

*Desiderio de Paz Abril*

colección

**Ciudadanía  
Global**

**1**

Saberes

# Escuelas y educación para la ciudadanía global

una mirada transformadora



**Intermón Oxfam**  
ediciones

Dirección colección: Sibila Vigna  
Coordinación producción: Elisa Sarsanedas  
Corrección: Clemen Talvy

Diseño cubierta: Octaedro  
Interiores: Octaedro  
Fotografía cubierta: Pablo Tosco / Intermón Oxfam

Con la colaboración del Consejo Asesor de Educación de Intermón Oxfam:  
Leonardo Alanís, M. Àngels Aliè, Carme Batet, Gema Bello, Ruben Castillo, Mireia Claverol, Núria Ensesa, Marga Florensa, Pilar Galve, Israel García, María García, Santiago García, Lianella González, Joan Gratacós, Joan Pere Guzmán, Raquel León, Montse López, Laura Martí, M. Jesús del Olmo, José Palos, Carme Pi, Ferran Polo, Patricia Quijano, Anna Regàs, María Rico, Montse Riera, M. Luisa Ruiz, Lluïsa Salvador.


Esta publicación ha sido realizada con el apoyo financiero de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), con cargo al Convenio, Proyecto, Acción “Red de educadores y educadoras para una ciudadanía global ”. El contenido de dicha publicación es responsabilidad exclusiva de “Oxfam Intermón adjudicataria” y no refleja necesariamente la opinión de la AECID.

1ª edición: octubre 2007  
© texto: Desiderio de Paz Abril  
© versión castellana: Intermón Oxfam  
Roger de Llúria, 15. 08010 Barcelona  
Tel (93) 482 07 00. Fax (93) 482 07 07  
E-mail: info@OxfamIntermon.org

ISBN: 978-84-8452-524-0  
Depósito legal: B.45.674-2007

Impresión: Limpergraf, s.l.  
Impreso en España

Queda rigurosamente prohibida, sin la autorización escrita de los titulares del “copyright”, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento.

Publicación impresa en papel 100% reciclado Cyclus Offset de Torras Papel. Proceso de fabricación sin cloro y sin blanqueantes ópticos. Homologado internacionalmente con el Ángel Azul, Cisne Nórdico y NAPM: 

# Índice

<b>Prólogo</b>	7
<b>Introducción</b>	13

## PRIMERA PARTE Educación para la ciudadanía global

<b>1. Educación para la ciudadanía global: un nuevo modelo educativo humanista</b>	22
1.1. La necesidad de un nuevo modelo educativo humanista y global para nuestra sociedad global	22
¿Por qué más humanista y global?	23
Una educación humanista por una justicia global	26
1.2. Educación para la ciudadanía global	29
1.2.1. Educación global de la personalidad: concepción integral del alumno y de la alumna	29
1.2.2. Concepción común de la ciudadanía: ciudadanía global/planetaria/cosmopolita	31
1.2.3. Perspectiva global de justicia y de solidaridad: concepción global/interdependiente de las realidades humanas y universalización de la justicia y de la solidaridad	33

¿Qué justicia?	35
¿Qué solidaridad?	37
Riqueza, pobreza y dignidad humana	39
Un mundo mejor	47
1.2.4. Ciudadano y ciudadana global	50
1.3. Freire y Habermas en el horizonte: perspectiva de esperanza	55
1.3.1. Razón instrumental y razón comunicativa	56
De la enseñanza como una técnica o acción instrumental a la enseñanza como una acción comunicativa	58
1.3.2. La educación como posibilidad	61
<b>2. Educación para la ciudadanía global: una manera transformadora de mirar y de percibir la educación</b>	<b>65</b>
2.1. Una mirada cosmopolita emancipadora (global/planetaria): comprometida con el otro	66
2.1.1. La lógica de la diferencia inclusiva: identidades cosmopolitas (planetarias/globales) o la necesidad de enseñar la identidad y la conciencia terrenal	68
2.1.2. Empatía cosmopolita: aprender a saludar al otro	72
2.2. Una mirada crítica, participativa y democrática	75
2.2.1. Comprometida con el mundo	75
2.2.2. Promotora de un mundo más democrático	79
2.2.3. Con criterio crítico y activo ante la cultura mediática	82
Cultura mediática	82
Crítica a la cultura mediática	84
Criterio activo y creativo	89
2.3. Una mirada constructiva y reflexiva	92
2.3.1. Constructivismo social: la incondicionalidad de la responsabilidad humana por el otro	92
2.3.2. Modernización reflexiva, ciudadano reflexivo y “reverdecimiento del yo”	96
2.3.3. Ciudadano reflexivo/ciudadano global	98
2.3.4. Ciudadanía global y apropiación del conocimiento	102
2.4. Una mirada dialógica	105
2.4.1. Dialogicidad y comprensión empática y comprometida	105
2.4.2. Diálogo igualitario y justicia social	107

2.4.3. Concepción comunicativa del aprendizaje	110
Aprendizaje dialógico	111
2.5. Una mirada transformadora: por una educación de la humanidad (de lo humano)	113
2.5.1. A favor de la civilización globalizada	114
2.5.2. Lectura crítica, justicia y solidaridad: enseñar en la escuela a leer el mundo y concienciar	117
Práctica dialógica, construcción del conocimiento y desastres naturales: educación éticamente comprometida	119

## SEGUNDA PARTE

### Escuelas y educación para la ciudadanía global (La educación como posibilidad)

<b>3. Prácticas escolares y educación para la ciudadanía global</b>	<b>124</b>
3.1. Ni las escuelas son lugares neutrales, ni tampoco los profesores y las profesoras pueden adoptar una postura neutral	124
La educación nunca es neutral	124
Posicionamientos	128
3.2. Marcos de comprensión de la educación escolar	137
3.2.1. Concepciones sobre la práctica	137
Práctica técnico-instrumental y práctica práctico-moral	137
Práctica crítico-comunicativa	143
3.2.2. Perspectivas sobre la práctica educativa	147
La perspectiva técnica	147
La perspectiva práctica	158
La perspectiva crítico-comunicativa	165
3.3. Prácticas y experiencias escolares “en perspectiva”	180
Práctica técnica o tecnocrática	182
Práctica práctico-significativa	205
Práctica crítico-dialógica	225
A manera de conclusión	263

<b>4. Educación para la ciudadanía global: una perspectiva comunicativa transformadora</b>	266
4.1. Conocimiento emancipador	267
Concienciar e informar sobre los modos de dar sentido al mundo, para poder tomar conciencia del mundo en el que vivimos y de nuestro lugar en él	271
Rigor científico, sensibilidad y compromiso	272
La pertinencia del conocimiento: una mirada global al mundo orientada a la acción, desde una visión global del sujeto que aprende	274
Educar para la vida desde una ética planetaria	275
4.2. Una perspectiva dialógica transformadora	278
<b>Bibliografía</b>	285

## Prólogo

Y, sin embargo, es apremiante recuperar la dignidad de decidir  
el para qué de nuestras acciones, rehabilitar el diálogo y el pensamiento,  
devolver la voz y la palabra a quienes estamos a pie de obra.

L. Alanís

## Acerca de esta obra

Una escuela participativa es la base imprescindible para alcanzar una sociedad auténticamente democrática que trascienda el mero formalismo de las votaciones y el barullo de los procesos electorales para posibilitar universos en los que sean reales la igualdad de oportunidades, la justicia y la auténtica libertad, desde una ciudadanía crítica y reflexiva. A lo largo de sus páginas, el libro que tenemos entre manos consigue conmovernos y embaucarnos siguiendo un plan armónico, que se va desplegando e interpretando en el día a día de la labor educativa como si de una sinfonía se tratara, y que es tan sencillo y complejo a la vez como el construir, junto con sus protagonistas –los alumnos y las alumnas– y su circunstancia, la escuela asentada en cimientos democráticos que soñamos.

Todas las personas que formamos parte de la escuela podemos contribuir a la formación de ciudadanos y ciudadanas que tengan interés por conocer, comprender, reflexionar e interpretar la realidad, mediante una pedagogía en la que el día a día escolar sea dialogante, participativo y transformador. La experiencia nos ha enseñado que al alumnado no hay que verlo “como un simple auditorio, sino como elemento integrante de una comunidad con preocupaciones compartidas, en la que uno espera poder participar constructivamente. Es decir: no debe-

mos hablar *a*, sino hablar *con*. Eso es ya instintivo en los buenos maestros y maestras.”<sup>1</sup> Quizás, en resumidas cuentas, se trata de percibir que en las aulas tenemos sujetos –niños y niñas, chicos y chicas pensantes– con los que hay que abrir un diálogo, una comunicación de significados, a pesar de la estructura encorsetada de nuestras escuelas, a pesar de las administraciones, a pesar de los tecnócratas que urden planes de mejora en los que se habla de “clientes” y no de “padres, madres, alumnos y alumnas”, a pesar de que los docentes tengamos tantas veces la tentación de meternos en nuestro búnker particular de viejas seguridades..., a pesar de los pesares.

En los tiempos que corren, el debate sobre la *Educación para la Ciudadanía*, marcado por actitudes que van desde su demonización a una exagerada expectativa de cambio social, nos recuerda una vez más que, con frecuencia, la escuela se convierte en eso que alguien ha llamado la “papelera de la sociedad”, al depositarse en ella el imperativo de solucionar muchos de los problemas que la propia sociedad no es capaz de resolver. Sin embargo, mientras se siguen esgrimiendo argumentos para justificar el acierto o el error de las decisiones políticas, los profesores y las profesoras seguimos interrogándonos en el quehacer de cada día, acerca de los planteamientos teóricos que comportan nuestra manera de trabajar y de estar con los alumnos y las alumnas.

Este libro demuestra que hoy, más que nunca, es necesario el rearme de ideas por parte de quienes realizamos la compleja tarea de educar. Que es necesario recuperar el discurso ideológico sobre la escuela, tratando de desvelar las trampas que la han convertido en mera servidora del sistema social dominante. En este sentido, la mirada del autor es radical. Tal vez porque no caben otras posibles miradas. Los grandes problemas de nuestro tiempo, como la creciente profundización de las desigualdades y la exclusión social, la crisis ecológica y las dificultades en todo el mundo para el ejercicio de una democracia plena, nos sitúan frente al reto de la construcción de una ciudadanía global en un mundo sostenible.

En un contexto en el que la educación es interpretada como un instrumento de preparación para el mercado laboral o como una herramienta de reproducción social, este trabajo nos ayuda

1. Chomsky, N., *La (des)educación*, Ed. Crítica, Barcelona, 2001, p. 29.

a reflexionar sobre nuestras preocupaciones en un marco teórico y práctico a la vez, y nos permite recuperar la sensación de optimismo y el espíritu transformador y revolucionario de la educación promovido por nuestro querido Paulo Freire. Los argumentos que nos aporta nos alejan del catastrofismo y el miedo en los que tan adoctrinados estamos y nos invitan a lanzarnos a la aventura de construir esa escuela diferente a la actual, recuperando su papel utópico y transformador, porque otra educación es posible (y necesaria) para otro mundo posible (y necesario).

## Acerca del grupo de enseñantes de Intermón Oxfam

Inmersos en esa *modernidad líquida* de la que nos habla Bauman, el equipo educativo de Intermón Oxfam le hicimos a Desiderio un encargo complicado: dar fundamentación teórica a las propuestas educativas de Ciudadanía Global que desde hace ya varios años venimos ofreciendo al mundo educativo. Y Desiderio ha cumplido el encargo, forzándonos a leer y a releer las prácticas cotidianas, ayudándonos a resituarnos en nuestra docencia, haciéndonos participar de sus descubrimientos y reflexiones, dispuesto a escuchar nuestras críticas, a dialogar, a discutir y a incorporar nuestros interrogantes e ideas.

Resulta difícil expresar lo que ha supuesto esta lectura y trabajo colectivo ya que también cargamos con nuestras incertidumbres, puesto que vivimos inmersos en la realidad de las escuelas de hoy en día. Embarcados en un proceso de formación como individuos y como grupo, nos descubrimos cuestionados por la no siempre fácil lectura de un análisis y unas reflexiones que sitúan a la escuela y a los educadores y educadoras frente a su propia conciencia para transformar la realidad, transformando el quehacer educativo. Hace poco, en una conferencia, el ponente explicaba uno de los proyectos en el que había trabajado, y acababa diciendo que el proyecto en cuestión había hecho más por él que él por el proyecto. Esta es la sensación que compartimos cuando, casi sin darnos cuenta, nos encontramos formando parte de este libro.

A partir del proceso de revisión y aportaciones a la presente obra de Desiderio, el trabajo que realizamos como equipo educativo da un salto de calidad en sus aportaciones y reflexiones. Nuestro empirismo se está viendo reforzado con ellas y, sin duda,

lo estará más cuando vayamos “digiriendo” la infinidad de ideas y perspectivas que nos ofrece. El debate que este libro ha generado entre nosotros y nosotras nos sirve para avanzar en el reto de construir una sociedad verdaderamente democrática y justa.

## Acerca del autor

Este libro es fruto de diez años de investigación y de práctica diaria de un maestro que, coherente con su manera de pensar y de actuar, defiende el método dialógico practicándolo. Uno de los aspectos más interesantes de su análisis es que, a diferencia de lo que ocurre con la gran mayoría de los trabajos teóricos, Desiderio ha partido de la experiencia cotidiana en el aula: de su relación con los alumnos y las alumnas, del saber estar a su lado, escuchándoles y ayudándoles.

Alguien dijo alguna vez que la mejor práctica es tener una buena teoría. Su propuesta dialógica, participativa, emancipadora, transformadora está validada por la coherencia en su práctica escolar. Desde su clase, en un centro educativo de primaria ubicado en el extrarradio de Barcelona, donde trabaja el autor, estas páginas construyen un puente entre la realidad y la utopía; entre el compromiso personal y el colectivo.

Diez años de una vida son muchos años... Los diez años de reflexión de Desiderio, plasmados en este libro, transmiten muchos sentimientos y vivencias desde la docencia, desde una mirada hacia dentro para encontrar respuestas hacia afuera. Y su mirada comprometida con el sufrimiento de miles de personas, con la justicia como bandera inevitable, compromete.

## Una mirada hacia el futuro

Hace algunos años, desde el área de educación de Intermón Oxfam, a algunos de nosotros nos propusieron hacer un seguimiento de un grupo de investigación-acción de profesorado. Pasamos muchas tardes junto al ordenador a la espera... Algunos docentes nos contestaban, otras respuestas se hacían esperar más tiempo. Hemos andado mucho desde entonces. Ahora constituimos un grupo de enseñantes que compartimos la ambición

de educar para una ciudadanía global. Sin embargo, en diversos momentos durante el camino fuimos conscientes de que nos faltaban palabras y argumentos para defender nuestras razones.

En este mundo neoliberal e injusto en el que reinan los mercaderes de la palabrería, nombrar y devolver el sentido a las palabras es una tarea urgente y necesaria. Poner en palabras la escuela y el mundo que queremos exige compromiso y acción transformadora. El trabajo de Desiderio vino a cargar con este complejo desafío alentándonos a seguir buscando respuestas para esos retos del mundo global que nos ha tocado vivir, en el que la calidad de la democracia radica precisamente en el progresivo reconocimiento de la condición ciudadana de todos y cada uno de los habitantes de este planeta. Es esta nueva perspectiva la que nos reclama no ya la aspiración, sino la exigencia de esa ciudadanía global para la que el autor nos muestra algunos caminos.

Por esto, aunque los comerciantes del lenguaje intenten boicotear nuestros intentos, ahora nos sentimos un poquito más cerca, como dice Eduardo Galeano, de adivinar otro mundo posible en el que “seremos compatriotas y contemporáneos de todos los que tengan voluntad de justicia y voluntad de belleza, hayan nacido donde hayan nacido y hayan vivido cuando hayan vivido, sin que importen ni un poquito las fronteras del mapa o del tiempo...”<sup>2</sup>

Enseñantes del Consejo Asesor de Educación de Intermón Oxfam

---

2. Galeano E., *Patas arriba. La escuela del mundo al revés*. Siglo Veintiuno Editores de España, 1998.

## Introducción

Escribe Zygmunt Bauman, uno de los sociólogos y pensadores europeos más perspicaces, sugerentes y respetados, que en este mundo globalizado en el que estamos inmersos, vivimos más cerca que nunca el uno del otro, compartimos más aspectos de nuestras vidas que nunca, y se hace cada vez más evidente nuestra dependencia mutua:

En este planeta, todos dependemos el uno del otro, y nada de lo que hagamos o dejemos de hacer es ajeno al destino de los demás. Desde el punto de vista ético, eso nos hace a todos responsables por cada uno de nosotros. La responsabilidad ‘está ahí’, firmemente colocada en su lugar por la red de interdependencia global, reconozcamos o no su presencia, la asumamos o no. (2004: 28)

Claro está, continúa Bauman, que podemos negar su presencia o podemos alegar que no nos molesten, asumiendo la actitud del “transeúnte”: gente que ve el mal, oye el mal y a veces dice el mal, pero no hace nada –o no lo suficiente– para detenerlo, coartarlo o frustrarlo. Pero lo cierto es que, en un mundo global, único y común a todos, el mal nos afecta a todos. Y esto es así porque “un mundo global es un lugar en el que, por una vez, *el desideratum de la responsabilidad moral y los intereses de la supervi-*

vencia coinciden y se funden. La globalización es, entre otras cosas (y quizás, más que ninguna), un desafío ético”.<sup>1</sup>

Lo que deseo plantear en este trabajo es que la educación, como uno de los instrumentos fundamentales para promover la transformación de las relaciones sociales, debe jugar un papel importante en el desarrollo de este “desafío ético” del que habla Bauman, necesario en un mundo global interdependiente que ha creado hasta la fecha un “espacio éticamente vacío”, “un vacío ético global”. Sin embargo, tal y como señala este pensador, no nos encontramos ni mucho menos al final de la historia, ni tan sólo al principio del final; nos encontramos en el inicio de otra gran transformación: la de poder someter las fuerzas globales, juntamente con sus efectos ciegos y nocivos, al control democrático popular, para obligarlas a respetar y observar los principios éticos de convivencia humana y de justicia social. De momento no podemos adelantar qué formas institucionales asumirá esta urgente y loable tarea, pero de lo que sí estamos seguros es del examen que éstas tendrán que pasar para sacar adelante su misión: la de levantar nuestras identidades a rango planetario, al rango de la humanidad.<sup>2</sup>

Decía que la escuela puede jugar un papel importante en este desafío ético, puede ayudar a elevar nuestras identidades a rango planetario, colaborar para formar ciudadanos y ciudadanas globales.<sup>3</sup> Está claro que la intervención educativa también puede mirar para otro lado o buscar la seguridad en sus propias rutinas y rituales y encerrarse sobre sus propios muros, aislándose de los

---

1. Ibid.

2. Bauman (2005b: 121).

3. En *Un currículum para una ciudadanía global*, Ferran Polo ha enmarcado el concepto de *ciudadanía global* que aquí sostengo: en el discurso dominante actual, el concepto de ciudadanía se basa en el individualismo (pone el acento en que el individuo debe asumir sus responsabilidades individuales y las obligaciones sociales que tiene por el hecho de formar parte de unas instituciones como la de la familia o el mercado de trabajo), mientras que la dimensión social deja de ser territorio de los derechos del ciudadano y pasa a ser territorio de las necesidades individuales. Es un concepto despolitizado. Por el contrario, Ferran Polo nos propone que la desigualdad de derechos y, por tanto, el mantenimiento de la injusticia, siga siendo el foco de atención para el *ciudadano global*. Esto es, como la ciudadanía lleva implícita la idea de igualdad y, por consiguiente, la reivindicación de la justicia –en palabras de Gimeno Sacristán–, si la ciudadanía no es vivida en condiciones de igualdad entre los individuos de los diferentes pueblos ni dentro de ellos, el esfuerzo para disfrutar de ella en condiciones de igualdad se convierte en prioritario como frente de lucha y progreso humano.

peligros que llegan del “exterior”; o siempre le queda refugiarse en el mundo mucho más acogedor de la escuela como transmisora de la “cultura culta” o de su misión propedéutica para el mercado de trabajo. Sin embargo, y a pesar de estas opciones, los conflictos llegan a las escuelas y, como microcosmos sociales que son, éstas se convierten también en escenarios de relaciones multiculturales más o menos conflictivas y, en el mejor de los casos, en relaciones de enriquecimiento intercultural.

En cualquier caso, tanto estudiantes como enseñantes siguen inmersos en “un mundo de dependencia mutua”, vivencian elementos de una ciudadanía común, reciben imágenes del sufrimiento de los otros, y sus conciencias siguen sacudiéndose por la fragilidad y vulnerabilidad universales.

