el traslado -que no la solución- de los problemas, mediante nuevos procesos migratorios, de unos espacios a otros, en los que se vuelven a reproducir los mismos desajustes con otras variables.

En este mundo urbano, informacional, globalizado, se ha consolidado un modelo de desarrollo dominante, que está llevando a una gravísima situación de desajuste en los ciclos naturales. La ingente emisión de gases de efecto invernadero, la deforestación a gran escala, la contaminación de las aguas continentales y de los mares, la acelerada desaparición de especies vivas, el enorme despilfarro de recursos (con la consiguiente acumulación de residuos de todo tipo), entre otros factores, están generando una dinámica en la biosfera difícilmente controlable en un futuro próximo. Y sin embargo, este modelo de desarrollo no está siendo cuestionado en profundidad. ¿Por qué? Quizás la clave se halle en que los graves problemas ambientales provocados por este modelo, en muchas ocasiones, no se ubican exactamente en el mundo urbano “desarrollado”, que disfruta de los supuestos beneficios del sistema, sino en otros lugares del mundo: en las selvas tropicales que van desapareciendo, en los países pobres cuyas materias primas están siendo expoliadas, en las áreas deprimidas del planeta convertidas en “basureros” del mundo rico... En todo caso, también la atmósfera y los mares están sintiendo gravemente esos efectos; así que, tarde o temprano, la Tierra, esta burbuja que es la casa común de la Humanidad, puede llegar a desaparecer como hogar de nuestra especie.

Y ¿qué hace la escuela ante esto?, ¿se hace eco la educación de estas realidades? Si echamos una ojeada a los contenidos que se siguen manejando en las aulas, parece que la vida escolar transcurriera ajena a esas nuevas realidades sociales. La concepción de estudio de lo local, la consideración del entorno, la escala de análisis de determinados fenómenos, el papel atribuido a las

proyecciones de futuro... tendrían que ser repensados desde la perspectiva de un mundo globalizado. El desarrollo de los temarios escolares también parece ajeno a las realidades de la sociedad de la información: se sigue manejando en la escuela esa información básica, codificada y legitimada que, en un alto porcentaje, resulta similar a la manejada hace más de un siglo. Los contenidos escolares no le otorgan un lugar central al tratamiento de los graves problemas de nuestro mundo. Ante una situación de tamaña gravedad resulta sorprendente que no estemos educando a las nuevas generaciones para poder enfrentarse a la misma². ¿Tiene sentido mantener una educación tan incoherente con respecto a las realidades sociales y ambientales de nuestro mundo?

Los nuevos mecanismos de poder y el pensamiento único

En esta sociedad el poder está adoptando nuevas formas y operando a través de modalidades más sutiles, pero no por ello menos eficaces. El control de la información, y concretamente de los nuevos medios de comunicación, está conduciendo a una especie de sociedad neofeudal, dominada por “los señores del aire” (que controlan el espacio de las ondas y el mundo virtual) (Echeverría, 1999). La nueva economía, desarrollada gracias a la tecnología informacional, ejerce su poder a través de los nudos de la amplia y difusa red que cubre el planeta. Asimismo, los estados cada vez basan más sus mecanismos de dominación en el uso de la información, tanto en relación con otros estados (posibles enemigos) como en relación con sus propios ciudadanos (considerados a estos efectos como súbditos). Por lo demás, bajo el aparente aumento de la libertad y autonomía individuales en nuestro mundo, se esconde una difusa estructura de nuevos mecanismos de control ejercidos de manera indirecta, de forma que son cada vez más los propios individuos quienes se autocontrolan y controlan a otros, garantizando el control de la propia sociedad. El foco del análisis del poder pasa, así, de centrarse en el Estado a centrarse en las estrategias de control de las conductas.