Por eso resulta pertinente preguntarnos con Bauman<sup>4</sup> (que sigue en su argumentación a Stanley Cohen) “¿qué hacemos con nuestro conocimiento del sufrimiento de los otros, y qué nos hace este conocimiento?”. El autor considera que la “negación” es la respuesta de la gente, las organizaciones, el gobierno o la sociedad en su conjunto, frente a información que es demasiado perturbadora, amenazadora o anómala para ser absorbida o abiertamente asumida. En cierta manera, esa información es entonces reprimida, desacreditada, desatendida o reinterpretada; en definitiva, negada. En principio, la estructura de la negación parece descansar sobre la falta de conocimiento y de oportunidades para actuar en base a ese conocimiento. Sin embargo, en la era de la autopista de la información, la apelación a la ignorancia pierde todo crédito, ya que la información sobre el sufrimiento de la otra gente está instantáneamente al alcance de todos en casi todas las partes del mundo, argumenta Bauman. Este es un escenario que nos identifica a todos como “espectadores”, y nada libres de culpa. Como definió Petruska Clarkson, “espectador es el nombre con el que se designa a una persona que no se involucra activamente en una situación en la que otra persona necesita ayuda”.<sup>5</sup> Pese a que los espectadores “*no son realmente*” responsables de los horrores que presencian, *la inocencia no es excusa* para quedarse de brazos cruzados y no mover un dedo. La culpa del espectador es el peca-

---

4. Destacamos aquí algunos elementos del capítulo 7 de Bauman (2004: 247), en los que el autor desarrolla una aguda y fecunda fundamentación de la culpa moral del “espectador” que permanece indiferente “frente al dolor de los otros”.

5. Bauman (2004: 251).

do de inacción, de omisión y, en cualquier caso –apuntilla Bauman–, hay una “culpa moral”. De ahí, por la propia supervivencia de la humanidad y por exigencia moral, la urgencia de pasar “de espectador a actor moral”. Hay que reconocer con humildad que “no hay más remedio para el síndrome del silencio y la indiferencia que el discurso comprometido”, y en un trabajo sobre educación como el presente, añadiría que este discurso comprometido debe ser formado y construido entre todos y debe empezar a ser cultivado desde la educación de los más jóvenes.

Una perspectiva que vaya más allá de la visión economicista y abarque también la dimensión cultural (y ética) de la tendencia globalizadora, pone de manifiesto las contradicciones y ambivalencias de las que se derivan nuevos retos para la educación, tal como sugiere Gimeno Sacristán. Por ello, si creemos que la educación “debe servir a un proyecto de ser humano y de sociedad, tendremos que aprovechar sus posibilidades y afrontar los riesgos formando a sujetos que la puedan reorientar”.<sup>6</sup> Educar para la ciudadanía global es, en este contexto, y tomando la expresión de Gimeno Sacristán, *un educar para la vida, que es un educar para un mundo en el que nada nos es ajeno*.

Como nos recuerda Adela Cortina,<sup>7</sup> ante retos universales (y el desafío ético al que se refiere Bauman lo es) no cabe sino la respuesta de una actitud ética universalista, la cual tiene por horizonte para la toma de decisiones el bien universal, aunque sea preciso construirlo desde el bien local y, lo que es más urgente para nosotros, construyéndolo desde abajo, educando a las jóvenes generaciones en una ética global. Porque, continúa Cortina, bregar por una *globalización ética*, por la mundialización de la solidaridad y la justicia, es la única forma de convertir una “Jungla Global” en una comunidad humana en la que tengan cabida todas las personas y todas las culturas humanizadoras.

No se trataría únicamente de revisar los contenidos educativos, sino también de revisar y reformular las metas y la propia dinámica de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Y se trataría también de revisar y reconstruir el papel de los participantes y de la cultura organizativa, con el objetivo de que la educación permita a los jóvenes ciudadanos comprender e interpretar la realidad, y realizar una lectura crítica del mundo que haga posi-

6. Gimeno Sacristán (2005: 15).

7. Cortina (2003a: 261).

ble una educación orientada hacia el compromiso y la acción, a favor de la justicia social y la equidad. En este sentido, en definitiva, el objetivo último de la educación sería ayudar a los estudiantes a pasar de “espectadores a actores morales”.

Estamos planteando una concepción de la educación que no es nada neutral, nada “expectante”. Una concepción que, por el contrario, persigue que la educación proporcione elementos a niños, niñas y jóvenes para que puedan comprometerse, transformar y mejorar el mundo.

Como apunta F. Imbernón, se trata principalmente de una nueva forma de ver y practicar la educación, que incorpore el compromiso de la educación y de sus protagonistas en las instituciones educativas de “luchar contra la pobreza, contra la exclusión social, contra todo tipo de discriminación, a favor de la comunicación entre identidades”;<sup>8</sup> y ello mediante el desarrollo de mecanismos de comunicación que permitan construir nuevos propósitos sociales que ayuden a promover un mayor grado de participación, trabajo y proyectos en común de mejora del mundo, de tal manera que todos los protagonistas de la educación tengan experiencias democráticas, solidarias, de reflexión y de autoestima. Este complejo proceso, a su vez, permitirá ir generando una nueva ética de la comunicación y del diálogo que implique el reconocimiento del otro.

En esta dirección, Ricardo Petrella nos propone que “el punto de partida para otra educación es el de dar al sistema educativo el objetivo prioritario de aprender a saber saludar al otro”.<sup>9</sup> Y nos dice que saludar al otro significa (entre otras cosas) que el sistema educativo se plantee como función original la de enseñar a todo ciudadano a reconocer la existencia del otro, de gran importancia tanto para el yo como para el nosotros. Esto significa reconocer que la sociedad tiene la función y la responsabilidad colectiva de promover y garantizar el vivir conmigo, con nosotros y con el otro.

Asimismo, este “saludar al otro” se nos muestra íntimamente vinculado con las grandes preocupaciones de nuestro tiempo: el respeto y el valor de la igualdad en la diversidad como fuente de en-

8. Imbernón (2002) lo expresa en relación a lo que denomina *cinco ciudadanías para un futuro mejor* (la ciudadanía democrática, la ciudadanía social, la ciudadanía paritaria, la ciudadanía intercultural y la ciudadanía ambiental).

9. Petrella (2001).

riquecimiento humano, la defensa del medio ambiente y el consumo responsable, el respeto de los derechos humanos individuales y sociales, la valoración del diálogo como herramienta para la resolución pacífica de los conflictos, y la participación, la corresponsabilidad y el compromiso en la construcción de una sociedad justa, equitativa y solidaria, tal y como se puede leer en la página web de Intermón Oxfam en el apartado “Hacia una ciudadanía global”.

**Este libro está dividido en dos partes. En la primera** argumento la necesidad de defender un nuevo modelo educativo humanista y global, y evidencio la perspectiva esperanzadora que nos proporcionan la fuerza de los discursos de Habermas y Freire para caminar en esta dirección. Después, paso a desarrollar el concepto de educación para la ciudadanía global a través de cinco ejes sustantivos, cinco miradas, cinco sensibilidades y compromisos fundamentales que nos ayudan a entender el alcance de la propuesta, cuya meta es la poder educar en una ciudadanía global. Es lo que Edgar Morin denomina “la conciencia cívica terrenal” (conciencia de la responsabilidad y la solidaridad para los hijos de la tierra), que desarrolla una “empatía cosmopolita” que nos permite no ser indiferentes ante el dolor ajeno, sino “actores morales” y solidarios, hambrientos de justicia. Siendo un poco atrevidos, estas miradas vendrían a corresponderse con la idea de *narrativa* de Neil Postman: “Existen narrativas capaces de aumentar el valor de la vida y del aprendizaje a condición de que les prestemos suficiente atención”.<sup>10</sup> Cada una de las miradas, parafraseando a este pensador, contiene suficiente resonancia y fuerza como para poder ser tomada como razón para una educación para la ciudadanía global.

**En la segunda parte** del libro profundizo en diferentes enfoques o niveles de conciencia de la práctica escolar, en tres maneras de aprehender la realidad educativa, tres principios organizadores y legitimadores de la acción, tres maneras de hacer la práctica educativa escolar (enfoque técnico-instrumental, enfoque práctico-significativo y enfoque crítico-comunicativo). Todo ello para evidenciar hasta qué punto necesitamos un enfoque comunicativo, una práctica dialógica, si los centros educativos desean poder proporcionar un modelo educativo humanista que

---

10. Postman (1999).

les permita educar para una ciudadanía global, que desarrolle una ética universalista que tiene como horizonte para la toma de decisiones el bien universal. Esta segunda parte se asienta sobre la idea de que no sólo la Educación para la Ciudadanía Global se alimenta de los grandes principios y propuestas éticas, sino que también éstas tienen su correlato en las prácticas escolares diarias. O planteado de otro modo: la sociedad en general parece coincidir con la idea de que la escuela contribuya a formar ciudadanos y ciudadanas responsables, y no sólo alumnos y alumnas. Sin embargo, como ha puesto de manifiesto Juan Delval,<sup>11</sup> pese a que frecuentemente se producen encendidas polémicas sobre cuestiones escolares a nivel mediático o en torno a las reformas educativas, éstas acostumbran a pasar por alto las prácticas que se realizan en el interior de las escuelas y que conforman las rutinas cotidianas y las maneras de hacer en el día a día, prácticas que en ocasiones no van en consonancia con los fines pretendidos, apunta Delval. Entonces, ¿cómo se puede preparar para la democracia, para una ciudadanía crítica y responsable, global, en una escuela en la que no se enseña a niños, niñas y jóvenes a tomar decisiones?, ¿en la que apenas se les atribuyen responsabilidades colectivas, se les dan pocas oportunidades para expresarse, se enseña de espaldas a sus realidades, sentimientos...?

Como en otra ocasión escribía este autor, la escuela sólo cambiará en la medida en que seamos capaces de cambiar el papel del alumno y de la alumna en ella: “Ese cambio contribuirá a cambiar la escuela y la sociedad, pues de las escuelas saldrán otro tipo de alumnos, alumnos que entienden el mundo y que son capaces de pensar sobre él de forma autónoma, con ideas propias”.<sup>12</sup> Y para que ello sea posible es necesario también cambiar el papel de los profesores y las profesoras, la dinámica organizativa y la misma idea de cultura escolar o de lo que se entiende por conocimiento. Permitamos que los problemas cruciales, en particular los problemas que están incitando el cambio dentro de nuestra cultura, y nuestros procedimientos para pensar en ellos sea parte de lo que se hace en la escuela y en el trabajo del aula, escribía Bruner,<sup>13</sup> para poder conseguir un mundo más justo, añadiríamos con Freire.

---

11. Delval (2006).

12. Delval (2002: 142).

13. Bruner (2000).

**Primera parte**

**Educación para la ciudadanía global**

# 1. Educación para la ciudadanía global: un nuevo modelo educativo humanista

## 1.1. La necesidad de un nuevo modelo educativo humanista y global para nuestra sociedad global

Subyugar las metas de la educación escolar a los requerimientos pragmáticos del mercado, representa su domesticación a favor de los intereses técnicos y mercantilistas a través de una concepción reductora y sesgada de la acción educativa, y reduce y limita la concepción del estudiante a la de consumidor sumiso y ciudadano pasivo<sup>1</sup>.

En un mundo globalizado, pero falto de cohesión y pleno de injusticias, no parece que el tratamiento de problemáticas globales (como el de la convivencia, el desarrollo de los derechos humanos –alimentación, salud, educación...–, la paz, la sostenibilidad, la igualdad de género, la interculturalidad, etc.) pueda llegar de la mano de un enfoque educativo tecnocrático, seguidista y responsable en cierta manera de una visión fragmentada y deshumanizada de la educación. Necesitamos un nuevo modelo educativo más humano y global.

1. He intentado utilizar un lenguaje no sexista a lo largo de todo el libro. Sin embargo, he mantenido el genérico en aquellas ocasiones en las que era conveniente para no dificultar la comprensión del texto.

## ¿Por qué más humanista y global?

La necesidad de un nuevo modelo educativo humanista entronca directamente con la tradición de la Ilustración que se ha prolongado a través de figuras señeras (Dewey y Russell)<sup>2</sup> a lo largo del siglo XX. Kant, buen exponente del pensamiento ilustrado, creía que cuando las acciones de los individuos estuviesen fundadas en principios universales de justificación racional, independientes de las circunstancias históricas, sociales o culturales concretas que pusieran de manifiesto la capacidad de objetividad y verdad racionales de todos los seres humanos, la razón desplazaría a la autoridad, el despótico orden social antiguo quedaría demolido y se desarrollaría una sociedad más racional, justa y humana.<sup>3</sup> Pienso que es en este sentido que Kant<sup>4</sup> escribe que las bases de un plan de educación deben hacerse cosmopolíticamente, es decir, teniendo como meta un mundo mejor, más humano. Más allá de las fundadas críticas del postmodernismo a la posibilidad de una razón y objetividad universales, ahistóricas (que postulaba Kant), lo que aquí se subraya es que los ideales y valores emancipadores de la Ilustración (a los que trataban de dar respuesta aquellos pretendidos principios universales) siguen mereciendo la pena: mediante la educación, puede potenciarse racionalmente a los individuos para que se transformen ellos mismos y al mundo social en el que viven, con criterios de racionalidad, libertad y justicia.

Más de un siglo después de los planteamientos de Kant (pero dentro de la misma tradición moderna), Bertrand Russell apuntaba que el objetivo de la educación es “lograr que se perciba el valor de la realidad ajena a la dominación”, con miras a crear “ciudadanos sabios de una comunidad libre” y estimular una combinación de ciudadanía, libertad y creatividad individual.<sup>5</sup> Más concretamente, Dewey consideraba que una reforma en los niveles iniciales de la educación podía provocar cambios sociales significativos; podría abrir el camino hacia una sociedad más justa y libre, una sociedad en la cual “el objetivo último de la producción no sea la producción de bienes, sino la

2. Como ha especificado Chomsky (2003: 45; 2005: 225).

3. Carr (1996: 157).

4. Kant (1991).

5. En Chomsky (2003: 46).

producción de seres humanos asociados entre sí en términos de igualdad”.<sup>6</sup>

En la alta política, la preocupación por los valores como contenido esencial de la enseñanza fue abordada en la 44ª Conferencia internacional de ministros de Educación que se celebró en octubre de 1994 en Ginebra. Los ministros consideraron entonces que los sistemas educativos, obsesionados por los contenidos, preocupados por la competitividad y por la presión conceptualista, estaban dejando de lado la educación global de la personalidad, el desarrollo íntegro que permite no sólo que los alumnos y las alumnas aprendan información, también que la sepan seleccionar y gestionar a través de la capacidad de análisis y de crítica; y más aún, que permite que los estudiantes desarrollen su sensibilidad y su grandeza moral. Proponían, pues, recuperar la dimensión humanizadora de la educación.<sup>7</sup>

Esta fue la dirección recogida por el Informe Delors, el cual en su inicio (en el apartado “La educación o la utopía necesaria”) ya plantea que la educación es un factor indispensable para que la humanidad pueda conseguir los ideales de paz, libertad y justicia social. Y es que –continúa Delors– la educación representa un medio al servicio del desarrollo humano más auténtico y más armonioso y, por tanto, un medio para hacer retroceder la pobreza, la marginación, la opresión y la guerra. Por eso, más adelante se nos recuerda:

La educación tiene, pues, una responsabilidad específica en la edificación de un mundo más solidario [...] De alguna manera, la educación tiene que ayudar a hacer nacer un nuevo humanismo, con un componente ético esencial y que sitúe en un lugar importante el conocimiento y el respeto de las culturas y de los valores espirituales de las diversas civilizaciones, como contrapeso necesario a una globalización que, de otra manera, sólo se notaría en los aspectos económicos o técnicos. El sentimiento de compartir unos valores y un destino comunes constituye, en definitiva, la base de cualquier proyecto de cooperación internacional. (1996: 42)

6. En Chomsky (2003: 45).

7. González Lucini (2000: 34-35).

Como ha apuntado Juan Carlos Tedesco,<sup>8</sup> la cohesión social, la solidaridad, la responsabilidad por el otro o el respeto a las identidades son fenómenos intencionales, *voluntarios*, y no productos del orden social<sup>9</sup>. Es este carácter voluntario de los fenómenos sociales el que conlleva una revalorización del humanismo: esta concepción humanista supone aceptar que la característica básica de la condición humana es la posibilidad de superar determinismos, ya sean de orden natural (herencia genética), o de orden social y cultural (origen social, étnico, religioso, etc.). Así pues, el enfoque humanista en educación supone apostar por la posibilidad de superar los determinismos más allá de los enfoques y teorías que colocan los determinantes biológicos, sociales y culturales como factores decisivos para explicar –incluso justificar– las nuevas desigualdades.

Una concepción humanista de la educación siempre tendrá sentido mientras existan desigualdades e injusticias. Es el sentimiento de insatisfacción con la realidad lo que alimenta la educación humanista para mejorar el mundo, imaginando y procurando conseguir cotas más altas de calidad de *vida buena* para todos, como nos ha recordado Gimeno Sacristán:

La educación –creemos– mejora al ser humano; mejorar la educación se traducirá en un incremento de poder benefactor. Imaginando nuevos estados para el ser humano y para la sociedad es como se inicia la disonancia que nos da la conciencia de la necesidad del cambio, aplicando después la fuerza de la voluntad a la acción para conseguirlo. Quienes no se plantean deseo alguno, no imaginan otro estado de cosas y están satisfechos con la realidad que se nos muestra, nunca se propondrán ir más allá de lo que viene dado. (2005: 145)

8. Tedesco (2002).

9. Bauman (2004: 27) puntualizará que, ante la evidencia diaria de nuestra dependencia mutua, “la solidaridad de los destinos no depende de nuestra voluntad. Lo que sí está en nuestras manos es decidir si nuestro destino común acabará en la mutua destrucción o generará solidaridad de pareceres, propósitos y acciones”. Parece que no hay alternativa (por inteligente) al reforjado de la solidaridad de los destinos en la solidaridad de propósitos y acción, porque si no, la opción, como ya advirtiera Hannah Arendt hace cuarenta años, está entre la solidaridad de la humanidad común y la solidaridad de la mutua destrucción.

## Una educación humanista por una justicia global

En el mundo en que vivimos, tan altamente interdependiente y desigual, la educación en general, y la cultura escolar en particular, adquieren también una nueva dimensión: la de desarrollar un enfoque global interdependiente de nuestro mundo, de las cosas que nos pasan, y potenciar “una responsabilidad específica en la edificación de un mundo más solidario”. La escuela, el instituto, los centros educativos en general, no pueden permanecer ajenos a lo que sucede a su alrededor. La educación debe proporcionar al estudiante las bases para entender el mundo que le rodea, capacitarlo para convivir en un mundo plural y abierto (lleno de incertidumbre y de posibilidades) de manera que le permita desarrollar acciones colectivas para intervenir y mejorar su entorno (que es nuestro y de los otros).

La interacción cada vez más evidente de factores globales y nacionales obliga a promover comprensiones amplias de nosotros mismos y de los fenómenos que ocurren a nuestro alrededor. Como propone el Informe Delors, la educación debe promover un nuevo humanismo con un componente de calidad personal, un componente ético de la vida y de justicia social.