Esta forma sutil y difusa de ejercicio del poder en nuestra sociedad está garantizada gracias a los mecanismos de control propios del “pensamiento único”, es decir, del pensamiento dominante que pretende mostrar como inútil e inviable cualquier otro pensamiento. Dicho pensamiento está extendiendo una forma simplificadora de entender el mundo, que sirve de soporte al neoconservadurismo que invade las sociedades consideradas como desarrolladas. Este paradigma simplificador se perpetúa en lo que podría llamarse una “cultura de la superficialidad” (Caride y Meira, 2001; García Díaz, 2004), caracterizada por una serie de rasgos: la expansión de los valores consumistas; el uso de un modelo de aproximación superficial a las cosas; la aceleración del ritmo de la actividad humana y el procesamiento de enormes cantidades de información (poco estructurada) en muy poco tiempo; el abandono de las visiones de conjunto, de los planteamientos ideológicos y éticos amplios, en definitiva, el fin de las grandes utopías; por fin, la proliferación de contextos socializadores diferentes a los tradicionales (como eran la escuela o la familia).

Al presentarse este conjunto de características como el único pensamiento posible, cualquier planteamiento alternativo queda descalificado como una utopía sin sentido, empujándonos hacia la pérdida de la identidad y del sentido de las cosas, hacia la pasividad, la impotencia, y el escepticismo (Caride y Meira, 2001). Pues bien, la escuela, como una institución social más y como ámbito importante -no tan decisivo como antes- de la socialización de las jóvenes generaciones no puede permanecer ajena o neutral a la expansión de este pensamiento único. Por tanto, una educación de nuestro tiempo tendría que abordar explícitamente el análisis de esta realidad, haciendo que los alumnos y alumnas se planteen el problema y vayan elaborando una posición propia ante el mismo.

² Esfuerzos como el de la ONU por lanzar iniciativas como la *Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible* (Naciones Unidas, 2002) se convierten en actos casi testimoniales en el contexto de un sistema educativo dominado, básicamente, por planteamientos academicistas.

Algunos rasgos que debería tener una educación para el siglo XXI

A la vista del conjunto de rasgos expuestos, la educación del siglo XXI tiene, evidentemente, que ser repensada y reorientada. Con ese propósito voy a exponer algunas finalidades educativas que deberían ser irrenunciables en un mundo como el que vivimos. Me basaré para ello, fundamentalmente -aparte de en mis propias consideraciones- en el marco de las propuestas en relación con “la educación del futuro” elaborado para la UNESCO por un equipo coordinado por el pensador Edgar Morin (2000 y 2001), así como en algunas otras aportaciones.

E. Morin reclama, en efecto, otro modelo de educación radicalmente distinto, un cambio educativo que exigiría, sobre todo, “una reforma del pensamiento”, pues, de lo contrario, no funcionarían otras reformas. Para ello no nos sirve el conocimiento científico, que sigue estando hiperespecializado, una situación reflejada, a su vez, por la propia enseñanza. La educación tendría que integrar, en vez de desunir; en ese sentido, no es tan decisiva la aportación de muchas informaciones -pues ya el mundo en que vivimos las aporta- como una organización adecuada de esas informaciones, pues si no hay organización, no hay conocimiento. Necesitamos, a ese respecto, una “mente bien ordenada” (más que “bien llena”), lo que implica, ante todo, una aptitud general para plantear y tratar los problemas, así como unos principios organizativos que permitan unir los saberes y darles sentido. Hace falta, en definitiva, una profunda revisión del sentido de la educación.

Conocer el conocimiento

Pese a que los alumnos y alumnas, durante toda su vida escolar, están continuamente en contacto con el conocimiento, en pocas ocasiones llegan a reflexionar sobre el mismo: sobre su naturaleza, su organización, su control, etc.; cuestiones que, sin embargo, son de un gran interés para construir los conocimientos escolares y para saber regular los propios mecanismos de aprendizaje. Esta finalidad, pues, debería constituir una especie de marco y contexto para otras.

Es necesario, en efecto, replantear la relación de los alumnos con el conocimiento, enseñarles a relativizarlo, a descubrir sus enormes posibilidades, pero también a estar alerta ante sus engaños. En definitiva, la educación tendría que tener como un objetivo básico conocer el conocimiento. Y para quienes trabajamos en la educación un mejor conocimiento del conocimiento que se maneja en los contextos escolares resulta indispensable. Ello es tanto más necesario por cuanto entre alumnos y entre profesores arraiga con relativa facilidad la creencia positivista en que el conocimiento nos dice cómo son realmente las cosas. En ese sentido, aportaciones como las de la epistemología, la historia de la ciencia o la historia de las disciplinas escolares resultan fundamentales para cualquier planteamiento educativo.

Concretamente, las disciplinas escolares aparecen ante nosotros como un conocimiento relativo y en evolución, como una construcción social contextualizada en un momento histórico dado. ¿Cómo vamos a ofrecer, entonces, a nuestros alumnos los contenidos escolares como completos, acabados, cerrados, como si fueran el único conocimiento posible? Frente a la perspectiva esencialista del conocimiento escolar, habría que postular una “perspectiva genealógica” (Goodson, 1995; Cuesta Fernández, 1999), que nos permita dirigir la mirada hacia cómo se ha gestado ese conocimiento, cuáles han sido sus componentes, los condicionantes sociales de su génesis y de su permanencia, los intereses que lo han mantenido a flote, etc. Una visión más relativista del conocimiento, que, por lo demás, resulta más adecuada -como se verá- para saber abordar las incertidumbres, y no tanto las certezas, como ha pretendido la tradición de la enseñanza académica.

Comprender lo humano

La educación, promoviendo un uso reflexivo del conocimiento, tiene, por tanto, ante sí un amplio programa de investigación, que tendría que empezar -como señala Morin (2001)- por el propio ser humano, por la condición humana. La complejidad del ser humano -que es, a la vez, físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico- debería ser un objetivo central de los esfuerzos educativos, pero, como la enseñanza se halla estructurada en disciplinas fragmentadas, no contempla esa unidad compleja de la naturaleza humana, sino que más bien imposibilita la comprensión de lo que significa ser “humano”. Una educación para el futuro debe restaurar esa globalidad, 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. Para ello es necesario integrar conocimientos procedentes de las Ciencias Naturales, de las Ciencias Humanas y de lo que se suele denominar “Humanidades” (Filosofía, Historia, Literatura, Poesía, Artes...), conocimientos que hasta ahora han estado distribuidos por áreas (y asignaturas) en la organización escolar.

Para entender la condición humana es indispensable una educación para la comprensión mutua entre los humanos, una dimensión que tampoco tiene una presencia clara de la enseñanza, ni siquiera después de la, supuesta, incorporación de las temáticas transversales. Y no habla Morin sólo de comprensión intelectual u objetiva sino de una comprensión humana intersubjetiva, que sobrepasa la mera explicación y comporta un conocimiento de sujeto a sujeto, incluyendo apertura, empatía, generosidad. En ese sentido sería necesario profundizar en el estudio de la incompreensión desde sus raíces, sus modalidades y sus efectos, atendiendo no sólo a los síntomas sino a sus causas (los racismos, las marginaciones...).

Hace falta, asimismo, una ética de la comprensión, que nos llevaría a ser compasivos y tolerantes. Resultan centrales, entonces, en el proceso educativo la idea de negociación y la idea de diálogo. La negociación es la clave para abordar el conflicto tanto en el ámbito social en general como en la escuela, en donde se da una constante negociación de significados, condicionada por las relaciones de poder en el aula (Porlán, 1993). Y para ejercer la negociación el diálogo constituye un instrumento privilegiado; enseñar dialogando puede considerarse como un principio educativo básico (Cuesta Fernández, 1999). De esta forma estaremos poniendo las bases de una verdadera educación para la paz.

Afrontar los problemas de nuestro mundo

La educación tradicional parece no querer mirar de frente a los grandes problemas de nuestro mundo y sigue transmitiendo, en sintonía con la cultura dominante, certezas en la interpretación del mundo, homogeneización en las pautas culturales, criterios estandarizados en la actuación social... Y ello pese a que, hoy más que nunca, somos conscientes de las incertidumbres que nos rodean y que se hallan en nosotros mismos³. Por lo tanto, puesto que vivimos en un mundo cambiante, tenemos que aprender a afrontar las incertidumbres. Y, ante las incertidumbres de las problemáticas actuales, no valen los programas -apostilla Morin (2001)- sino la estrategia. La enseñanza tradicionalmente tiende al “programa” (es decir, a determinar una secuencia de acciones para conseguir un objetivo, con riesgo, por tanto, de bloquearse ante situaciones cambiantes), mientras que la vida nos está pidiendo algo más flexible y funcional: “estrategia”, que combina prudencia y audacia. Tendríamos, pues, que enseñar a nuestros alumnos principios de estrategia que permitan afrontar lo inesperado, lo incierto, y modificar su desarrollo en función del proceso.