La interconexión de la realidad local/global nos sitúa frente al “desafío del universalismo moral a nuestra fácil aceptación de la pobreza severa y extrema en el extranjero”,<sup>10</sup> y nos plantea la necesidad de abordarlo desde la educación: ¿por qué no facilitar que alumnos y alumnas tomen conciencia y se responsabilicen y actúen frente a todo lo que tiene que ver con la convivencia y con el desarrollo de los derechos humanos en el mundo?, ¿por qué tendríamos que velar a las nuevas generaciones el problema de la pobreza en el mundo?, ¿por qué no ayudarlas a indagar y llegar a una comprensión profunda acerca de cuáles son las interconexiones que mantienen fuera del ámbito de los derechos humanos a una parte importante de la población?, ¿por qué no implicarlas en el debate moral acerca de la obligación de las sociedades prósperas de ayudar a los que están peor?, o en un nivel más doliente,<sup>11</sup> ¿por

10. Pogge (2005: 154).

11. Como defendiera Boaventura de Sousa Santos, no se pueden aprender los conceptos sin una teoría de los sentimientos. Sin una subjetividad doliente, difícilmente es accesible la objetividad social. Como plantearía Benedetti reconstruyendo un poema de Campoamor: “Todo es según el dolor con que se mira” (J.C. Monedero, 2005).

qué no podemos llegar a tomar conciencia de nuestra implicación causal y moral en el drama humano, no para perseguir plantear responsabilidades o culpabilidades paralizantes, sino como camino para poder llegar a “una respuesta moral reflexiva por parte de todos y cada uno de nosotros”?<sup>12</sup>

Es en este sentido como la educación puede colaborar en favor de lo que Boaventura de Sousa Santos denomina una *globalización contrahegemónica* o un *cosmopolitismo subalterno*, que vuelve visible lo que hay de común entre las diferentes formas de discriminación y de opresión: el sufrimiento humano. La globalización contrahegemónica está, pues, “inserta en el carácter global y multidimensional del sufrimiento humano”.<sup>13</sup>

Un estudio elaborado desde la perspectiva de la economía del desarrollo titulado *El fin de la pobreza*, de Jeffrey Sachs (economista influyente y asesor del secretario general de la ONU para la elaboración de los Objetivos de Desarrollo del Milenio), reivindica la Ilustración y la razón como los mayores enemigos de la pobreza, además de avalar con números que es posible erradicar la pobreza a lo largo del primer cuarto del siglo, superando así los objetivos de la ONU que pretenden reducir la pobreza, pero sólo a la mitad, en este mismo período. Y justifica también una *globalización ilustrada*: una globalización que aborde las necesidades de los más pobres de entre los pobres, del medio ambiente global y de la extensión de la democracia y, por ello, una globalización de las democracias, la acción multilateral, la ciencia y la tecnología; un sistema económico global concebido para satisfacer las necesidades humanas.<sup>14</sup>

Son muchos los estudiosos que desde diferentes disciplinas están reclamando una respuesta ética de la sociedad en general y de la educación en particular: la idea de *globalización contrahegemónica* de Sousa Santos guarda puntos de contacto con la propuesta de *globalización ilustrada* del economista Sachs, con la visión de una *perspectiva ética global* –o mejor dicho, con la necesidad de una *nueva ética* para nuestra sociedad global– que defiende el filósofo Peter Singer, con el desafío del *universalismo*

12. Pogge (2005: 188).

13. Sousa Santos (2005: 132).

14. Sachs (2005: 393).

moral y la consecuente justicia global que propone Thomas Pogge, o con *el ideal de ciudadanía cosmopolita* de Adela Cortina.<sup>15</sup>

Cabe destacar que Singer pone entre comillas el argumento de Marx acerca de que la ética de una sociedad es un reflejo de la estructura económica propiciada por la tecnología. Quizá, sugiere Singer, nuestra ética está relacionada con la tecnología de una manera más laxa, menos determinista. La ética (desarrollada a partir del comportamiento y los sentimientos de los mamíferos sociales) derivó en algo diferente a lo observado en nuestros parientes no humanos cuando empezamos a usar nuestra capacidad de razonamiento para justificar nuestro comportamiento ante otros miembros del grupo. Nuestra sociedad global interdependiente –prosi-gue Singer–, con sus posibilidades de vincular a la gente a lo largo del planeta, nos facilita las bases materiales para una nueva ética:

Si el grupo ante el cual debemos justificarnos es la tribu o la nación, entonces es probable que nuestra moralidad sea tribal o nacionalista. Sin embargo, si la revolución en las comunicaciones ha creado una audiencia global, entonces podemos sentir el deseo de justificar nuestro comportamiento ante el mundo entero. Este cambio proporciona la base material para una nueva ética que servirá a los intereses de todos aquellos que vivimos en este planeta de una manera tal que, retórica aparte, ninguna ética anterior ha hecho posible. (2003: 24)

La tesis de Singer es que la manera como experimentemos la globalización dependerá de cómo respondamos éticamente a la idea de que vivimos en un único mundo.

Inmersos en una sociedad mundial interdependiente, un “único mundo” (nuestra “comunidad global” necesitada de una nueva ética global), los estudiantes globales necesitan de una educación que les ayude a pensar globalmente el mundo para poder contribuir a su desarrollo y mejorarlo como ciudadanos globales; esto es, desde la consideración de la importancia de la concepción de la *ciudadanía común*. La concepción de la educación para la ciudadanía global implica poner en práctica una educación global en una triple dimensión, como a continuación expongo.

15. Singer (2003), Pogge (2005), Cortina (2003).

## 1.2. Educación para la ciudadanía global

Los centros educativos necesitan un nuevo modelo educativo, un modelo educativo “humanista” que potencie una visión integral del ciudadano y de la ciudadana y una visión global de la ciudadanía, sobre la base de una concepción interdependiente de las realidades mundiales (sociales, económicas, culturales...), desde una perspectiva de solidaridad y de justicia. Al proponer *una educación para la ciudadanía global*, quiero poner el acento en una triple dirección, en tres pilares complementarios e indisolubles:

- a) una educación global de la personalidad del joven ciudadano y de la joven ciudadana: educación integral del alumno y de la alumna.
- b) una visión global de la ciudadanía: ciudadanía global/planetaria/ cosmopolita.
- c) una perspectiva global de la justicia y de la solidaridad: concepción global/interdependiente de las realidades humanas y universalización de la justicia y de la solidaridad.

### 1.2.1. Educación global de la personalidad: concepción integral del alumno y de la alumna

Una concepción integral del alumno y de la alumna contempla todas sus dimensiones (corporal, intelectual, espiritual, emocional, ética y social), de tal manera que, en consonancia con el Informe Delors, la educación aparezca para el sujeto como una experiencia global que desarrolla los cuatro aprendizajes básicos para hacer frente a los nuevos retos de la sociedad: aprender a conocer o adquirir los instrumentos de la comprensión (aprender a aprender), aprender a actuar y a influir en el entorno propio (aprender a hacer), aprender a vivir juntos (aprender a convivir) y aprender a ser personas (aprender a ser). Más aún, la educación para la ciudadanía global añade un quinto pilar dirigido a la construcción de un mundo más justo: *aprender para el cambio, aprender a transformar*, esto es, concibe una educación orientada al compromiso y a la acción a favor de la justicia y la solidaridad, lo que implica alentar al alumnado a responsabilizarse, a tomar decisiones, a participar en acciones

de mejora de su entorno, a ser ciudadanos y ciudadanas de un mundo global.

Una educación integral, siguiendo a Adela Cortina,<sup>16</sup> representa educar en una moral cívica que comporte una realización personal de los seres humanos que aglutine tres dimensiones: a) El desarrollo de un proyecto personal: la formación del “carácter individual”, favoreciendo el autoconocimiento y la autoestima; b) Una dimensión comunitaria: el desarrollo de las virtudes y del propio yo exigen una vida comunitaria integrada (no desarraigada), lo que desde una ética dialógica llamaríamos la participación en una “comunidad real de comunicación”. Esta comunidad real de comunicación favorece la solidaridad grupal, pero también encierra en sí misma el desarrollo de la participación, la democracia y la solidaridad universalista; c) La capacidad de universalización: la capacidad de ponerse en el lugar de cualquier otro, en el lugar de los menos aventajados, de los desposeídos, haciendo posible la solidaridad universalista.

Una educación integral que contemple todos los “talentos”, todos los componentes del desarrollo humano y personal (enseñar a pensar, educación socioemocional, educación en valores que promueve el desarrollo de una ética del sentido de justicia, desarrollo de la imaginación y de la creatividad, curiosidad, sensibilidad estética, comunicación con los otros, habilidad física, etc.), tiene mucho que ver con estudiantes preparados para el ejercicio activo y crítico de la ciudadanía, y con el desarrollo de una toma de conciencia en favor de los más desfavorecidos o de los que se les ha desposeído de casi todo (la creación de una “solidaridad intelectual y moral de la humanidad” que proclama el Acta Constitutiva de la UNESCO).

Una educación para la ciudadanía global persigue la educación de ciudadanos críticos, libres, justos y solidarios, para contribuir al desarrollo de personas íntegras individual y socialmente consideradas. Cuando atendemos las necesidades de los estudiantes y les enseñamos a pensar acerca de sí mismos y acerca de los demás, y les capacitamos para relacionarse con los demás y a ponerse en el lugar de los otros, estamos preparando el camino para pensar y actuar “en” y “con” el mundo global en el que están inmersos.

16. Cortina (2000: 134).

### 1.2.2. Concepción común de la ciudadanía: ciudadanía global/planetaria/cosmopolita

Se está desarrollando aquí una concepción de ciudadanía que trasciende la perspectiva “cívica” del ciudadano como sujeto de derechos y obligaciones (interesada en un tipo de desarrollo técnico de la ciudadanía: capacitar para vivir en un determinado marco social y económico, y complaciente con el *statu quo*), y se apunta a una ciudadanía global/ cosmopolita que defiende la pertenencia a una comunidad mundial de iguales en dignidad, que alude a una “ética de la especie humana” (y que, por lo tanto, asume una posición crítica con el *statu quo*):

Propongo una *ética de la especie humana*. Hoy la humanidad no es sólo un sustantivo abstracto; es una cosa concreta, es el género humano presente en el planeta, que se encuentra con problemas comunes fundamentales de vida o muerte. Existe ya una vanguardia de estos *ciudadanos concretos* de la tierra, como puede ser Amnistía Internacional, Greenpeace o Médicos sin Fronteras. Lejos de sus casas, se interesan por los problemas de los humanos, por la supervivencia y el destino de los pequeños pueblos que corren el riesgo de ser exterminados. En esta vanguardia colaboran gentes que no preguntan por su religión, sexo, raza o filiación política. ¿Por qué? Porque sufren con el sufrimiento humano. (Morin, 2000: 8)

La idea de ciudadanía global hace referencia, pues, a la *conciencia cívica terrenal*, a la *humanidad como destino planetario*, al *nacimiento de la Humanidad como consciencia común y de solidaridad planetaria del género humano*; *ciudadanía global como comunidad de destino que debe realizarse entre todos y todas*, como humanidad indisociablemente incluida en la biosfera porque compartimos un mismo mundo interconectado, fusionado (aunque no unido, sino escindido).<sup>17</sup> Este mundo interconectado exige la *mirada cosmopolita* emancipadora de la que habla Ulrich Beck,<sup>18</sup> una mirada que libera al individuo, sujeto a la tiranía de los miedos y la irracionalidad, y le une a los otros en un mismo proyecto ético y político. Un mismo proyecto que nos hace sufrir con el sufrimiento humano, que nos hace sentir y vivir “una ciudadanía común”.

17. Morin (2001).

18. Beck (2005).

Siguiendo a Bauman, hace más de dos siglos (en 1784) Kant planteó una profecía acerca del mundo por venir (y que ahora se está haciendo realidad): la “unificación perfecta de la especie humana a través de la ciudadanía común”. Esto sería, para Kant, el “supremo designio de la Naturaleza”. Y Kant pensaba así porque consideraba que, ya que el planeta que habitamos es una esfera, la superficie del planeta en el que vivimos no permite una “dispersión infinita”, y a fin de cuentas todos tendremos que aprender a ser buenos vecinos por el simple hecho de que no tenemos otro sitio adonde ir. La tierra es nuestra propiedad común, y ninguno de nosotros tiene más “derecho” a ocuparla que cualquier otro miembro de la especie humana. En el momento en que toda la tierra esté ocupada, no habrá otra opción que vivir juntos y ayudarnos mutuamente.<sup>19</sup> Por lo tanto, la finitud geográfica de nuestra Tierra impone a sus habitantes un principio de hospitalidad universal, reconociendo al otro el derecho de no ser tratado como un enemigo. Y como consecuencia de la globalización, a partir del siglo XX, la comunidad de destino terrestre nos impone de manera vital la solidaridad.<sup>20</sup>

Es en este sentido que estoy hablando de ciudadanía global y de la necesidad de una educación para la ciudadanía global constructiva, autocrítica, orientada, por una ética planetaria, hacia la justicia social planetaria. La educación para la ciudadanía global enseña lo que Edgar Morin denomina la *conciencia cívica terrenal*, es decir, la conciencia de la responsabilidad y de la solidaridad para los hijos de la tierra, que ayude a cultivar lo que Kant denominaba una *ciudadanía común*. Como se nos dice en el epílogo del Informe Delors:

Sin duda, sólo una educación para la justicia permitirá reconstruir el núcleo de una educación moral de las conciencias, que supone

19. En Bauman (2004: 24). Y aclara Bauman: “Finalmente, ese momento parece haber llegado, ya que las reflexiones filosóficas de Kant acerca del futuro de la humanidad, que habían pasado dos siglos en el silencio acumulando polvo, ignorados por todo el mundo..., súbitamente resurgen de la superficie del profundo olvido en el que estaban sumidas, saltando directamente al centro del debate político. Teorizar acerca del arte de la vida en la superficie de un planeta esférico puede haber sido alguna vez un lujo...; en la actualidad –como lo están aprendiendo en carne propia día a día los habitantes del mundo, y como tendrán que darse cuenta, a pesar de su renuencia, los políticos–, es este el tema principal en la agenda de la supervivencia humana”.

20. Morin (2001: 139)

una cultura cívica caracterizada por el no-conformismo y el rechazo de la injusticia, y que prepara para una ciudadanía activa, en la cual la responsabilidad de intervención sustituye la simple ciudadanía por delegación. De hecho, es adquiriendo un sentido de justicia abstracta (equidad, igualdad de oportunidades, libertad responsable, respeto hacia los otros, defensa de los más débiles, apreciación de las diferencias) como se crean actitudes psicológicas que predisponen a actuar de forma concreta a favor de la justicia social. (Roberto Carneiro, en el Informe Delors, 1996: 190)

Es en esta dirección como debe entenderse al ciudadano y a la ciudadana global: una persona activa que no sólo exige sus derechos y cumple con sus obligaciones para la comunidad/sociedad-mundo, sino que además, también rechaza todo tipo de injusticia y de exclusión y lucha por un mundo mejor para todos, porque se siente partícipe de una ciudadanía común.

Por todo ello, la educación para la ciudadanía global aborda la *identidad terrenal* –esto es, la condición humana– desde una concepción planetaria: el destino individual, el destino social, el destino histórico, el destino de la especie humana..., todos los destinos entrelazados e inseparables.<sup>21</sup> Es a lo que se refiere Adela Cortina con “el ideal de la ciudadanía cosmopolita”. El proyecto de forjar una ciudadanía cosmopolita puede convertir al conjunto de los seres humanos en una comunidad porque tienen una causa común: universalizar la ciudadanía social. Y es que, “para ser hoy un buen ciudadano de cualquier comunidad política, es preciso satisfacer la exigencia ética de tener por referentes a los ciudadanos del mundo”.<sup>22</sup>

### 1.2.3. Perspectiva global de justicia y de solidaridad: concepción global/interdependiente de las realidades humanas y universalización de la justicia y la solidaridad

Estamos inmersos en un contexto mundial socioeconómico de hegemonía y tiranía del capitalismo global que nos debe interpelar a todos, y particularmente a los educadores.

Como apunta el Informe Delors:

21. Morin (2001).

22. Cortina (2003a: 255).

La evolución de las interdependencias ha contribuido a revelar muchos desequilibrios: el desequilibrio entre países ricos y países pobres, la fractura social entre los opulentos y los marginados en el interior de cada país, la utilización inconsiderada de los recursos naturales que conduce a una degradación acelerada del medio ambiente. A veces, las desigualdades en el desarrollo se han agravado, como subrayan la mayoría de los informes internacionales, y se constata una verdadera deriva de los países más pobres. La ampliación de los medios de información y de comunicación hace que se observen cada vez más estas desigualdades evidentes. La imagen a menudo complaciente de los modelos de vida y de consumo de los opulentos que ofrecen los medios de comunicación, suscitan sentimientos de rencor y de frustración, incluso de hostilidad y de rechazo, por parte de los más desprovistos de todo. Los países ricos no pueden ignorar la exigencia imperiosa de una solidaridad internacional activa para garantizar el futuro común mediante el establecimiento progresivo de un mundo más justo. (1996: 39)

O como escribe Eduardo Galeano, siempre tan gráfico: “Este mundo, que ofrece el banquete a todos y cierra la puerta en las narices de tantos es, al mismo tiempo, igualador y desigual: *igualador* en las ideas y en las costumbres que impone, y *desigual* en las oportunidades que brinda”.<sup>23</sup>

Los análisis hablan de una realidad sumamente compleja: situaciones de extrema pobreza al lado de un consumismo sin medida; el abandono del espacio cívico fundador de la civilización por un mercantilismo exacerbado generador de dualismo; exclusión y amenaza para el ecosistema, una nueva forma de miseria que refleja el empobrecimiento de la “naturaleza interior”, de la cultura... ¿Qué ha sido de lo genuinamente humano?, ¿de la conmoción ante el drama del sufrimiento del otro?, ¿del deseo de justicia y de solidaridad?

Parece evidente que uno de los componentes básicos del proceso humanizador en educación es, sin duda, la educación para la justicia y para la solidaridad, en un contexto en el que:

23. Galeano (2006: 25).

El nuevo rumbo que ha tomado la historia, sobre todo desde que en el año 1989 triunfó una lógica económica implacable basada en la ley del más fuerte y sometida a las exigencias de un neoliberalismo sin alma, nos obliga a sacudir nuestra conciencia, a desvelar nuestra ética frente a la cuestión social primordial que plantea el aumento de las desigualdades en el mundo. (Roberto Carneiro, en el Informe Delors, 1996: 189)

Como se pregunta P. Pogge, ¿cómo es posible la yuxtaposición de un gran progreso en lo que se refiere a normas y conductas morales (como nos demuestra la historia), y de una situación moral de fondo catastrófica? Y si no:

“1. ¿Cómo es posible que persista la pobreza extrema de la mitad de la humanidad a pesar del enorme progreso económico y tecnológico, y a pesar de las normas y de los valores morales ilustrados de nuestra civilización occidental enormemente dominante?

2. ¿Por qué nosotros, ciudadanos de los prósperos estados occidentales, no hallamos como mínimo moralmente preocupante que un mundo enormemente dominado por nosotros y por nuestros valores proporcione unas posiciones de partida y unas oportunidades tan deficientes y tan inferiores a tantas personas?”<sup>24</sup>

Y de acuerdo con Pogge, “la extensa pobreza extrema puede persistir porque no sentimos que su erradicación es moralmente imperiosa”, no la vemos lo suficiente preocupante como para merecer una seria reflexión moral que proclame la sed y la urgencia de justicia en el mundo. Es aquí donde una educación para la ciudadanía global tiene que poner el centro de su atención.

### ¿Qué justicia?

Luis de Sebastián<sup>25</sup> desentraña estos dos términos, justicia y solidaridad, y hace una distinción entre: “justicia conmutativa”, que se refiere a la igualdad, proporción e equilibrio en los intercambios y, en general, en las relaciones contractuales; “justicia distributiva” o dar a cada uno lo suyo, no sólo en referencia a la propiedad material, sino también a los derechos económicos ad-

24. Pogge (2005: 15).

25. Sebastián (1996).

quiridos por el trabajo y los demás derechos de la persona: el derecho a la vida en primer lugar (y el de las sociedades a la paz), el derecho a la libertad en sus múltiples formas y variantes, y todos los derechos de la persona humana como tal, y como miembro de la comunidad política en particular; y “justicia social”, que se dirige más bien a la equidad y al equilibrio; es decir, se interesa por si toda la población tiene la oportunidad de llevar una vida digna y, por tanto, presta atención a aquellas desigualdades que producen las acciones humanas.

Justicia y solidaridad, como virtudes de los que buscan que se respeten los derechos de las personas y las sociedades, prácticamente coinciden, pero la solidaridad puede llegar a ser más atrevida y generosa, siguiendo a Luis de Sebastián, aunque no puede prescindir de la justicia. Mientras que el principio de justicia postula igual respeto e iguales derechos para cada individuo particular, el principio de solidaridad exige empatía y preocupación por el bienestar del prójimo<sup>26</sup>. La solidaridad complementa a la justicia<sup>27</sup>.

En su célebre análisis *Teoría de la Justicia*, Rawls buscaba la naturaleza de la justicia preguntándose qué principios elegirían las personas de una sociedad en una situación de imparcialidad, es decir, si las personas tuviesen que elegir esos principios en condiciones de desconocimiento de la situación o posición (natural o social) que ocuparía cada persona. Rawls concluyó que lo que todas las personas racionales “podrían querer” para alcanzar la justicia dentro de esa sociedad en una situación semejante (“posición original”), sería buscar mejorar la posición de los que están peor. P. Singer<sup>28</sup> ha matizado que Rawls limita la concepción de “los que están peor” a aquéllos de su propia sociedad, pero que si se aceptase que para escoger con justicia, la gente debería ignorar igualmente su ciudadanía (como idea territorial de la identidad), su teoría se convertiría en un poderoso argumento para mejorar las perspectivas de aquellos que están peor en el mundo.

Como propone T. Pogge,<sup>29</sup> el lenguaje de los derechos humanos es el que permite una mejor formulación de un criterio nu-

26. Habermas (2000: 20).

27. Camps (2000).

28. Singer (2003: 21).

29. Pogge (2005: 65).

clear de justicia básica, complejo y aceptable internacionalmente, siempre que entendamos los derechos humanos como demandas dirigidas hacia instituciones sociales con personas responsabilizadas al frente de tales instituciones, es decir, siempre que haya instituciones responsables que garanticen el acceso seguro a tales derechos, más allá de su formulación jurídica.

### ¿Qué solidaridad?

Luis Alfonso Aranguren<sup>30</sup> ha discriminado entre diferentes concepciones de solidaridad a tener en cuenta para una auténtica educación para la solidaridad: la *solidaridad por necesidad*, que nació a partir del discurso del Club de Roma en el año 1972, y que nos dice que si somos inteligentes, debemos ser solidarios con los países empobrecidos porque en esto nos va la vida a todos, nos afecta a todos, aunque sólo sea por egoísmo inteligente. Es la solidaridad que nace de la consciencia del límite: límites ecológicos, ambientales, demográficos, de escasez de recursos; la *solidaridad como espectáculo*, la que ha sido apropiada por el mercado y ha sido convertida en artículo de consumo; la *solidaridad como campaña*, que persigue obtener una respuesta inmediata a una situación de emergencia por la acción de los medios de comunicación; la *solidaridad como cooperación*, que es absolutamente positiva y ha hecho posible la ayuda al Tercer Mundo, pero que entraña riesgos cuando es portadora de lógicas y patrones estrictamente occidentales, concebidos desde el Norte; y, como modelo alternativo, Aranguren propone la *solidaridad como encuentro*. De acuerdo con este autor, sólo existirá una verdadera solidaridad cuando se reconozca en el otro su dignidad herida, maltratada, humillada, y cuando seamos capaces de escucharle. Porque la solidaridad como encuentro significa vivir la experiencia de tenerse que encontrar con el dolor y la injusticia y no quedarse indiferente y, en consecuencia, pensar y vivir de otra manera. Es necesario, pues, retomar la solidaridad con toda su sustancia, como concepto ético y como valor moral, lo que significa huir del concepto en abstracto y de sus adulteraciones mercantilistas e *indoloras*, y que seamos capaces de desarrollar procesos y proyectos concretos de solidaridad a partir de la pro-

30. Aranguren (2000).

pia experiencia y de la propia vida. Por lo tanto, será necesario ajustar nuestras aspiraciones a los límites y a las posibilidades de nuestro entorno e incluir la empatía y el compromiso con los más desfavorecidos.

La educación para la ciudadanía global tiene como fuente fundamental de significado y de identidad la educación para la justicia y la solidaridad, en sentido substancial y profundo (no como consumo, sino como vida y como “encuentro”, tanto en un ámbito próximo como lejano –“glocal”–) y en un sentido amplio (de tal manera que se articula y se relaciona con las grandes preocupaciones humanas y con todo tipo de desigualdad y de exclusión): como educación en el respeto y desarrollo de los derechos humanos, el desarrollo de la paz y de la democracia, la igualdad de género, la interculturalidad, la “justicia medioambiental”<sup>31</sup> y el desarrollo humano y sostenible.

Entonces, decir que la educación para la ciudadanía global tiene como fuente fundamental de significado y de identidad una educación para la justicia y la solidaridad, quiere decir que tiene como fundamento la defensa de la dignidad de la persona por encima de los intereses mercantilistas del capital y por encima de los intereses fronterizos, y que, por lo tanto, parte de la consideración de que todas las personas son valiosas en sí mismas.

Es en este sentido que la educación para la ciudadanía global tiene como meta el desarrollo centrado en el ser humano, que requiere ayudar a pensar el mundo como sociedad planetaria y abrir las mentes y los corazones de niños, niñas, jóvenes y adultos ante el clamor de los oprimidos y de los que sufren.

Por el hecho de que la educación para la ciudadanía global está orientada hacia la construcción de un sentimiento y compromiso de solidaridad y de justicia social, hacia la consecución de la misma (y hacia el desarrollo de la democracia, el desarrollo humano y sostenible...), no se queda sólo en el conocimiento y análisis de unos hechos y de unos procesos, sino que, a partir de una concepción constructiva y activa de los estudiantes, plantea una actuación educativa que contemple contenidos, habilidades, actitudes y valores en un contexto de *praxis*. Porque, como escribe

31. “Justicia medioambiental”, como “una noción amplia que afirma el valor de uso de la vida, de todas las formas de vida, contra los intereses de la riqueza, el poder y la tecnología” (Castells, 2001, vol. II: 157).

Aranguren, “el vino como concepto, no emborracha. Emborracha beberlo, y sólo si nos sumergimos en la realidad, si bebemos la solidaridad, podemos comprobar hasta qué punto nos afecta, nos complica la vida, pero también hasta qué punto nos hace felices”.<sup>32</sup> Por ello, el reto como enseñantes es poder reinventar la solidaridad a partir de las propias experiencias educativas en nuestras escuelas, a partir de la propia vida que seamos capaces de favorecer y desarrollar en los centros educativos.

### Riqueza, pobreza y dignidad humana

Nunca ha sido menos democrática la economía mundial, nunca ha sido el mundo tan escandalosamente injusto, nunca ha habido tanta distancia entre ricos y pobres, como denuncia Eduardo Galeano.<sup>33</sup> En 1960, el veinte por ciento de la humanidad, el más rico, tenía treinta veces más (en términos de renta per cápita) que el veinte por ciento más pobre. En 1990, la diferencia era de sesenta veces. El último informe de Naciones Unidas, apunta Arcadi Oliveres, dibuja una relación de 1 a 86, es decir, una persona de Canadá ingresa lo mismo que 86 personas de Bangla Desh.<sup>34</sup> Y dentro de cada país se reproduce la brecha entre los que tienen todo y los que no tienen nada. La cantidad de ricos no para de crecer, pero el número de pobres crece en mayor medida.

Mi amiga María Rico me comentaba que, en el transcurso de una mesa redonda de expertos que hablaban sobre la pobreza a la que asistió, Susan George (que no debía estar muy contenta con los derroteros que tomaban los análisis) había espetado algo enfadada que más que hablar tanto de pobreza, quizás lo que deberían hacer es hablar de riqueza. Y expresaba su percepción de que cuesta aceptar que son dos realidades muy vinculadas. Los pobres son pobres porque otros se han apropiado de su riqueza, destruyendo su capacidad para crearla, escribe Vandana Shiva.<sup>35</sup>

Para el caso concreto de África, en su reciente libro *África, pecado de Europa*, Luis de Sebastián es rotundo: “La insignificancia económica de África a escala mundial es el resultado del expolio, el desgaste, el abandono y la marginación a que ha estado some-

32. Aranguren (2000: 58).

33. Galeano (2003).

34. Oliveres (2005: 15).

35. Shiva (2005).

tido este continente a través de los siglos”.<sup>36</sup> Y como entrada a este libro, hay una cita muy significativa del ministro de Asuntos Exteriores y de Cooperación Miguel Ángel Moratinos: “África no es un continente pobre, sino empobrecido; no es marginal, sino marginado; y no es viejo, sino joven. Por eso el continente y su ciudadanía deben tener la oportunidad de ser protagonistas de su propio desarrollo”. Porque no nos engañemos, África no es un continente olvidado de la globalización; bien al contrario, es el continente más integrado en el mundo capitalista como periferia explotada.<sup>37</sup>

Las riquezas acumuladas por Europa se basaron en las riquezas arrebatadas a África, Latinoamérica, Asia, nos recuerda V. Shiva:

Sin la destrucción de la rica industria textil de la India, sin la aparición del comercio de especias, sin el genocidio de las tribus indígenas americanas, sin la esclavitud africana, la revolución industrial no habría creado nuevas riquezas para Europa o los Estados Unidos. Fue la violenta absorción de los recursos del Tercer Mundo y de los mercados del Tercer Mundo lo que creó la riqueza en el Norte. (2005)

Dos mitos económicos facilitan el separar dos procesos ligados íntimamente como son el crecimiento de la opulencia y el crecimiento de la pobreza, aprecia V. Shiva:<sup>38</sup> por un lado, el que ve el crecimiento sólo como crecimiento del capital, pero no ve la destrucción de la naturaleza y de la economía de subsistencia de la gente que crea ese crecimiento; por el otro, el que considera que si produces lo que consumes, es que no produces. Ambos mitos contribuyen a la mistificación del crecimiento y del consumismo, pero también ocultan los procesos reales que crean la pobreza.

Arcadi Oliveres,<sup>39</sup> con un lenguaje claro, profundiza en los mecanismos que han provocado la pobreza y en las “perversiones” de un sistema que mantiene la injusticia: el nuevo colonialismo, que sigue absorbiendo la riqueza de los países desposeídos

36. Sebastián (2006: 16).

37. Tamayo, en «En el horizonte de la utopía», *El País*, sábado 3 de Marzo de 2007, p. 15.

38. Shiva (2005).

39. Oliveres (2005).

a través de diversas prácticas espurias; el comercio internacional injusto, que favorece a los países ricos y a las grandes corporaciones (porque fijan las reglas de las transacciones siguiendo sus estrictos intereses y fijan los precios); la política económica de las grandes compañías (multinacionales y transnacionales) que actúan sin escrúpulos, regidas únicamente por el criterio de máxima rentabilidad y beneficio; los mecanismos de la deuda externa, que conducen al endeudamiento de los países empobrecidos y ahogan sus ya debilitadas economías; el control por parte de los países ricos de la tecnología y sus productos a través de las patentes (basta tener presente la usura despiadada y sin alma con que llevan el caso de los fármacos para tratar el SIDA), que provoca que el Tercer Mundo tenga muy pocas posibilidades de acceder a esos productos... Además, cerrar las puertas a la inmigración sigue siendo una postura egoísta y despiadada de los países más desarrollados, aunque, como concluye Luis de Sebastián para el caso concreto del movimiento migratorio de África hacia Europa: “Ya nadie ni nada los va a parar, y tendremos que cargar en Europa con las consecuencias de que nuestra presencia en el continente africano no haya sido más constructiva, humana y justa”.<sup>40</sup>

A sociólogos y economistas, a efectos de definición, les resulta útil distinguir entre tres grados de pobreza, siguiendo la exposición de Sachs.<sup>41</sup>

- a) *La pobreza extrema* (o absoluta) significa que las familias no pueden hacer frente a necesidades básicas para la supervivencia (alimentación, asistencia médica, educación, agua potable, vivienda, artículos básicos). Para determinar el número de pobres extremos de todo el mundo, el Banco Mundial utiliza el indicador de ingresos por debajo de un dólar diario por persona, medidos según la paridad del poder adquisitivo. Según este criterio, la sexta parte de la humanidad vive en la pobreza extrema y lucha a diario por la supervivencia.
- b) El concepto de *pobreza moderada* se refiere a unas condiciones de vida en las cuales las necesidades básicas están cubiertas, pero sólo de modo precario.

40. Sebastián (2006: 16).

41. Sachs (2005: 51).

- c) El concepto de *pobreza relativa* se interpreta como un nivel de ingresos situado por debajo de una proporción dada de la renta nacional media.

Es importante resaltar que, acostumbrados a identificar pobreza con *sin techo* o *mendicidad*, en los países ricos hay pobres con techo, en el sentido de que no pueden satisfacer las necesidades humanas de una manera “digna” o similar a sus convecinos: no tienen acceso a bienes culturales ni a actividades de ocio, ni tampoco a una asistencia sanitaria, a una educación de calidad o a otras ventajas que favorecen la movilidad social ascendente. África está en todas partes.<sup>42</sup> Beck, comentando los estallidos en los suburbios franceses del otoño de 2005, lo ha expresado con contundente claridad:

La globalización económica ha llevado a una división del planeta que ha quebrado las fronteras nacionales, con lo que han aparecido centros muy industrializados de crecimiento acelerado al lado de desiertos improductivos, y éstos no están sólo ‘ahí fuera’ en África, sino también en Nueva York, París, Roma, Madrid y Berlín. África está en todas partes. Se ha convertido en un símbolo de la exclusión. Hay un África real y muchas otras metafóricas en Asia y en Suramérica, pero también en las metrópolis europeas, donde las desigualdades del planeta en su tendencia globalizada y local van dejando su impronta tan particular. Y las definiciones de ‘pobre’ y ‘rico’, que parecían eternas, se están transformando. (2005b)

---

42. Según la última Encuesta sobre las Condiciones de Vida de los españoles (ECV) del Instituto Nacional de Estadística, uno de cada cinco españoles vive por debajo del umbral de pobreza relativa (que se estima en el 60% del ingreso medio anual, unos 5.177 euros anuales, o 369 euros mensuales); la misma proporción que hace 10 años (*El País*, martes 6 de diciembre de 2005). A propósito, si tenemos en cuenta, por ejemplo, el fuerte crecimiento económico de España en la última década, u otro indicador que aparecía como noticia también en días recientes y que señalaba que en España, el crecimiento de la proporción de los más ricos de entre los ricos está entre los diez primeros países del mundo que más aumenta, no resulta difícil comprender que España se encuentre en el grupo de países con mayor desigualdad de la UE, con tasas superiores a la media comunitaria. Son muy esclarecedores para este debate los artículos de José Antonio Alonso y Silverio Agea Rodríguez “¿Disminuye la pobreza en España?” (*El País*, domingo 22 de enero de 2006, p. 19).

La pobreza atraviesa el mundo transversalmente. Y es que las fuentes de solidaridad social, sostiene Habermas, se agostan de tal modo, que las condiciones de vida del Tercer Mundo de antaño se extienden hasta el propio centro del Primero. Son tendencias que se condensan en los fenómenos de una nueva *underclass*: grupos pauperizados abandonados a su propia suerte, que poseen tan poco poder como las regiones empobrecidas frente a las regiones desarrolladas de este mundo. Sin embargo –continúa Habermas– esta forma de fragmentación no significa que estas sociedades, que han perdido la solidaridad, puedan deshacerse de una de sus partes sin mayores consecuencias políticas. A largo plazo, resultan inevitables las tensiones sociales, el traslado del “veneno de los guetos” a todos los poros de la sociedad en su conjunto, y una erosión moral de la sociedad de largo alcance.<sup>43</sup> Entre otras razones, porque el mundo está “agotado”, como ha destacado Bauman:<sup>44</sup> no hay un “afuera”, una vía de escape, ni refugio territorial para las tensiones de nuestro desarrollo en un mundo de dependencia mutua; en este espacio planetario y global, no hay lugar en el que pueda afirmarse con cierta certeza que uno se encuentra en su casa, que es absolutamente libre de vivir a su manera y perseguir sus propias metas, y de no prestar atención al resto de los acontecimientos a causa de su irrelevancia. En este mundo “agotado”, somos todos residentes permanentes sin otro sitio adonde ir. Aquí reside el fundamento para sospechar que “un mundo global es un lugar en el que, por una vez, *el desideratum de la responsabilidad moral y los intereses de la supervivencia coinciden y se funden*. La globalización es, entre otras cosas (y quizás, más que ninguna), un desafío ético”.<sup>45</sup>

En consonancia con los Objetivos del Milenio, pero defendiendo mayor urgencia y ambición, Sachs destaca que el reto de nuestra generación consiste en ayudar a los más pobres de entre los pobres a escapar del sufrimiento de la trampa de la pobreza extrema, de modo que puedan iniciar lo que denomina “su propia ascensión por la escalera del desarrollo económico”. En este sentido, el fin de la pobreza no sólo representa el fin del sufrimiento extremo, sino también el comienzo del progreso

---

43. Habermas (1999: 100-101).

44. Bauman (2004 y 2005a).

45. Bauman (2004: 28).

económico y de la esperanza y de la seguridad que acompaña al desarrollo. Para ello:

Como sociedad global, deberíamos asegurarnos de que las reglas internacionales del juego de la gestión económica no colocan –voluntaria o involuntariamente– trampas en los peldaños más bajos de la escalera en la forma de una ayuda al desarrollo inadecuada, barreras comerciales proteccionistas, prácticas financieras mundiales desestabilizadoras, normas sobre la propiedad intelectual mal ideadas y otras actuaciones similares, que impiden que el mundo de rentas bajas suba los peldaños de la escalera del desarrollo. (2005: 57)

Lo que sucede es que todo el análisis de Sachs, advierte V. Shiva, está “tocado” por la ideología del desarrollo; del desarrollo como crecimiento económico, crecimiento de mercados y consumo (aunque sea insostenible), un modelo de desarrollo de dirección única (esa “escalera del desarrollo económico”). Sin embargo, es útil separar un concepto cultural de una vida simple y sostenible entendida como pobreza, de la experiencia material de la pobreza como resultado del desposeimiento y la carencia. Es en este sentido que V. Shiva considera que las economías de subsistencia que satisfacen las necesidades básicas mediante el autoaprovechamiento, no implican necesariamente una baja calidad de vida física, pues aseguran una elevada calidad de vida en términos de alimentos y agua, sostenibilidad de los medios de vida, y una robusta identidad y significado social y cultural. En cualquier caso:

La pobreza económica es sólo una de las formas de la pobreza. La pobreza cultural, la pobreza social, la pobreza ética, la pobreza ecológica o la pobreza espiritual son otras formas de pobreza con mayor prevalencia en el así denominado rico Norte que en el Sur, denominado pobre. Y estas otras pobreza no se pueden borrar con dólares. Necesitan compasión y justicia, cuidados y formas de compartir. (2005)

La pobreza material de tantos seres humanos es, en buena medida, consecuencia de la pobreza espiritual de los más prósperos, escribía Mayor Zaragoza.<sup>46</sup>

---

46. Mayor Zaragoza: “La pobreza en África”, *El País*, 29 de agosto de 2005.

Entonces, la pobreza tiene que ver con la ausencia de posibilidades, con un proceso de desposeimiento, de pauperización y de exclusión; y la exclusión se traduce en ausencia de dignidad: no se les reconoce como personas, no se les reconoce su plenitud como individuos. A esto pienso que se refiere Morin cuando escribe:

El problema de la pobreza está mal estimado en términos de renta; es sobre todo el de la injusticia que sufren los indigentes, los miserables, necesitados, los subordinados, los proletarios, no sólo frente a la desnutrición o la enfermedad, sino en todos los aspectos de la existencia en los que se ven desprovistos de respeto y de consideración. El problema de los desposeídos es su impotencia frente al desprecio, la ignorancia, los golpes de la suerte. La pobreza es mucho más que pobreza. Es decir: esencialmente, no se mide en términos monetarios. (2005: 285)

Que la pobreza no se mide sólo en términos monetarios es algo que ya había apreciado una gran conocedora y una gran luchadora a favor de los más pobres de entre los pobres, la Madre Teresa:

Sabemos lo que significa pobreza; en primer lugar tener hambre de pan, necesitar ropa y no tener un techo. Pero hay un tipo de pobreza mucho más grande, la de no ser deseado, la de carecer de amor y la de estar abandonado. Significa no tener a nadie a quien llamar. (1997: 123)

En el mismo sentido se ha expresado Eduardo Galeano cuando habla de las *pobrezas* que produce nuestra sociedad de consumo.<sup>47</sup>

---

47.

Pobres, lo que se dice pobres, son los que no tienen tiempo para perder el tiempo.  
Pobres, lo que se dice pobres, son los que no tienen silencio, ni pueden comprarlo.  
Pobres, lo que se dice pobres, son los que tienen piernas que se han olvidado de caminar, como las alas de las gallinas se han olvidado de volar.  
Pobres, lo que se dice pobres, son los que comen basura y pagan por ella como si fuera comida.  
Pobres, lo que se dice pobres, son los que tienen el derecho de respirar mierda, como si fuera aire, sin pagar nada por ella.  
Pobres, lo que se dice pobres, son los que no tienen más libertad que la libertad de elegir entre uno y otro canal de televisión.  
Pobres, lo que se dice pobres, son los que viven dramas pasionales con las máquinas.

Y es que en el fondo, la pobreza es la negación de la dignidad humana. Y, ¿cuál es actualmente la dignidad humana en nuestras sociedades?, se pregunta Petrella: “La dignidad humana se caracteriza actualmente por el hecho de ser reconocido como ciudadano. Por lo tanto, la pobreza, en mi definición, es la negación de la ciudadanía”<sup>48</sup>, una negación de la ciudadanía que opera a tres niveles en que podemos ser pobres. Existe: ciudadanía civil, que significa tener las libertades civiles, libertad de pensamiento, de religión, los derechos y los deberes ligados al hecho de ser ciudadano como ser humano, por lo tanto, la pregunta sería, ¿estamos de acuerdo en dar libertad de pensamiento y de participación?; ciudadanía social, que significa tener derecho a la existencia, el derecho a la vida, al agua, a la alimentación y el derecho a la educación, por lo tanto, ¿estamos de acuerdo en dar unos ingresos mínimos a todo el mundo?; y ciudadanía política, porque todos tenemos el derecho de participar, de organizarnos, de crear partidos políticos, etc.