Desde estos supuestos, habría que dirigir el esfuerzo educativo hacia el tratamiento de problemas globales y fundamentales de nuestro mundo. Pero, de nuevo, ésta es una finalidad que no

³ El conocimiento -en afortunada expresión moriniana- es como “navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certezas”.

se puede conseguir con la actual organización, fragmentaria y especializada, del conocimiento. La educación debe promover, por el contrario, una “inteligencia general” apta para abordar los problemas de una manera compleja y en el contexto de una concepción global, favoreciendo esa capacidad “natural” de la mente para plantearse preguntas esenciales, empleando la curiosidad, una cualidad, por cierto, que la instrucción escolar se encarga de ir destruyendo desde, casi, la escuela infantil (Tonucci, 2001).

En esa línea, una opción deseable para la educación del siglo XXI es trabajar en torno a problemas sociales y ambientales de nuestro mundo, una opción, por lo demás, asumida desde diversas posiciones innovadoras⁴. Estos problemas podrían constituir los núcleos en torno a los cuales se articularían las propuestas de enseñanza, fomentando así una educación significativa y comprometida, una educación entendida como desarrollo humano y, por tanto, como desarrollo de la racionalidad, de la afectividad, de la sensibilidad ante los problemas de la humanidad, de la socialización crítica (Merchán y García Pérez, 1997).

Y es que no podemos perder de vista que los humanos constituimos una única especie con un único hogar, la Tierra; los problemas de la Tierra son, por tanto, los auténticos problemas de la Humanidad. Un objetivo básico de la educación debe ser, por consiguiente, trabajar la identidad planetaria. Si en los siglos XIX y XX la educación pretendía generar y consolidar el patriotismo (nacional), hoy debería generar el sentido de ciudadanía planetaria. Y esa ciudadanía global ha de ir acompañada de una comprensión del carácter también global de los problemas. Así, por ejemplo, hoy es necesario entender que mientras los europeos están en un circuito planetario de confort, gran parte de los demás habitantes del mundo se hallan en un circuito planetario de miseria; pero, en todo caso, los humanos, enfrentados en la “nave Tierra” a los mismos problemas de vida y muerte, vivimos “en una misma comunidad de destino planetario” (Morin, 2001). Por ello la educación del futuro deberá contemplar una ética de la comprensión planetaria, que, en ese sentido, podemos considerar como una verdadera ética ambiental.

Construir un mundo diferente

Asumir la idea de una ciudadanía planetaria exige, pues, replantear el clásico objetivo educativo de formar ciudadanos democráticos. Ese objetivo tenía, en efecto, como marco el estado nacional -se trataba de ser democrático en el propio país- y como referente la democracia política formal -se trataba de actuar en el marco de una legalidad constitucional-. Esta meta es presentada por la ideología dominante como una especie de punto de llegada de evolución humana, como si no pudiéramos optar a otras metas, posibles, mejores.

Pero hoy, las nuevas realidades mundiales nos obligan a repensar la idea de democracia desde otras perspectivas, conscientes de que en muchos ámbitos (las relaciones entre estados, la dinámica socioeconómica...) no se da un funcionamiento democrático y de que la propia democracia formal se ha vaciado, en muchos casos, de contenido real. Habría que profundizar, por tanto, en la propia idea de democracia desde nuevas perspectivas. En ese sentido, no sólo habría que explorar las posibilidades de la participación democrática⁵ sino también combinar la necesidad del consenso con la riqueza de la diversidad de posiciones, gestionando adecuadamente las situaciones de conflicto. De ahí la relevancia de las ideas de negociación y diálogo, antes citadas.