Por lo tanto, siguiendo a Petrella, la pobreza significa ser desigual, ser excluido de la ciudadanía, y la exclusión de la ciudadanía es una negación de la dignidad humana.

La educación para la ciudadanía global parte de la idea de que hay alternativas al mantenimiento de la pobreza, de que nadie tiene que ser pobre ni excluido, de que lo que la humanidad necesita no son fronteras y reductos de prosperidad, sino personas constructoras de un vivir juntos próspero y digno para todos, mutuamente responsables en la aspiración de toda persona y todo pueblo a la dignidad, la justicia, la libertad y la paz. La dignidad humana, nos dice Victoria Camps<sup>49</sup> recordando a Kant, parte del reconocimiento de que toda persona es valiosa en sí misma, más allá de situaciones de discapacidad, pobreza o cualquiera otra situación de desventaja. Pero, por ello, para que cualquier persona pueda realizarse igualmente en autonomía y dignidad, es necesaria la solidaridad de todos y la justicia social.

---

Pobres, lo que se dice pobres, son los que son siempre muchos y están siempre solos.  
 Pobres, lo que se dice pobres, son los que no saben que son pobres. Galeano (2006: 257).  
 48. Petrella: “Estrategias para acabar con la pobreza” (p. 4)  
 49. Camps (2000: 129).

## Un mundo mejor

Como escribe Arcadi Oliveres,<sup>50</sup> la pobreza no es un mal sin remedio. Lo que sucede es que vivimos en un mundo que perpetúa inercias injustas y que olvida el valor de la vida en favor de intereses, sobre todo económicos, y de poder. Hay una buena muestra de estudios y análisis elaborados desde diferentes disciplinas, que defienden y sostienen que es posible erradicar la pobreza, que es un error (y un error éticamente deleznable) concebir la pobreza como algo natural o como producto ineludible de un mundo dominado por una especie de darwinismo social, y que es posible otra globalización diferente a la globalización neoliberal que facilita lo que de Sousa Santos<sup>51</sup> denomina el “fascismo social” (que se asienta sobre la primacía de los procesos estructurales de exclusión sobre los procesos de inclusión).

Si todo el mundo dispusiese de los mismos ingresos, los ingresos medios de la humanidad oscilarían, según cálculos efectuados hace unos años, entre 4.000 y 5.000 dólares anuales; una renta per cápita mundial que entonces se equiparaba a la de Portugal, y que con cálculos más actuales se equipararía a la de Lituania. Entonces, la idea clave, continúa A. Oliveres, es la redistribución de la riqueza y de la renta, lo que significa que para poder vivir en un mundo más justo, es necesario que los que tienen más, bajen un poco su nivel para que los que tienen menos puedan acercarse a esta media de Lituania. Y para ello, la medida más urgente para erradicar la pobreza pasa por crear un sistema de gobernabilidad mundial que obligue a esta transferencia.

El economista Sachs<sup>52</sup> hace cálculos y demuestra que la erradicación de la pobreza puede llevarse a cabo en el marco de los límites con los que el mundo rico ya se ha comprometido: el 0’7 por ciento del producto nacional bruto del mundo con rentas altas. Peter Singer,<sup>53</sup> especialista en ética, también hace cálculos aproximados y concreta más acerca de cuánto tendría que transferir cada una de las personas de los países ricos para superar la pobreza mundial: aquéllos que tienen suficiente dinero para gastar en lujos y frivolidades tan comunes en las sociedades ri-

---

50. Oliveres (2005).  
 51. Sousa Santos (2005).  
 52. Sachs (2005).  
 53. Singer (2003).

cas deberían entregar el 1 por ciento de sus ingresos a “aquellos que tienen problemas para obtener lo suficiente para comer, que no tienen agua no contaminada que beber, cobijo frente a los elementos ni cuidados médicos básicos”. Dar esta cantidad no supone heroísmos morales, y no hacerlo es signo de indiferencia ante la persistencia de la pobreza extrema y las muertes relacionadas con la pobreza que podrían evitarse:

Todo lo que se necesitaría para poner al mundo en el camino de eliminar la pobreza global mucho más rápidamente que los objetivos de la Cumbre del Milenio sería la modesta suma del 1 por ciento de los ingresos anuales, si todo el mundo que se lo puede permitir entregase esa suma. Eso, más que cualquier otra cosa, nos dice lo lejos que estamos aún de que nuestra ética se base no en las fronteras nacionales, sino en la idea de un solo mundo. (2003: 207)

En consecuencia, declarar “ambiciosos” los objetivos establecidos por los líderes mundiales en la Cumbre del Milenio (dirigidos a reducir la pobreza y el hambre a la mitad para 2015) no deja de ser indicativo del clima pesimista en lo relativo a la ayuda.

En cualquier caso, no resulta pues utópico, sino necesario y realista, el compromiso de las ONG y de muchas otras instituciones líderes de la sociedad civil con un objetivo: convertir la pobreza en historia (plataforma Haced de la Pobreza Historia).<sup>54</sup> Más aún, en el ámbito legislativo, Petrella<sup>55</sup> propone comenzar por declarar ilegal la pobreza como en el siglo XIX se declaró ilegal la esclavitud. Para empezar a avanzar en esta propuesta, el autor considera que no sólo necesitamos escuelas llenas de ordenadores y programas que conviertan a nuestros estudiantes en los mejores. También son necesarios programas escolares que den a conocer la necesidad de ilegalizar la pobreza para que el mundo entero pueda hacer progresos y nosotros con él.

No obstante, nos previene A. Oliveres, la redistribución de la riqueza y el mejor reparto de transferencias del Norte a todos los niveles para conseguir un mundo más igualitario y más justo, más solidario, pasa por cambiar algunas estrategias del proceso de globalización:

54. <http://makepovertyhistory.org>. En España <http://www.pobrezacero.org>

55. Petrella (2000, 2005a y 2005b).

- Así como la primera etapa del capitalismo generó unas condiciones de desigualdad y fue necesaria la creación de los sindicatos laborales para reivindicar los derechos de los trabajadores y solucionar los abusos del capitalismo, aplicando la misma lógica de relación entre países ricos y pobres, sería necesario un sistema de “sindicalización” de los países del Tercer Mundo para que estos pudiesen reclamar sus derechos y unas condiciones de vida más dignas.
- Para poder cambiar la lógica salvaje de la globalización imperante, es necesaria la presión de los movimientos altermundo en su doble vertiente de *protesta* (la que tiene lugar ante las reuniones de los organismos internacionales vinculados e identificados como motores de las políticas más agresivas en el plan económico mundial) y *propuesta* (ligado a la organización de los foros sociales). La primera propuesta de este movimiento mundial es la mejor distribución del acceso a la tierra. La segunda es la práctica del comercio justo, entendida no sólo como la compra de productos de comercio justo en tiendas solidarias, sino también como la política de vigilancia y mantenimiento de precios de productos básicos de los países del Tercer Mundo para que la vida de una parte de los ciudadanos del mundo no esté sujeta a los intereses de las grandes corporaciones. La tercera propuesta hace referencia al control de las compañías transnacionales mediante la creación de un organismo de carácter político y judicial que controle sus excesos. La cuarta es frenar la especulación financiera. También es necesaria la transferencia de tecnología y la flexibilización de las migraciones. Y para que se produzcan estos cambios, es necesaria una conciencia social que los vea factibles. En consecuencia, se precisa *educación* para que pueda llegar el momento en que la injusticia global llegue a las conciencias, de la misma forma en que la cultura ecológica nos está concienciando de la importancia de la capa de ozono o de la cultura del reciclado.
- Para que se avance en la transformación de una pauta de comportamiento que implica lo anterior, urge el compromiso personal: que la persona, en lugar de ser cómplice con el sistema imperante, apueste por otras vías de comportamiento (por el consumo responsable, por que –como inversores o ahorradores– pensemos en la banca ética, etc.). No hay que olvidar que la reducción del consumo es una de las primeras acciones a to-

mar para poder avanzar hacia un mundo más igualitario ya que, como nos recordó la Conferencia Mundial de Medio Ambiente celebrada en 2002 en Johannesburgo, si toda la humanidad consumiera la misma cantidad de papel, agua, petróleo, madera, etc., que consumen los habitantes del Primer Mundo, tomando como media el consumo de un europeo, harían falta tres planetas como el nuestro. Si los habitantes del Primer Mundo reducen su consumo, los habitantes del Tercer Mundo podrán alcanzar unos mínimos que no tienen.<sup>56</sup>

Los planteamientos y las estrategias de alterglobalización que convergen en los Foros Sociales Mundiales (lo escribía Juan José Tamayo en el artículo arriba mencionado, en relación al VII Foro Social Mundial y al II Foro Mundial de Teología y Liberación celebrados en enero de 2006 en Nairobi, Kenia):

[...] son signos luminosos de esperanza en un mundo marcado por el imparable empobrecimiento de las mayorías populares en el Sur, el deterioro creciente del medio ambiente, la reducción de los derechos sociales por mor de la privatización de los servicios públicos, el clima bélico que se extiende por doquier y las constantes amenazas de nuevas guerras preventivas.<sup>57</sup>

#### 1.2.4. Ciudadano y ciudadana global

Desde la corriente que denominamos Educación para la Ciudadanía Global, estamos planteando una concepción de ciudadanía que va más allá de la ciudadanía cívica dominante en el discurso actual basada en el individuo (individualismo), es decir, centrada en que el individuo pueda ejercer sus derechos civiles y políticos, en que asuma sus responsabilidades individuales y sociales como miembro de una familia o integrante del mercado de trabajo. Esta ciudadanía cívica representa un tipo de ciudadanía neutra y despolitizada en el sentido en que hay ruptura entre el individuo y lo social porque no hay compromiso ni ligazón con el contexto social, no se pretende transformar nada porque los problemas y las desigualdades sociales se individualizan y subje-

56. Oliveres (2005).

57. Tamayo, "En el horizonte de la utopía", *El País*, sábado 3 de marzo de 2007, p. 15.

tivizan, con lo que la centralidad está en lo privado, en el mundo de cada cual.<sup>58</sup>

Aquí, por el contrario, estamos planteando una concepción del ciudadano con referentes en lo social, en la democracia participativa, la justicia y la equidad. En un contexto de globalización, justicia y solidaridad vienen a significar la responsabilidad de todos hacia todos: mantener una atención constante hacia el bienestar de toda la sociedad porque a la larga garantiza el propio bienestar y el de todos, lo que representa la base más segura sobre la que pueda descansar nuestro propio bienestar.<sup>59</sup> Se trata de una concepción del ciudadano y de la ciudadana que integre el fortalecimiento de la responsabilidad personal en la realización del destino colectivo, como proponía el Informe Delors. Es en esta dirección que Gimeno Sacristán escribe:

Si la condición jurídica del ciudadano es el resultado de un largo proceso de luchas por el reconocimiento de los derechos, la dimensión social y cultural de la ciudadanía es una elaboración refinada de una manera de vida buena con los demás que obliga a los sujetos a interiorizar una serie de valores y pautas de comportamiento: de cooperación, solidaridad, tolerancia, resolución pacífica de conflictos, utilización del diálogo, etc., así como a la renuncia de parte de sus libertades para que otros también las puedan tener. Estamos hablando, pues, de un tipo humano y de un modelo de sociedad en la que pueda ser posible. Para conseguirlo, hay que imbuir en los ciudadanos qué significa vivir esos valores en sociedad. Es decir, se trata de asentar una peculiar construcción cultural de creencias, valores y comportamientos de los individuos, una verdadera transformación hacia un sistema de vida armonioso. (2003: 19)

Esa "transformación hacia un sistema de vida armonioso" remite para Gimeno Sacristán a la idea de igualdad y justicia y a la lucha por conseguirlo:

58. Polo (2004).

59. Esto es lo que venía a decir el documento de trabajo de un seminario celebrado en Palermo en octubre de 2003 entre representantes de ONGD europeas y miembros de la UE, en Ferran Polo (2004: 51).

La ciudadanía lleva implícita moralmente la idea de igualdad y, por lo tanto, la reivindicación de la justicia... La ciudadanía no es vivida en condiciones de igualdad entre los individuos de los diferentes pueblos, ni internamente en cada uno de ellos, por lo que el esfuerzo para disfrutar de ella en condiciones de igualdad se convierte en un segundo frente de lucha y progreso humano. (En Ferran Polo, 2004: 35)

M. Hardt y A. Negri hablan del *derecho a la ciudadanía global*. La ciudadanía global trata de una demanda política que defiende, por ejemplo, vincular el derecho y el trabajo para que todos los movimientos migratorios sean reconocidos, para que todas las personas que han tenido que emigrar puedan tener los derechos plenos de ciudadanía en el país donde viven y trabajan, para que sea posible garantizar un ingreso de ciudadanía que se le debe a todo miembro de la sociedad (*un salario social y un ingreso garantizado para todos*). Porque lo ideal sería que las personas tuvieran el derecho a permanecer donde están y a gozar de un lugar, antes que verse obligadas a cambiar constantemente. El derecho a la ciudadanía global implica el poder de la *multitud* de reapropiarse del espacio público para poder tener autocontrol sobre sus propias vidas.<sup>60</sup>

En consecuencia, la desigualdad de derechos y el mantenimiento de condiciones de vida injustas y excluyentes es la lente a través de la cual el ciudadano global mira el mundo para poder ayudar a cambiarlo. En consonancia, la ciudadana y el ciudadano global:

- Demuestran interés en conocer y reflexionar críticamente sobre los problemas mundiales y sobre cómo interactúan en nuestras vidas y en la de los otros (consciencia o capacidad de captar la interdependencia, o imbricación mundial de las decisiones y de las acciones públicas y privadas).
- Arraigados en lo local, se sitúan en el mundo a través de formas de identidad complejas, múltiples, que se entremezclan las unas con las otras, a la vez que están inmersos en un mundo de identidades plurales entremezcladas. De ahí su respeto a la diversidad y su indignación frente a la injusticia y la exclusión (consciencia de la complejidad humana y consciencia cosmopolita, planetaria).

60. Hardt y Negri (2002: 360).

- Participan y se comprometen activamente en la vida ciudadana en sus diferentes niveles (desde los más locales a los más globales) con el fin de lograr un mundo más justo e inclusivo (consciencia democrática y ética planetaria).
- Son conscientes de sus derechos y obligaciones y se responsabilizan de sus acciones como ciudadanos planetarios (identidad y consciencia terrenal).
- Son personas responsables, críticas, que no sólo exigen sus derechos y cumplen con sus obligaciones, sino que, además, también luchan por un mundo mejor para todos (conectando con los procesos democráticos de formación de la voluntad común).

Concluyendo, se propone una educación para la ciudadanía global que persigue una “ciudadanía por la justicia global”. El hecho de enfatizar una ciudadanía a favor de la justicia y solidaridad globales no implica una oposición ciudadanía global/ciudadanía local (ciudadanos del planeta/ciudadanos del barrio). Por el contrario, hace referencia a una ciudadanía global que integra, se sustenta y parte de las preocupaciones y acciones locales. Hablamos, pues, en sentido literal, de una ciudadanía “glocal” en la dirección de Michela Mayer:<sup>61</sup> que asume no sólo la responsabilidad de lo que sucede localmente, sino que asume también la responsabilidad desde una visión global; que no se limita a seguir los efectos locales de las acciones, sino que además intenta determinar por anticipado sus posibles efectos sobre el planeta; que interactúa en el ámbito transnacional mediante redes, asociaciones y organizaciones que someten a debate público las políticas de los estados, al tiempo que actúa localmente construyendo relaciones y alianzas sociales que permitan construir modelos de un tipo distinto de relación hombre-naturaleza y entre las personas. Porque trabajando sólo en el ámbito local, sin referencias al contexto global, corremos el riesgo de perder la visión real de las causas del problema de la pobreza (exclusión) y de las soluciones (inclusión). De la misma manera, centrándonos tan sólo en el contexto global, sin tener en cuenta las raíces de la exclusión en la realidad local, nos convertimos en meros espectadores carentes de compromiso, tal y como señalaba el do-

61. Mayer (2002).

cumento de trabajo del seminario celebrado en Palermo arriba mencionado.

Como apunta Habermas,<sup>62</sup> en sociedades cada vez más plurales, sometidas desde dentro a la fuerza explosiva del multiculturalismo y desde fuera a la presión problemática de la globalización, el concepto de ciudadanía ya no se asocia a una identidad nacional cultural y étnica homogénea, sino a una identidad forjada en un contexto de comunicación pública que trascienda las fronteras. Por lo tanto, la idea de ciudadanía va ligada a la auto-comprensión ético-política de los ciudadanos y las ciudadanas de una comunidad democrática, y mutuamente responsables.

En breve, una educación para la ciudadanía global constituye el conjunto de acciones y prácticas educativas que tienen por objeto ayudar a las personas implicadas (y, en especial, a las generaciones jóvenes) a participar activa y responsablemente en sus entornos (en un contexto de sociedad global de dependencia mutua y de fragilidad y vulnerabilidad universales), guiadas por criterios de solidaridad y de justicia (por la defensa y el desarrollo de los derechos humanos).

Al igual que defendiera F. Imbernón<sup>63</sup> (cuando hace referencia a una educación para la solidaridad, para la ciudadanía social), en una educación para la ciudadanía global no se trata únicamente de introducir elementos curriculares en base a discursos retóricos. También se trata de incorporar el compromiso por parte de la educación y de sus protagonistas en las instituciones educativas, de luchar contra la pobreza, contra la exclusión social, contra todo tipo de discriminación, a favor de la comunicación entre identidades mediante el desarrollo de mecanismos de comunicación que permitan construir nuevos imaginarios sociales que ayuden a una mayor participación, trabajo y proyectos en común entre las personas.

Resumiendo, la educación para la ciudadanía global se asienta sobre tres pilares básicos: una concepción integral de la educación; una educación en valores que desarrolle una perspectiva ética; y una perspectiva sociopolítica que desarrolle la necesidad de adoptar compromisos para mejorar la situación de quienes han sido excluidos.

62. Habermas (2004).

63. Imbernón (2002).

### 1.3. Freire y Habermas en el horizonte: perspectiva de esperanza

Paulo Freire sigue siendo un referente para todos los enseñantes, los colectivos y las ONG que tienen como horizonte la comunidad planetaria; para todos los educadores que tienen como referente una educación global para el cambio (cambiar las cosas para lograr un mundo más consciente del otro, más humano). Seguir su estela nos obliga a pensar la historia como posibilidad:

Pensar en la historia como posibilidad es reconocer la educación como una posibilidad. Significa que, si bien la educación no puede lograrlo todo, sí tiene algunos logros a su alcance. Uno de los desafíos a los que nos enfrentamos los educadores es descubrir qué resulta históricamente factible en la línea de contribuir a la transformación del mundo, originando un mundo más redondeado, menos anguloso, más humano. (Citado por Macedo en *el prólogo* de Chomsky, 2003: 21)

El discurso postmoderno ha querido ver en Freire a un pensador del pasado, como ha evidenciado Ramón Flecha.<sup>64</sup> Sin embargo, Freire siempre tendrá razón de ser mientras existan desigualdades, mientras existan tensiones entre lo que es y lo que debería ser. Porque nadie identificó el problema y trazó caminos como él, que señaló la importancia de una educación desveladora, desmitificadora de la realidad, a través de la inmersión de educadores y educandos en la propia realidad, para poder llegar a una verdadera comprensión y conciencia crítica y, de esta manera, poder transformarla (liberándose de las ataduras y de la opresión).

También, como el propio Freire reconoció, ha querido ensombrecerle cierta crítica cientifista que apela a la falta de rigor con que plantea los problemas y al lenguaje que utiliza (cercano a las preocupaciones de la gente y, por tanto, “afectado” por ellas). La pretensión cientifista, a fuerza de perseguir la objetividad (esfuerzo loable), camufla la realidad (efecto abyecto):

64. En la introducción del libro de Freire (2002) *A la sombra de este árbol*.

La pasión con que conozco, hablo o escribo no disminuye el compromiso con que denuncio o anuncio. Soy una totalidad, y no un ser dicotómico. No tengo una parte esquemática, meticulosa, racionalista y otra desarticulada, imprecisa, que quiere ver de manera simplista el mundo. Conozco con mi cuerpo entero, sentimiento, pasión. También razón. (2002: 18)

Freire no ha estado solo en su lucha por poner en el centro de la educación la necesidad de una toma de conciencia crítica (su “denuncia y anuncio”) para descubrir su potencial liberador y la posibilidad de transformar las dificultades en posibilidades. Desde la ciencia social crítica, Habermas también ha priorizado la fuerza del diálogo intersubjetivo que debe regir todas las situaciones e intercambios sociales, esto es, el papel del diálogo igualitario para clarificar y democratizar las relaciones sociales.

### 1.3.1. Razón instrumental y razón comunicativa

Tanto la Teoría de la Acción Comunicativa de Jürgen Habermas como la Pedagogía Liberadora de Paulo Freire han puesto de manifiesto la validez y autenticidad de las comprensiones sobre *el mundo de la vida* como resultado del diálogo participado en igualdad de condiciones.<sup>65</sup> El conocimiento así conseguido y socializado, como búsqueda del mutuo entendimiento, responde a necesidades e intereses que van más allá de una concepción técnica del conocimiento y de la educación (como entrenamiento puramente técnico, como saber neutral y objetivo del mundo) y apunta hacia una concepción histórica y social del conocimiento, una concepción política en el sentido de avanzar hacia la búsqueda de una sociedad más justa, solidaria y libre.

Jürgen Habermas ha contrapuesto dos tipos de prácticas o de acciones humanas<sup>66</sup> a la hora de explicar el comportamiento humano y, por ende, la modernidad: por un lado está la acción teleológica fundamentada en la racionalidad instrumental, que persigue una intervención eficaz en el mundo (no comunicativa); es decir, el actor (individual o social) elige los medios más

65. Ferrada (2001).

66. Habermas (1987). Habermas habla también de otros dos tipos de acciones: la acción regulada por normas y dramática.

adecuados para conseguir el fin propuesto (la racionalidad con arreglo a fines). Por el otro, está la acción comunicativa fundamentada en el diálogo, imprescindible para desarrollar acciones coordinadas y que satisfagan las necesidades de todos (por medio de acuerdo o consenso).

Como concretiza Ayuste, el reino de la razón instrumental como única razón posible, regida por las máximas de eficacia y el éxito de los medios para determinados propósitos, se está convirtiendo en un reino despótico que superpone los intereses del capital a los intereses del individuo. Es en este sentido que el sujeto se ve sometido a la razón de las grandes corporaciones y del mercado, a la razón del dinero o a la razón de la cultura de los grupos sociales dominantes. La carrera armamentística, el capitalismo global, las diferencias Norte-Sur, la degradación del medio ambiente y la colonización cultural son consecuencias directas de la concepción instrumental, basada en los fines y en la búsqueda de los medios más eficaces, y no en intereses compartidos que serían más propios de la razón comunicativa.<sup>67</sup>

Tanto Habermas como Freire nos han ayudado a desvelar las limitaciones del discurso tecnocrático en favor de una racionalidad comunicativa. Han evidenciado las limitaciones de la racionalidad instrumental, tecnocrática, que reduce las relaciones sociales –y educativas– a criterios técnicos y mercantilistas (preeminencia de los valores del mercado, de la competitividad, el individualismo, la ideología de la eficacia...), en oposición a la racionalidad comunicativa, donde comunicación e interacción significan comprensión en común del mundo, que impele a la intervención en él con el fin de conseguir una sociedad mundial más armoniosa. Y ello a través de la preeminencia del valor de las personas, y de la formación de ciudadanos “competentes” a la vez que solidarios y comprometidos con la justicia. Es a lo que se refiere Freire cuando escribe que la educación necesita tanto de formación técnica, científica y profesional como de sueños y utopía.<sup>68</sup>

La educación tecnocrática, bajo la racionalidad instrumental, refuerza una educación “doctrinal”, “bancaria”, tecnicista, sobre

67. Ayuste (1997: 80).

68. Freire (2002).

la base de una concepción individualista y mercantilista de la vida y de las relaciones sociales. La educación crítico-dialógica, bajo una racionalidad comunicativa, implica educar a los estudiantes en una ciudadanía responsable, pensando críticamente el mundo, otorgando sentido a sus experiencias y comprendiendo la necesidad de luchar individual y colectivamente por una sociedad más justa.

Aquella milita en contra de que los estudiantes desarrollen un sentido social, un sentido de comunidad; ésta refuerza el papel del joven como ciudadano crítico, responsable, inmerso en un movimiento comunal/global. Y en el ámbito escolar, la educación crítico-comunicativa refuerza, en definitiva, por una parte, la importancia de la participación de todos los implicados en la educación de los más jóvenes, en la selección y transmisión de los conocimientos educativos; y por la otra, el valor de los colectivos sociales para pensar y actuar comprometidamente. Y eso es así porque a través del diálogo igualitario no sólo intercambiamos, modificamos y construimos significados en el proceso de intentar llegar a un entendimiento (conocimientos y acciones acordadas en común). En el proceso de participar también pasamos a ser “sujetos” (personas, grupos o movimientos sociales) con voluntad de cambiar lo que no va, porque este proceso incluye el respeto a las circunstancias de los que están en desventaja.

La diferencia se nos muestra bien clara: sería trasladar el acento desde un enfoque instrumental de la acción educativa (énfasis en destrezas, habilidades específicas y conocimiento del mundo objetivo, necesarias, pero no suficientes en ausencia de reflexión) centrado en los resultados y en los niveles de “éxito” adecuados, que favorece un tipo de aprendizaje rutinario y mecánico, a un enfoque crítico-comunicativo que permite la lectura crítica del mundo, que alimenta el aprendizaje para la comprensión transformadora desde el diálogo reflexivo.

### **De la enseñanza como una técnica o acción instrumental a la enseñanza como una acción comunicativa**

Como concreta John Elliott,<sup>69</sup> el punto de vista que sostiene que la enseñanza es una técnica o una acción instrumental implica

69. Elliott (1997: 193).

que un agente (el profesor o la profesora)<sup>70</sup> administra determinados tratamientos (métodos docentes) a objetos pasivos (alumnos y alumnas), con el fin de lograr determinados resultados preconcebidos (objetivos). En el plano de las relaciones sociales que se promueven en el aula, la acción instrumental influye sobre el comportamiento de las personas asegurando su obediencia, lo que implica el uso de cierto poder, expresado mediante el empleo de sanciones positivas o negativas (premios y castigos). Así, la enseñanza concebida como una acción instrumental constituye un poder coercitivo en el sentido apuntado, y su objeto, el aprendizaje, se hace dependiente del poder. Esta concepción de la educación considera el aprendizaje como una conducta pasiva dirigida por el profesor, en vez de como una construcción entre profesores y estudiantes. Por el contrario, en la enseñanza como acción comunicativa, la responsabilidad educativa de los profesores está en el establecimiento de las condiciones facilitadoras que permitan a los estudiantes desarrollar su propia comprensión del tema, implicando una concepción activa del aprendizaje, y no presupone que éste sea el efecto de la enseñanza. El estudiante desarrolla la comprensión desde “dentro”, mediante el ejercicio de sus propias capacidades racionales y, por tanto, ésta no puede ser causada desde “fuera” (la idea que también subyace al paradigma de investigación de proceso-producto y su trasunto más reciente, el movimiento de escuelas eficaces). Sin embargo, y esto es importante para la acción comunicativa, el alumno y la alumna difícilmente podrían ejercitar sus capacidades racionales de manera aislada y cerrados a las razones y argumentos expuestos de antemano por otros. El desarrollo intelectual requiere necesariamente la apertura a la discusión, la participación en el diálogo. El hecho de que ese desarrollo no esté causado desde “fuera” no implica que no sea un efecto de diversas influencias:

Este tipo de aprendizaje, aunque incoherente con la utilización de estrategias de poder dirigidas a asegurar la aquiescencia casi causal del estudiante, puede ser racionalmente influido por la enseñanza que implica al estudiante en el diálogo o en el discurso sobre la tarea de aprendizaje. En el diálogo, el profesor trata de

70. A lo largo de todo el libro, utilizaré indistintamente los términos profesor/maestro y profesora/maestra.

influir en el desarrollo de una determinada tarea del alumno presentando pruebas, razones y argumentos. (Elliott, 1997: 200)

Porque para Habermas –continúa Elliott– el puro discurso, el diálogo verdadero, debe tener lugar en una “situación de habla ideal”, la que se presupone en toda comunicación interpersonal, esto es, en ausencia de toda coerción e imperando “la fuerza del mejor argumento”. La influencia ejercida a través de esta forma ideal de comunicación es, para este pensador, considerablemente distinta de la influencia del poder ejercida en la acción instrumental sobre el otro. El consenso y los acuerdos o desacuerdos construidos desde el diálogo están justificados o aceptados racionalmente. La cuestión en enseñanza, señala Elliott, es cómo distinguir las influencias racionales de las irracionales que el profesor puede ejercer. Habermas trata de resolver esta cuestión en relación a las propiedades formales del discurso: los participantes deben disponer de igualdad efectiva de oportunidades para adoptar sus papeles en el desarrollo del diálogo y, en especial, de igual libertad “para plantear, poner en tela de juicio y dar razones en pro y en contra de proposiciones, explicaciones, interpretaciones y justificaciones”.<sup>71</sup> Con lo que, concluye Habermas, las condiciones del discurso se corresponden con los valores liberal-democráticos de “igualdad”, “libertad” y “justicia”, y constituyen las condiciones que permiten que las personas desarrollen su comprensión a través de la comunicación con los demás. El planteamiento de estas condiciones para el discurso constituye la responsabilidad *educativa* de profesores y profesoras:

Así como el discurso facilita, y no causa, el desarrollo de la comprensión, los profesores permiten este desarrollo cuando ponen de manifiesto valores del discurso en sus comunicaciones con los alumnos. En este caso, la relación entre los medios y los fines no es de tipo técnico o instrumental. Los valores del discurso no son resultados extrínsecos de los actos educativos, sino normas intrínsecas que deben satisfacer los actos ideales de este tipo. Se ponen en práctica no tanto *mediante* sino *en* los actos docentes. (Elliott, 1997: 200)

71. En Elliott (1997: 200).

Habermas y Freire no han estado solos a la hora de establecer una oposición radical a la colonización mercantilista e instrumental del mundo de la vida, ni a la hora de defender una modernidad dialógica que se contrapone a la modernidad simple, lineal, tecnocrática de la sociedad industrial, basada en el estado nación. Beck, Giddens y Lash han puesto de manifiesto el papel destacado de la reflexividad y del diálogo en nuestra sociedad moderna y en nuestra individualidad, en lo que han llamado *la era de la modernidad reflexiva*. Asimismo, tanto para Castells (en “la sociedad red” de la “era de la información”) como para Touraine (en el “nuevo paradigma”) el *sujeto*, la acción social significativa, reflexiva y con sentido, continúa teniendo un potencial transformador, irreducible a la racionalidad instrumental: “el que deviene sujeto se eleva hacia sí mismo, hacia lo que da sentido a su vida, lo que crea su libertad, su responsabilidad y su esperanza”, escribe Touraine.<sup>72</sup>

### 1.3.2. La educación como posibilidad

Hay que destacar los esfuerzos de Habermas y Freire por vincular teoría y práctica. No podía ser de otra manera, dado que ambos conciben la teoría como formas de discurso que los practicantes/sujetos producen desde una aprehensión crítica de sus propias condiciones sociales específicas con voluntad emancipadora/liberadora. Para ambos, el fundamento de la racionalidad, el fundamento de la vida humana, está en la comunicación sin desequilibrios, en el diálogo crítico. Tanto Habermas como Freire se toman muy en serio la relación entre teoría social radical y el compromiso con la acción a favor de la justicia social y la liberación. Estos dos grandes pensadores y militantes de la esperanza, por vías diferentes, coincidieron en relacionar la acción dialógica y las relaciones democráticas. Los dos proponen una teoría práctica que identifica la manera de desarrollar acciones dialógicas que buscan el entendimiento en común, la creación cultural y la liberación.

72. Beck, Giddens y Lash (1997), Beck (1998), Castells (2001), Touraine (2005: 147).

Para concluir, la educación para la ciudadanía global que se está desarrollando y promoviendo en este libro entronca directamente con Paulo Freire y Habermas, en cuanto comparte:

- Una misma “curiosidad epistemológica”. En palabras de Giroux, podría formularse (a riesgo de simplificar mucho) de la siguiente manera: “¿Cómo hacer que la instrucción escolar sea significativa para conseguir que sea crítica y cómo hacer que sea crítica para que sea liberadora?”<sup>73</sup>
- Metas educativas comunes: persigue una lectura crítica del mundo, en una comunicación dialógica de los participantes en aras de un mundo más justo y libre.
- Un camino compartido, una ciudadanía militante: educadores, educandos, familias, comunidad local, las ONG y los colectivos diversos, constructores en común de conocimientos a través del diálogo, integrantes de una comunidad (local y global) hacia donde extender la cultura participativa y democrática.
- Una concepción emancipadora de la educación y de la pedagogía. Para expresarlo en breve, la educación entendida como “un modelo de profecía ejemplar”:<sup>74</sup> los modelos de profecía ejemplar, más que quedarse en la narración de la crítica, narran también las estrategias del compromiso y la transformación, conducidos por la esperanza de cambiar los contextos para mantener viva la promesa de la pedagogía como un acto de ciudadanía crítica y justicia social. Esto significa entender “la educación como una práctica preformativa”,<sup>75</sup> o lo que es lo mismo, que la educación forme parte del proceso mismo de cambio social.

73. Giroux (1990: 42).

74. Giroux (1999: 57). Giroux es un gran conocedor, difusor y potenciador de la obra de Freire en los Estados Unidos, y también en nuestro país. Está en la primera línea de los reformadores críticos desde los estudios culturales y la pedagogía crítica.

75. De acuerdo con Giroux (2001: 132), los progresistas que deseen convertir la pedagogía en una práctica preformativa deberían comenzar por el interesante análisis de Raymond Williams: “El impulso más determinante (para definir la política cultural) es el deseo de convertir el aprendizaje en parte del proceso mismo de cambio social”. Y es que la concepción de la pedagogía como una práctica preformativa y comprometida, también recalca la necesidad de replantearnos el papel que los educadores y los académicos pueden desempeñar como intelectuales transformadores, como intelectuales públicos.

- Una concepción de la historia y de la educación como posibilidad dentro de una perspectiva de justicia: como proceso verdaderamente humanizador, como esperanza de poder cambiar las situaciones de injusticia.
- El valor de los colectivos sociales y de la agencia; en definitiva, el valor de los procesos de participación y del activismo.

Freire entiende la historia como posibilidad desde una visión pragmática:

- Porque la naturaleza humana se constituye social e históricamente (somos seres históricos), la subjetividad situada (comprometida e integrada en el contexto, no alienada) tiene un papel importante en el proceso de transformación.
- Porque somos seres de transformación y no de adaptación, la educación se convierte en algo relevante en la medida en que ese papel de la subjetividad se ve como una tarea histórica y política necesaria: la educación como constante búsqueda, como forma de política cultural.
- Porque como todas las prácticas, también la educación está siendo sometida a limitaciones, pierde significado si obvia la realidad, esto es, que hombres y mujeres construimos la historia que es posible, no la que queremos ni la que otros quieren imponer: “...el lenguaje de quien se inserta en una realidad contradictoria, empujado por el sueño de hacerla menos perversa, es el lenguaje de la posibilidad. Es el lenguaje comedido de quien lucha por la utopía de una forma impacientemente paciente”.<sup>76</sup>
- Porque la educación es un camino de esperanza:

¿Qué podrá hacer la educación con vistas a la esperanza? [...] Cualquiera que sea la dimensión por la cual consideremos la auténtica práctica educativa –gnoseológica, estética, ética, política–, su proceso implica la esperanza. Los educadores sin esperanza contradicen su práctica. Son hombres y mujeres *sin rumbo*. Perdidos en la historia. (Freire, 2002: 119)

76. Freire (2002: 57).

En consecuencia, una educación para la ciudadanía global implica concebir la educación como posibilidad; como esperanza en hacer, construir y dar una forma más humana al mundo; como esperanza y “norte” para una educación verdaderamente humanizadora.

Como iremos viendo en diferentes momentos de este trabajo, son muchos los estudiosos de los procesos educativos que han descubierto en la dialogicidad, reflexividad y conciencia crítica de Freire y de Habermas una constante inspiración para desarrollar una visión crítica y responsable de la acción educativa en particular y de la realidad social en general. Es una apuesta a favor de la “vida” escolar como reflexión y diálogo entre participantes comprometidos, y en contra de dejar que todo fluya bajo el peso de la estructura y de las constricciones (a favor de que otra educación es posible en alianza con los movimientos “altermundialistas”). Se trata de perseguir lo que Paulo Freire denomina lo “inédito viable”,<sup>77</sup> es decir, no tocaremos la utopía porque existen inéditos viables que nos demuestran que la realidad se puede modificar, que la ideología de lo inevitable se puede evitar, que las cosas cambian paso a paso y no de golpe.

---

77. En Aranguren (2000).

## 2. Educación para la ciudadanía global: una manera transformadora de mirar y de percibir la educación

*La mirada* que persigue una educación para la ciudadanía global es una mirada compleja porque el concepto de educación sobre el que se asienta supera el de una educación técnica o educación como consumo (más preocupada por metas y producciones concretas). La educación para la ciudadanía global se asienta sobre una concepción de la educación como proceso verdaderamente humanizador y emancipador, basándose en una comprensión crítica y profunda de las cosas que nos pasan en este nuestro mundo globalizado, capacitando para mejorarlo. Por ello, parafraseando a Beck, *la mirada* desde el concepto de ciudadanía global que estamos desarrollando persigue una transformación de nuestra comprensión de la realidad que conduzca a una nueva visión de mundo, de lo “glocal”, de la mismidad/alteridad, de lo nuestro y de lo otro, de tal manera que haga posible una nueva complejidad en la experiencia del mundo. Una nueva complejidad en la experiencia del mundo que implica tener en cuenta la visión del mundo interconectado y fusionado como posibilidad emancipadora de todos, no como control de unos pocos. En consecuencia, la concepción planetaria de la ciudadanía (superando el concepto de ciudadanía cívica, individualista) integra muchas miradas.

## 2.1. Una mirada cosmopolita emancipadora (global/planetaria): comprometida con el otro

Ulrich Beck<sup>78</sup> diferencia “cosmopolitización” de “globalización”. Ésta última está muy ligada al ámbito económico como “globalismo”: la defensa del mercado global, celebrado en base a las virtudes del crecimiento neoliberal y a la utilidad de mover sin obstáculos fronterizos el capital, los productos y las personas. Por el contrario, la “cosmopolitización” hace referencia al proceso multidimensional que está modificando de manera irreversible la naturaleza histórica de los mundos sociales, caracterizados ahora por una relación de interdependencia real:

Así entendida, la cosmopolitización supone el surgimiento de múltiples lealtades, así como el aumento de múltiples formas de vida transnacionales, el ascenso de actores políticos no estatales (desde Amnistía Internacional hasta la Organización Mundial del Comercio) y el auge de movimientos de protesta globales contra el globalismo (neoliberal) y en pro de una organización *diferente* (cosmopolita). Se propugna el reconocimiento internacional de los derechos humanos, el derecho al trabajo, la protección del medio ambiente, la supresión de la pobreza, etcétera. (2005: 19)

En el mismo sentido, también Baudrillard había diferenciado entre mundialización y universalidad:

Las palabras mundialización y universalidad no significan lo mismo. Más bien son términos excluyentes. La mundialización hace referencia a técnicas, mercado, turismo e información. La universalidad es la de los valores, la de los derechos humanos, la de las libertades, la de la cultura y la de la democracia [...] De hecho, lo universal muere en la mundialización [...] La mundialización de los intercambios pone fin a la universalidad de los valores [...] Es el triunfo del pensamiento único sobre el pensamiento universal. (en Pérez Gómez, 1998: 43)

Tanto Beck como Giddens han resaltado la necesidad de atender a la “cosmopolitización reflexiva”, en el sentido de que no

---

78. Beck (2005).

sólo avanza exclusivamente en el plano objetivo (en los flujos e intercambios), sino que incluye procesos de *concienciación y conciencia* de la realidad cosmopolita, planetaria, global, y la posibilidad que implica para poder reorientar ese globalismo, esa mundialización perversa de los intercambios.