⁴ Así se hace en la propuesta curricular “Investigando Nuestro Mundo”, del Proyecto IRES (véase García Pérez y Porlán, 2000). Es una opción que también aparece definida en otras propuestas de educación social crítica, como la promovida por el colectivo Fedicaria (véase <http://www.fedicaria.org>).

⁵ Uno de los ámbitos a los que habría que extender la democracia es al propio campo del conocimiento, en el que se ha ido instalando el control de los expertos, suplantando a los propios ciudadanos, creándose, así, una fractura social, que da lugar a nuevas desigualdades (Tedesco, 2000).

Esta concepción, alternativa, de la educación democrática sintetizaría en sí misma dos finalidades básicas presentes en la tradición educativa progresista: la autonomía y la inserción social crítica. El aprendizaje de la autonomía debe compaginarse, necesariamente, con el aprendizaje de capacidades de interrelación y de inserción social, manteniendo una perspectiva vigilante ante la capacidad integradora del sistema social (Parcerisa, 2001). De hecho, desde una perspectiva crítica, educar para la democracia equivale a educar para una inserción social crítica, puesto que se entendería la democracia en un sentido profundo, como una “democracia crítica”, que haría compatible la libertad individual y la justicia social. En ese sentido, educación para la democracia y para la ciudadanía son confluyentes (Gimeno Sacristán, 2001).

Desde estos supuestos, sería competencia de la educación no sólo el tratamiento de los problemas de nuestro mundo sino el análisis de las posibilidades de construir un mundo diferente. Una educación para el siglo XXI tiene que ayudar a interpretar, desde una perspectiva genealógica, las razones e intereses que han hecho que el mundo sea como es, pero también debe estimular, desde una perspectiva política, la comprensión y el deseo de una sociedad diferente, de que “otro mundo es posible”, en contra del potente mensaje de la maquinaria del pensamiento único. Ello requiere no sólo otra perspectiva de análisis sino una verdadera “educación del deseo” (Cuesta Fernández, 1999).

En todo caso, para desarrollar una verdadera educación del deseo, asumiendo la idea de que otro mundo es posible, es necesario repensar muchos elementos constitutivos del sistema educativo, así como el propio contexto social en el que se inserta la educación.

Bibliografías

- 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.
- 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.
- ECHEVERRÍA, J. (1999). *Los Señores del aire: Telépolis y el Tercer Entorno*. Barcelona: Destino.
- GARCÍA DÍAZ, J. E. (2004). *Educación ambiental, constructivismo y complejidad*. Sevilla: Díada Editora.
- GARCÍA PÉREZ, F. F. 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), 13 pp. En: <http://www.ub.es/geocrit/b3w-205.htm>. (Consultado el 20 de diciembre de 2004).
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2001). *Educación y convivir en la cultura global. Las exigencias de la ciudadanía*. Madrid: Morata.
- GOODSON, I. F. (1995). *Historia del Currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- 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. (2000). *La mente bien ordenada. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Barcelona: Seix Barral.
- MORIN, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- NACIONES UNIDAS (2002): *Resolución 57/254 aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de Diciembre de 2002*. En: <http://www.mma.es/educ/ceneam/10documentos/otros/decada.htm>. (Consultado el 19 de noviembre de 2004).
- PARCERISA, A. (2001). ¿Es posible una nueva escuela? Propuesta de tres cuestiones de debate para abordar la transformación. *Aula de Innovación Educativa*, 107, 69-74.
- POSTMAN, N. (1999). *El fin de la educación. Una nueva definición del valor de la escuela*. Barcelona: Eumo-Octaedro.
- SANTOS, M. (1993). Los espacios de la globalización. *Anales de Geografía de la Universidad Complutense*, 13, 69-77.
- TEDESCO, J. C. (2000). Educación y sociedad del conocimiento. *Cuadernos de Pedagogía*, 288, 82-86
- TONUCCI, F. (2001). ¿Cómo introducir la investigación escolar? *Investigación en la Escuela*, 43, 39-50.