Pero para que ello pueda ser así en este mundo en el que todos estamos *en relación de interdependencia real*, en el que todo nos afecta, la educación no puede ser neutral, algo que ya señalaban Freire en *Pedagogía del oprimido* o en *Pedagogía de la esperanza*, el mismo Dewey en *Democracia y Educación* o el *Informe Delors* (entre otros). Por ello, la educación para la ciudadanía persigue a nivel social la reconstrucción de los propósitos educativos de la escuela, y a nivel individual, la reconstrucción de la mirada del estudiante:

Para este mundo que se ha vuelto cosmopolita, necesitamos urgentemente una nueva manera de mirar, la mirada cosmopolita, si queremos comprender la realidad social y política en la que vivimos y actuamos. Así pues, la mirada cosmopolita es resultado y condición de la reestructuración conceptual de la percepción. (Beck, 2005)

Todos los enfoques cosmopolitas, escribe T. Pogge,<sup>79</sup> comparten tres elementos: el *individualismo*, para el cual las unidades básicas de preocupación moral son los *seres humanos* o las *personas* –en lugar de, por ejemplo, los linajes familiares, las tribus, las comunidades étnicas, culturales o religiosas, las naciones o los estados. Éstos últimos pueden constituir unidades de preocupación sólo de manera indirecta, en razón de sus miembros individuales o ciudadanos–; la *universalidad*, para la cual la condición de ser unidad básica de preocupación corresponde a cada ser humano vivo *por igual*; y la *generalidad*, una condición especial que tiene una validez global. Las personas son unidades básicas de preocupación *para todos los seres humanos* –y no sólo para sus compatriotas, correligionarios u otras personas más o menos cercanas.

La mirada cosmopolita requiere, pues, una reestructuración de la mirada que haga realidad la preocupación por todos los

---

79. Pogge (2005).

seres humanos del planeta bajo un único criterio universal de justicia, que esté atenta a las reclamaciones de una mayor solidaridad, que integre las nuevas realidades interculturales, medioambientales, democráticas, igualitarias. Es necesaria una nueva mirada que contenga una “moral universalista” (igualdad de condición y de dignidad de todos los seres humanos).

Dado que no sólo vivimos en un mundo cada vez más interdependiente, sino que también estamos inmersos ya en sociedades más plurales, constituidas por sujetos con identidades cada vez más híbridas (identidades cosmopolitas/identidades planetarias), la educación para la ciudadanía global, desde una mirada cosmopolita emancipadora (o global/planetaria), persigue dos dimensiones o principios básicos: por un lado, “la lógica de la diferencia inclusiva”; y por el otro, “la empatía cosmopolita”.

### 2.1.1. La lógica de la diferencia inclusiva: identidades cosmopolitas (planetarias/globales) o la necesidad de enseñar la identidad y la conciencia terrenal<sup>80</sup>

La educación para una ciudadanía planetaria persigue que el ciudadano global haga suya una “lógica de la diferencia inclusiva”<sup>81</sup> mediante la cual, en la determinación de la identidad, queda remplazada la lógica del “o esto o lo otro” por la lógica inclusiva del “no sólo, sino también”. Esto significa, siguiendo a Beck, que a la hora de enfrentarse a realidades ambivalentes, hay que primar que una cosa remite a la otra, que ninguna de las dos realidades es posible sin la otra, y que ambas se concretizan teniendo en cuenta que es un “no sólo, sino también” jerárquico, donde el respeto a los derechos humanos encarna el principio superior respecto al cual regirse en última instancia. La educación para la ciudadanía global, en este sentido, sigue la propuesta de Morin cuando dice: “Hay que enseñar a no oponer lo universal a las patrias, sino a vincular de manera concéntrica nuestras patrias familiares, regionales y nacionales, y a integrarlas en el universo concreto de la patria terrenal.”<sup>82</sup>

80. “Enseñar la identidad terrenal” es uno de los siete saberes necesarios para la educación del futuro de Morin (2001).

81. Beck (2005).

82. Morin (2001: 92).

No tiene sentido oponer lo local y lo global, las patrias y lo universal. Es en el sentido de Beck y Morin que estamos defendiendo una *ciudadanía global arraigada*<sup>83</sup> que no contrapone (local/global, patrias/universal), sino que incluye, porque una cosa remite a la otra, porque ambas se vinculan y concretizan: “se impone el doble imperativo antropológico de salvar la unidad humana y la diversidad humana. Se impone desarrollar nuestras identidades concéntricas y plurales: la de nuestra etnia, la de nuestra patria, nuestra comunidad de civilización y, por último, la de ciudadanos terrestres”.<sup>84</sup>

En consecuencia, somos a través de múltiples identidades o pertenencias<sup>85</sup> que se entrelazan las unas a las otras y somos, inmersos en un mundo de identidades plurales entremezcladas.

83. Así lo expresa también el documento *Pacte Nacional per a l'Educació. Debat curricular. Reflexions i propostes*. Departament d'Educació de la Generalitat, en el apartado “Desenvolupament personal i ciutadania”: “Enseñamos el arraigo o defendemos que la primera lealtad debe ser la humanidad. Muy probablemente no sea conveniente optar, sino abogar por un cosmopolitismo arraigado, es decir, pensar al mismo tiempo en el conjunto de la humanidad, sin por ello perder los vínculos de pertenencia al espacio local” (p. 165); en <http://www.gencat.net/educacio>. El testimonio y las ideas de Amin Maalouf en *Identidades Asesinas* son bien elocuentes en este sentido.

84. Morin (2001: 93).

85. Como aclara Castells, (2001, vol. 2: 28): La identidad debe distinguirse de lo que los sociólogos llaman roles o conjuntos de roles. Las identidades son fuente de sentido para los actores, organizan y llenan de sentido lo que hacemos y desarrollamos en nuestros roles. La identidad está construida con múltiples “pertenencias”, escribe Maalouf. La intuición de Bauman (2005 b) es que en la actualidad, en lo que denomina la era de la “modernidad líquida”, la “identidad” como la “pertenencia” ya no se consideran inamovibles, ya no tienen una garantía de por vida. Ello se debe, en cierta manera, a que la identidad se nos revela como algo que es necesario inventar más que descubrir, como algo que es preciso construir desde el principio, o bien escoger entre ofertas alternativas (los más afortunados, porque también están a los que se les ha negado el acceso a elegir identidad y se encuentran en *ausencia de identidad*, pertenecientes a la “clase marginal” o excluidos). De aquí emerge la fragilidad y el carácter provisional de la identidad: frente a una identidad *unitaria*, bien pastada y construida con solidez, se perfila la identidad como una capa ligera que uno se puede quitar en cualquier momento. Y es que, en la fase “líquida” de la era moderna (por contraste con la “sólida”, dejada atrás), nada en el mundo está destinado a perdurar, y menos a durar para siempre. La líquida vida moderna es una escenificación cotidiana de la transitoriedad universal (Bauman, 2004: 126). La flexibilidad desde la que es posible elegir y negociar la propia identidad se ve recortada por la implacable necesidad de recursos para costeársela, escribe Cortina (2003b: 99).

Por ello, nuestra identidad híbrida resultante nos interpela frente a cualquier tipo de marginación, es más, “nos ofende a todos porque hiere la sustantividad de nuestro ser”, en palabras de Freire. Y, por eso, el cambio profundo de nuestra sociedad llegará “si realizamos lo que es obvio: *la unidad en la diversidad*, la unidad de diferentes conciliables y no de diferentes antagónicos”.<sup>86</sup> Es lo que Morin denomina “unitax multiplex”:<sup>87</sup> comprender lo humano supone comprender su unidad en la diversidad y su diversidad en la unidad. Hay que concebir la unidad de lo múltiple y la multiplicidad de lo uno. Por consiguiente, la educación debe velar por que la idea de unidad de la especie humana no borre la idea de su diversidad, y por que la de diversidad no borre la idea de unidad; por lo tanto, debe ilustrar y desarrollar este principio de *unidad-diversidad* en todos los campos (en el campo individual, social, diversidad cultural y pluralidad de individuos). En definitiva, la educación para la ciudadanía global desarrolla “la conciencia antropológica” que reconoce nuestra unidad en nuestra diversidad, teniendo en cuenta que hay que subrayar enfáticamente que somos más iguales que diferentes en el sentido que apunta F. Carbonell:

Es mucho más importante aquello que nos hace iguales en dignidad que todo el anecdotario que nos hace distintos. Y sólo desde la igualdad es posible el diálogo intercultural, desde el reconocimiento de idéntica dignidad humana y de idénticos derechos cívicos, políticos y sociales en el otro. (2005: 71)

Para concretar el principio de la “lógica de la diferencia inclusiva” en una educación para la ciudadanía global: la escuela sigue siendo un lugar privilegiado para suprimir y entremezclar las diferencias, para una educación intercultural, para educar en la unidad de la diversidad, para hacer significativa la “realidad cosmopolita”, la realidad global, planetaria de la que formamos parte, experimentando y concienciando de que no sólo somos ciudadanos de aquí y europeos, sino que también somos ciudadanos de un “solo mundo”, un único mundo, ciudadanos de una “comunidad global”.<sup>88</sup> Y por tanto, no sólo hablamos del

86. Freire (2002: 94).

87. Morin (2001: 66).

88. Singer (2003).

Sur desde el Norte, también es necesario aprender a pensar y a sentir desde el Sur, entre las razones más evidentes porque, como escribía Beck o Habermas, África está en todas partes; o como tan lúcidamente ha analizado Bauman:<sup>89</sup> la propagación global de la modernidad ha dado lugar a que en todos los rincones del planeta se ha generado una gran cantidad de “población superflua”, seres humanos que se encuentran privados de medios adecuados de subsistencia, con nulas esperanzas de mejora.

En cualquier caso, dentro de los procesos sociales y culturales provocados por la globalización, será más importante que nunca aprender a vivir con las diferencias (incluso con aquellas que pretenden cuestionar la propia identidad). Precisamente:

En la aceptación recíproca de las diferencias radican las condiciones para la educación intercultural. Sólo el conocimiento y la aceptación de la diferencia del otro abren el camino a la comprensión, la cooperación y la amistad. El otro debe ser descubierto; sin él, es imposible hoy una educación intercultural. (Christoph Wulf, 2004: 141)

Y es que comprender a los otros posibilita también un conocimiento mejor de uno mismo, como subraya el Informe Delors.<sup>90</sup> Es a lo que se refiere Pérez Tapias cuando plantea la urgencia de educar en “el aprendizaje del reconocimiento”<sup>91</sup> para dar respuesta educativa a las necesidades de nuestras aulas cada vez más plurales y para poder así poner las condiciones para un *metizaje humanizador*. Tapias plantea tres etapas: *el reconocimiento de mí por el otro, el reconocimiento recíproco y el reconocimiento del otro por mí*. Y más aún, se llegará al fondo de una educación moral cuando la educación haga posible la capacidad de *reconocerme en el otro* (el reconocimiento del otro como igual a nosotros). Como iguales en condición y derechos, me preocupa el otro, soy responsable ante el otro, de su vida, incluso de la justicia que se le debe. Por ello reivindico sus derechos, los derechos del otro, que también son los míos.

89. Bauman (2005).

90. Informe Delors (1996: 41).

91. Pérez Tapias (2000).

En definitiva, concebir una educación para la ciudadanía global como una mirada planetaria, cosmopolita, comprometida con el otro, intercultural guarda estrecha relación con una educación para la paz, en el sentido de que promueve el respeto mutuo y la capacidad de convivir y de cooperar con los otros, los diferentes, los que piensan y sienten de manera diferente. Estoy proponiendo en educación, una perspectiva ciudadana global que camine hacia una sociedad global/mundial de dependencia y de preocupación mutua.

### 2.1.2. Empatía cosmopolita: aprender a saludar al otro

En cierta manera, los movimientos migratorios y los medios de comunicación permiten el surgimiento de formas de vida transnacionales: “los lazos culturales, las lealtades e identidades traspasan las fronteras y los controles nacionales”.<sup>92</sup> Hay que concebir lo transnacional y lo cosmopolita, argumenta Beck, como parte integrante de una redefinición de lo nacional y lo local –no se suplantán. No obstante, las teorías y las propias personas nos vemos atrapadas en un marco territorial de la identidad que nos impide considerar *la interdependencia, el mestizaje, la mezcla* de culturas y tradiciones; un marco que potencia *la imposibilidad de vivir una sociedad mundial sin fronteras*. De ahí la importancia de superar la diferencia excluyente del tipo “o esto o lo otro” (base de las categorías territoriales de la identidad), para ahondar en el “no sólo, sino también” incluyente de la sociedad cosmopolita en la que ya estamos inmersos. Es lo que nos permite entender que el sufrimiento de la gente en otras zonas y culturas del mundo ya no está sometido a un esquema del tipo amigo-enemigo. Es a lo que Habermas se refiere cuando habla de *identidad postnacional o postconvencional*, que no se asienta en la sangre o en la tierra, sino en la condición de miembro de la comunidad moral inclusiva (“universalista”, que exige reconocimiento mutuo en el sentido de mismo respeto para todos y mutua consideración hacia todos).

Al hilo de esta argumentación, se pregunta Beck: ¿cómo fue posible la protesta contra la guerra de Irak en muchas grandes

92. Beck (2005: 14-18).

ciudades? Y responde: por la *empatía cosmopolita*, que impulsó algo que podríamos denominar *la globalización de las emociones* en el sentido de que nada de lo que le pasa al otro nos es indiferente, de donde surge “una compasión cosmopolita”. Y en ello ha jugado un papel importante la capacidad y la voluntad de los medios de comunicación para ponernos en el lugar de los otros, de las víctimas.

Según Beck, Alexis de Tocqueville, un siglo antes y refiriéndose a la América posttestamental y democrática, ya vislumbró el alma de la mirada cosmopolita:

Como todos los hombres piensan y sienten prácticamente igual, echa una rápida mirada a sí mismo, y eso le basta. Consiguientemente, no hay miseria que no comprenda sin esfuerzo y cuya dimensión no le revele el instinto secreto. Ya se trate de amigos o enemigos, la fuerza de la imaginación lo pone enseguida en el lugar de éstos. Con su compasión, se mezcla su experiencia personal, que le hace sufrir mientras se desgarran el cuerpo de un semejante. (En Beck, 2005: 17)

En este sentido, y ya en el ámbito educativo, Ricardo Petrella sugiere que “el punto de partida para otra educación es el de dar al sistema educativo el objetivo prioritario de aprender a saber saludar al otro”<sup>93</sup> (aprender a encontrarse con el otro):

- Saludar al otro significa que el sistema educativo se plantea como función original la de enseñar a todo ciudadano a reconocer la existencia del otro (de gran importancia tanto para el yo como para el nosotros), lo que significa reconocer que la sociedad tiene la función y la responsabilidad colectiva de promover y garantizar el vivir conmigo, con nosotros y con el otro.
- Saludar al otro es, en consecuencia, aprender la importancia del cambio (en la historia de las sociedades humanas) por tensiones creadoras y conflictivas entre la unidad y la multiplicidad, la universalidad y la especificidad, la globalidad y la localidad.
- Saludar al otro es aprender la democracia y vivirla. Esto comporta la asociación y la participación de todos los miembros de una comunidad humana (de la comunidad local a la comuni-

93. Petrella (2001).

dad mundial) en las actividades de información, de formación, debate, decisión, evaluación, sin relegar a nadie, sin establecer categorías de ciudadanos por su nivel de instrucción.

- Saludar al otro es aprender la solidaridad, la capacidad de reconocer el valor de toda contribución de todo ser humano para vivir juntos. Se fundamenta en el respeto al otro y en las múltiples formas y contenidos de la creatividad personal y colectiva.
- Quien participa de este principio general de la política de la educación centrada en el desarrollo, de la garantía y la participación de bienes comunes que son los conocimientos y el saber, puede y debe contribuir de manera decisiva al movimiento en favor de un desarrollo mundial solidario sobre el plano económico, eficaz sobre el plano social y democrático sobre el plano político.

La educación para la ciudadanía global trata de desarrollar en los jóvenes estudiantes una ciudadanía cosmopolita/planetaria que rompa la lógica bipolar que contraponen identidad universal y particular, que contraponen a nosotros o vosotros, o lo nuestro o lo vuestro, que sale al encuentro del otro y en favor del bien común, y que asume las injusticias y todo tipo de discriminación como algo propio y contra lo que conviene luchar para erradicar. Por ello, la educación para la ciudadanía global reclama una revolución en los valores de la sociedad liberal que retome la esencia de lo humano:

Necesitamos una revolución en los valores que nos haga más personas y nos enseñe a pensar en los otros y a hacerles justicia, especialmente a aquellos que no son nadie porque a nadie hacen falta. Y que nos lleve a sentir que nuestro destino está ligado al de la humanidad, recuperando, así, la genuina identidad y vocación de la persona humana que se construye como tal en relación a los otros. Necesitamos, en definitiva, *volver a creer en el ser humano como tal* y en su capacidad de actuar de una manera altruista, generosa, solidaria. (Oller i Sala, 2002: 6)

La educación para la ciudadanía global desarrolla la empatía cosmopolita partiendo de la propia realidad del alumno y de la alumna en nuestras cada vez más diversas y mezcladas aulas y escuelas, enseñando y experimentando el reconocimiento y la

aceptación de la diversidad en la igualdad, potenciando el conocimiento y el respeto del otro y la comprensión y la confianza mutuas, favoreciendo y posibilitando el aprendizaje cooperativo y solidario. En consecuencia, potenciando el *encuentro* con el otro.

## 2.2. Una mirada crítica, participativa y democrática

Desde una lectura profunda de este mundo globalizado (cosmopolitizado, en el sentido de Ulrich Beck), la educación para la ciudadanía no se detiene en una visión crítica quejumbrosa porque es posibilista (“otro mundo es posible”, otra educación es posible).

Una mirada crítica y democrática hace referencia a la toma de conciencia de las tensiones, contradicciones e injusticias del mundo que habitamos (“glocal”), y a vernos como participantes en la resolución de las mismas utilizando el diálogo igualitario como medio para el análisis crítico e involucrándonos en las acciones que desarrollen contextos de mayor justicia social y solidaridad porque nos sentimos mutuamente dependientes. Esto nos lleva a que una educación para la ciudadanía global implica integrar los distintos ámbitos de la sociedad que pueden desencadenar procesos de educación y formación, y que todas las personas implicadas cooperen.

### 2.2.1. Comprometida con el mundo

Henry Giroux<sup>94</sup> ha vislumbrado como nadie en Freire, este binomio indisoluble –el conjugar el lenguaje de la crítica con el de la posibilidad– que tanto ayudó a la perspectiva sociológica a superar las importantes lagunas que ofrecía una teoría radical que no iba más allá del lenguaje de la crítica y de la dominación. Ir más allá del lenguaje de la crítica quejumbrosa y de la reproducción implica aprehender la educación como un factor de cambio, porque si bien las escuelas se estructuran como algo establecido, también pueden ser receptáculo de posibilidades liberadoras.

94. Giroux (1990, 1991, 1994, 1999 y 2001).

En este sentido, Giroux<sup>95</sup> ha combinado dos ideas, la de “esfera pública” de Habermas y la de “educación como política cultural” de Freire, para construir una visión posibilista y liberadora de las escuelas.

Habermas utiliza el concepto de “esfera pública” como fundamento y garante de la “sociedad comunicativa”, haciendo referencia al marco democrático de la toma de decisiones colectiva. Sucede que los procedimientos tradicionales, como los parlamentos y los partidos, no permiten una base suficiente para la toma de decisiones colectiva. No obstante, Habermas cree que es posible renovar la esfera pública reformando los procedimientos democráticos e impulsando una participación más coherente de los órganos comunitarios, de los grupos locales y sociales, en lectura de Giddens.<sup>96</sup> Los medios de comunicación e Internet podrían jugar un importante papel en el desarrollo social de un diálogo y debate abiertos, pero a veces sólo sirven a objetivos comerciales y partidistas, por ejemplo.

Entender la educación como una forma de política cultural implica situar en el centro de la escuela y del encuentro educativo la dimensión social, cultural, política y económica de la vida cotidiana, habían escrito Freire y Macedo.<sup>97</sup> En consecuencia, la pedagogía siempre es contextual y se trata de verla como parte del proceso mismo de cambio social.

Giroux ha desarrollado el concepto de las escuelas “como esferas públicas democráticas”, íntimamente ligado al concepto de profesores y profesoras como “intelectuales transformativos” (transformadores), como intelectuales públicos, sobre la base de una concepción de la vida de la escuela como una “forma de política cultural”: lejos de una concepción neutra o tecnocrática que obvia el criterio ético, la educación está comprometida con valores de igualdad, ciudadanía crítica, democracia y justicia social y económica.

95. Giroux (1991).

96. Giddens (2002: 846). También es verdad, siguiendo a Giddens, que hay autoras que han criticado a Habermas por no estar atento a la relación entre género y democracia (la democracia durante mucho tiempo ha sido un ámbito masculino), o que su *Teoría de la acción comunicativa* no dice nada de género. Y es que, al analizar la democracia, Habermas trata la ciudadanía como un concepto neutral, cuando la realidad es que la ciudadanía se ha desarrollado generalmente de forma más favorable para el hombre que para la mujer.

97. Freire y Macedo (1989: 40).

La visión de las escuelas como esferas públicas democráticas hace referencia a que sean centros de un movimiento participativo en el que todos los agentes sociales contribuyen a que los estudiantes aprendan los conocimientos y las habilidades necesarias para vivir en una auténtica democracia en un mundo global, cosmopolita, en la que los estudiantes aprenden el *lenguaje de la crítica y de la responsabilidad social*.<sup>98</sup> En este sentido, dado que las Organizaciones no Gubernamentales para el Desarrollo (ONGD) han acumulado una larga experiencia y sensibilidad en las problemáticas de justicia social, tienen el compromiso de participar en este movimiento en red de las escuelas en todo lo que atañe a fomentar un diálogo constructivo desde las nuevas sensibilidades interculturales, medioambientales, solidarias e igualitarias.

Lejos de actuar como meros técnicos o ejecutores de las decisiones que toman otros, maestros y maestras llegan a ser intelectuales transformadores, intelectuales públicos, cuando se sienten en el compromiso de liderar este movimiento desde dentro de las escuelas; cuando, desde una visión crítica y comprometida, inscriben sus conocimientos y actos en la vida de la escuela y de la comunidad y en la vida pública colectiva. Y ello no actuando evidentemente solos y de manera marginal, sino colaborativamente con todos los agentes comunitarios y movimientos sociales para poder unir pedagogía y política cultural, redefiniendo la relación entre *la cultura de la enseñanza y las culturas de la vida cotidiana* para educar con el fin de conseguir *una ciudadanía crítica y un coraje cívico*. Ello implica conciencia de la significación política, ética y social que posee el papel de la cultura popular como principal medio pedagógico para las nuevas generaciones.<sup>99</sup> Educar para conseguir una ciudadanía crítica y un coraje cívico, de acuerdo con Giroux, significa en parte redefinir el papel de los educadores como intelectuales públicos comprometidos y sin fronteras, que pueden unirse para explorar la fuerza de la cultura en la revitalización de la vida pública, desarrollando en los jóvenes un sentido de sujeto (especialmente en lo que respecta a las obligaciones de ciudadanía y de vida pública) desde una perspectiva crítica en un paisaje cultural y global radicalmente transformado: “La cultura es un terreno estratégico a nivel pedagógico y político [...] cuya fuerza se puede

98. Giroux (2001: 40).

99. Giroux (2001: 37).

extender a discursos y prácticas públicas sobre el significado de la democracia, la ciudadanía y la justicia social”.<sup>100</sup>

Liderazgo del profesorado comprometido, entonces, no en el sentido gerencialista, sino entendido como liderazgo moral, ético y político;<sup>101</sup> no cerrándose sobre sus propios preceptos y rutinas, sino investigando, descubriendo en procesos de reflexión colaborativos en conexión con otros agentes sociales (padres y madres, comunidad, administración local, las ONG, los colectivos y los agentes socioeducativos...) sobre todo lo humano de su “alrededor”. Porque, como el autor latino Terencio puso en boca de uno de los personajes de *El verdugo de sí mismo*: “Soy humano, nada de lo que es humano me es ajeno”.<sup>102</sup>

El referente ético y político estaría enraizado, pues, en la importancia colectiva concedida a la vida humana y en la necesidad de hacer frente a las injusticias causadas por la discriminación de clase, el sexismo, el racismo y otras formas de explotación y de exclusión. Este referente lo encontraríamos, en definitiva, en una visión compartida del sufrimiento humano, la solidaridad y la comunidad de los seres humanos, empezando, claro está, por expandir y aplicar en nuestras propias aulas y escuelas *los principios de diversidad, diálogo, tolerancia y compasión*.

Para que las escuelas puedan funcionar como esferas o comunidades democráticas lideradas por profesores y profesoras

100. Giroux (2001: 42).

101. Marina (2003: 35). El autor hace una distinción entre moral y ética que me parece de gran interés para que profesores y profesoras la tengamos en cuenta en una educación para la ciudadanía global: “Entiendo por ‘moral’ el sistema normativo admitido por una sociedad, que incluye valores, prohibiciones, derechos, deberes. Una parte de ese contenido normativo se impone por convicción o presión social suave, y es a lo que llamamos ‘moral’ en sentido estricto. Otra parte se impone coactivamente, y es a lo que llamamos ‘derecho’. Cada cultura tiene, pues, su moral. Por eso podemos hablar de moral cristiana, islámica, budista, confuciana, laica, revolucionaria, marxista, etc. Con la palabra ‘ética’ designo una posible moral transcultural, universal. Nadie duda de la existencia y de la necesidad de la moral. Las sociedades necesitan organizarse mediante sistemas normativos que resuelvan los inevitables conflictos originados por la convivencia. La historia nos demuestra que permanecer en el nivel moral deja sin resolver los problemas más graves referentes a la paz y a la justicia. Ésta es la razón de que tengamos que construir una ética universal que nos proporcione un modelo para resolver definitivamente esos sangrantes problemas y enderezar la historia de la humanidad”.

102. Morin (2001: 138).

transformadores (intelectuales públicos), necesitan abrirse y proyectarse hacia el entorno como centro de cultura y, a su vez, dejarse ayudar y poder recibir aportaciones del entorno, como también han puesto de manifiesto Delval y Fernández Enguita.<sup>103</sup> Para poder abrirse al entorno, las escuelas tienen que funcionar como un sistema flexible y abierto y tienen que saber entrar en relaciones cooperativas con aquellas organizaciones que tienen proyectos que compartir:

¿Qué sentido tiene, por ejemplo, que un maestro intente pergeñar por sí mismo una perorata sobre la solidaridad con el Tercer Mundo si a la vuelta de la esquina hay una ONG con cien veces más experiencia y con ganas de contarla? (Fernández Enguita, 2001: 104)

Las escuelas que funcionan como esferas públicas democráticas desarrollan dos tipos de acciones íntimamente asociadas: por un lado, extienden las posibilidades de una actividad pedagógica conjunta entre diversos ámbitos sociales; por el otro, se fusionan con otros movimientos sociales más amplios que multiplican su potencial de activismo social (como la acción conjunta con la comunidad local y la asociación con las ONG). Y es que pensar y actuar ya no son ámbitos exclusivos de institución alguna ni hacen referencia a contextos separados, por lo que las escuelas comprometidas con el mundo integran ambas dimensiones (potenciar la acción de la escuela hacia el exterior, y del entorno, hacia dentro de la escuela), cooperativamente con la ayuda de la comunidad y de la sociedad entera.

## 2.2.2. Promotora de un mundo más democrático

En el contexto de escuelas como esferas o comunidades críticas democráticas, la educación para la ciudadanía global persigue proporcionar a los estudiantes las herramientas para comprender críticamente el mundo desde “una ética planetaria”, al tiempo que participan en contextos vivos de *praxi* comunitaria; la escuela debe ser “un laboratorio de vida democrática”, en pala-

103. Delval (2002 y 2006) y Fernández Enguita (2001).

bras de Morin. Una educación para la ciudadanía global entiende las escuelas como esferas democráticas, esto es, como centros de aprendizaje y de intencionalidad democrática, de prácticas éticas y de compromisos vividos con la acción colectiva. Porque, siguiendo con Morin: “La regeneración democrática supone la regeneración del civismo, la regeneración del civismo supone la regeneración de la solidaridad y de la responsabilidad, es decir, el desarrollo de la antropoética”.<sup>104</sup>

Morin habla de autoética, socioética, antropoética y de ética planetaria porque ve al individuo, a la sociedad y a la especie como categorías interdependientes. El problema actual de la ética –escribe– no es el deber, la prescripción, la norma, sino saber si el resultado de nuestras acciones se corresponde con lo que quisiéramos para nosotros mismos, para la sociedad y para el planeta: “mi ética es una ética del bien pensar, y en ello está implícita mi idea de pensamiento complejo”.<sup>105</sup>

A través de la educación para la ciudadanía global, se potencia todo un proceso educativo en el que se van construyendo visiones críticas, complejas y posibilistas de la realidad, que integra cuestiones como derechos humanos, solidaridad, corresponsabilidad y justicia social, perspectiva ecológica, perspectiva de género, participación y relaciones de igualdad. En definitiva, si las escuelas funcionan como esferas públicas democráticas, enseñan “la verdad sobre el mundo y la sociedad”,<sup>106</sup> como señala Noam Chomsky:

Una educación cuya meta sea lograr un mundo más democrático debería proporcionar a sus estudiantes herramientas críticas con las que trazar relaciones entre los acontecimientos que, finalmente, desenmascaren las mentiras y el engaño. En lugar de adoctrinar a los estudiantes con mitos sobre la democracia, la escuela debería comprometerlos en la práctica de la democracia. (2003: 41)

Sin duda, dos de los objetivos prioritarios de la educación para la ciudadanía global no podían estar mejor expresados que en estas palabras de Chomsky. Por un lado, se trata de promover

104. Morin (2001: 137).

105. Morin, en Morin y Sábido (2004).

106. Chomsky (2003: 34).

un mundo más democrático, proporcionando a los estudiantes herramientas críticas para llegar al fondo de los hechos (desenmascarando la manipulación y las mentiras, las creencias y los dogmas más útiles para los intereses de los que de verdad están en el poder); y por el otro, se trata de comprometer a los estudiantes en la práctica de la democracia, permitiéndoles experimentar y descubrir por sí mismos la naturaleza de la democracia y su funcionamiento (cosa diferente a insuflarles de patriotismo o hacerles memorizar los ideales de la democracia).

Siguiendo a Chomsky, es muy importante la relación entre una escuela que desarrolla el pensamiento crítico e independiente y ayuda a desmentir las falacias de un sistema corporativo consumista que todo lo envuelve, y una escuela que da a sus alumnos y alumnas la oportunidad de desarrollar los principios y la práctica de la democracia. Frente a una escuela doctrinal y “bancaria”, de estudiantes “vasijas”, que decía Freire, la educación para la ciudadanía global destaca la importancia de que los alumnos y las alumnas se sumerjan en las cuestiones reales y verdaderamente importantes para ellos, la importancia de que estudien e investiguen la verdad sobre sí mismos individual y colectivamente, al tiempo que descubren el valor de los vínculos colectivos para involucrarse en las necesidades de todos. Y es que la democracia no puede concebirse como una democracia formal basada en la representatividad y la delegación; también se precisa de la participación consciente, “necesita ser un producto de los ciudadanos que a su vez produce ciudadanos responsables”.<sup>107</sup>

Dewey,<sup>108</sup> muy interesado en enriquecer y promover la democracia, entendía que para que las personas consigan y mantengan una forma de vida democrática (como modo de vivir asociado, de experiencia comunicada juntamente, como compromiso participativo en la construcción de los valores que regulan la convivencia humana), deben tener oportunidades de aprender lo que esa forma de vida significa y cómo se puede practicar. También pensaba que la educación tiene un papel importantísimo en el aprendizaje práctico de formas de vida democráticas.

107. Mayer (2002: 93).

108. Dewey (2001).

Apple y Beane<sup>109</sup> han concretado que el desarrollo de la democracia en las escuelas va ligado a dos líneas de trabajo: crear estructuras y procesos democráticos mediante los cuales se configure la vida de la escuela; y crear un currículum que aporte experiencias democráticas.

En nuestra sociedad global, en la que parece que todo viene establecido por lo que se ha dado en llamar “las fuerzas de globalización” (que no sólo afectan a la esfera económica y social de la vida, sino que incluso “reorganizan a las personas y hacen estragos con sus identidades sociales”),<sup>110</sup> la educación para la ciudadanía global debe ayudar a los estudiantes a recuperar el control sobre las decisiones significativas para sus vidas, estimulándoles a indagar para llegar al fondo de las cosas (la verdadera razón), construyendo proyectos partiendo de problemáticas reales, participando en proyectos comunitarios de mejora de su entorno, concienciándoles de la importancia de implicarse en la toma de decisiones que inciden en el bien común. Hay que tener presente que la participación debería construirse no sólo a partir de la participación en la solución de los problemas. Una educación para la ciudadanía global implica también educar en la construcción de los mismos, supone fomentar una participación en la definición de los problemas, representa, por lo tanto, enseñar a interrogar, a cuestionar, a investigar.

### 2.2.3. Con criterio crítico y activo ante la cultura mediática

#### Cultura mediática

Aclara Ignacio Ramonet<sup>111</sup> que, como consecuencia de la revolución digital (la mezcla de texto, sonido e imagen), el mundo de los media –el mundo de la comunicación–, el mundo de la cultura de masas y el mundo de la publicidad están más interconectados, más fusionados, y no hay diferencias entre los tres. Por lo tanto, estamos en un contexto en el que debemos pensar globalmente estos tres universos diferentes.

109. Apple y Beane (1997).

110. Bauman (2005).

111. Ramonet (2005: 193).

Los estudios han destacado la importancia de la cultura mediática en la formación de la conciencia de los individuos. Christoph Wulf<sup>112</sup> pone el ejemplo de que la televisión y los medios de comunicación apoyan la universalización del mundo en imágenes. La televisión visualiza el mundo en tiempo real, lo que consigue una miniaturización, una imaginación y una enorme aceleración de las informaciones. La telecomunicación reemplaza el contacto con los hechos, con los cuerpos, con los objetos, con la naturaleza; las informaciones condicionan nuestra percepción del tiempo, donde pasado y futuro son sacrificados en aras del presente. Es en este sentido que podemos afirmar que la televisión ha transformado la propia naturaleza de nuestra vida. Y es que la televisión no sólo nos visualiza y nos “representa” el mundo en que vivimos, sino que define cada vez más lo que es realmente la realidad; más aún, crea una nueva realidad que Baudrillard denomina “hiperrealidad”.<sup>113</sup> En definitiva, “nos acostumbramos a que la realidad sea sacrificada a su puesta en imágenes”, esto es, a un “simulacro”. Es la difusión mundial de esta forma de percepción medial (abstraída, imaginada, presentista) la que constituye un importante elemento de la universalización de hábitos de percepción, de actitudes, de valores y de conocimientos, subraya Wulf. Es a esta homogeneización cultural por acción del universo telemático, a la que algunos autores se refieren cuando hablan de *te-lépolis* (teleciudad).<sup>114</sup>

Lo que puntualiza Castells<sup>115</sup> es que Internet se está convirtiendo en el *corazón* articulador de los distintos medios, de los multimedia, en el sentido de que interactúa y canaliza toda la información que después se decide que pase por el conjunto del sistema multimedia.

112. Wulf (2004: 140).

113. En Giddens (2002: 587), Baudrillard (2005).

114. Es interesante resaltar, como comenta Bauman (2004: 259), que fue Henning Bech, analista de la experiencia contemporánea de la vida urbana, quien acuñó el concepto de “teleciudad” para señalar el estrecho vínculo entre las reacciones indiferentes, o la falta de reacción, del *flâneur* (siempre en medio de la multitud urbana, pero nunca *parte de ella*) y la experiencia del adicto a la TV.

115. Castells (2005: 226).

Castells<sup>116</sup> ha desentrañado ampliamente la sociedad de la información que, al convertirse en informacional, no sólo afecta a la esfera económica, sino que también contribuye a modificar las formas de vida que ahora se conforman como redes (una “sociedad red” porque la estructura social está construida en torno a redes de información en base a Internet). En la sociedad red, internet constituye la infraestructura tecnológica y el medio organizativo:

Internet es el corazón de un nuevo paradigma sociotécnico que constituye en realidad la base material de nuestras vidas y de nuestras formas de relación, de trabajo y de comunicación. Lo que hace Internet es procesar la virtualidad y transformarla en nuestra realidad, constituyendo la sociedad red, que es la sociedad en que vivimos. (2005: 228)

Es en este sentido que las formas de vida también se deslocalizan, están en algún modo en el aire, desarraigadas, “desterritorializadas”. El “ser en el mundo se transforma, por decirlo así, en ser-en-el-planeta”, y el orden de la información es al mismo tiempo una “sociedad mediática”.<sup>117</sup>

### Crítica a la cultura mediática

Scott Lash, siguiendo a Ulrich Beck, amplía la visión clásica de los sociólogos sobre la sociedad de la información como producción de uso intensivo del conocimiento y de una serie posindustrial de bienes y servicios. Lash considera que también hay que estar atentos a otros fenómenos, por ejemplo, al “fenómeno de una sociedad desinformada de la información” (evidenciando el efecto paradójico de la información: “espabilamiento”/ “estupidización”):

Antes que nada, tal vez sea necesario considerar la paradoja de la sociedad de la información. Esto es, cómo una producción tan racional puede resultar en la increíble irracionalidad de las sobrecargas de información y la información errónea, la desinformación y la información descontrolada. Se juega aquí una sociedad *desin-*

formada de la información. La clave para entenderlo es examinar lo que se elabora en la producción de información no como bienes y servicios con abundante contenido informacional, sino como bytes de información más o menos fuera de control. Se plantea aquí una teoría de las consecuencias no previstas. (2005: 23)

Esto es, se nos ofrece aparentemente mucha información, sabemos sobre muchas cosas, pero no comprendemos casi nada. Los estudiosos hablan de la banalización de la información. Pero, ¿cómo opera en nosotros este proceso? La explicación de Bauman<sup>118</sup> –que toma como punto de partida una reflexión en torno al elocuente eslogan que utilizó en la última década el multimedio francés RTL (“La información es como el café: cuando es caliente y fuerte, es buena”)– es muy aclaratoria: “Para ajustarse a este credo, los medios reciclan el mundo como una sucesión de *acontecimientos*”. Mejor dicho, “la grilla de acontecimientos se ha convertido en la única manera de abordar el mundo”, de tal modo que tenemos la impresión de que la rápida sucesión de acontecimientos, en cuanto que “puntos de interés público”, nos es tan necesaria que es así como estamos informados de todo nuestro mundo en permanente movimiento. Tenemos la impresión de que estamos al día con la sostenida aceleración de la realidad. Sin embargo, la realidad es que, en tanto que consumidores de acontecimientos, todos acabamos sufriendo de bulimia:

[Los acontecimientos] están pensados para ser consumidos inmediatamente y evacuados con la misma celeridad; para que se los trague sin masticarlos y para no llegar a digerirlos nunca. Si bien llegan a la conciencia, la abandonan, mucho antes de tener alguna posibilidad de ser asimilados y de pasar así a formar parte del organismo consumidor. (2004: 216)

Por eso, Bauman sugiere corregir el eslogan de RTL: “El café que la información imita no sólo es caliente y fuerte, sino también *instantáneo*”.

Frente al riesgo del efecto de una sociedad desinformada de la información o frente al riesgo de padecer bulimia informativa, una educación para la ciudadanía global debe tener muy presen-

116. Castells (2001).

117. Lash (2005: 13).

118. Bauman (2004: 214-219).

te la sentencia ya clásica que hace décadas planteó McLuhan: “El medio es el mensaje”. Decir esto quiere decir que el medio es el contenido, y no sólo la infraestructura tecnológica, también el mensaje.<sup>119</sup> Esta es la cuestión: los medios y las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (especialmente la TV e Internet) no sólo deben entrar en la escuela para proveer información. Deben entrar también como contenido mismo, en cuanto objetivo específico de crítica, como objeto de análisis para poder desentrañar sus mecanismos, para poder desvelar lo que dicen y lo que no dicen. Es a lo que Postman se refiere cuando dice que la escuela debe proporcionar a los alumnos y las alumnas “algún tipo de formación tecnológica seria”, algo básico para el ciudadano global inmerso en la era de las tecnologías.

Con un lenguaje agudo y sugerente, Postman<sup>120</sup> ha expresado qué es eso de una “formación tecnológica seria”: tan importante para los educadores es preguntarnos cómo podemos utilizar la televisión (los ordenadores, el procesador, Internet) para controlar la educación, como preguntarnos cómo podemos usar la educación para controlar la televisión; tan importante es preguntarnos cómo utilizarlo –la televisión, el ordenador o cualquier otra tecnología– como preguntarnos cómo nos utiliza. Tan importante para los alumnos y las alumnas es obtener respuestas del ordenador, como plantearle preguntas; pues “preguntar es romper el encantamiento”, desnudar el mito, desmitificar los “medios”.

Y es que, como comenta este autor, la escuela no podrá resolver con ordenadores cualquier problema que no pueda solucionar sin ellos. Considero que Castells apunta en la misma dirección cuando dice que “Internet es un instrumento que desarrolla pero no cambia los comportamientos, sino que los comportamientos

119. Con la particularidad de que, varias décadas después de la sentencia de McLuhan, Lash hace una lectura perversa en el sentido de que el mensaje (o comunicación) es el medio paradigmático de la era de la información, y el medio se asemeja a un *byte*. Antes, el medio predominante era la narración, la poesía lírica, el discurso, la pintura. Pero hoy es el mensaje (el mensaje o la comunicación). Y hoy el medio se asemeja mucho a un *byte*. Está comprimido. Todos los viejos medios citados se servían del discurso para expresarse, es decir, lo desarrollaban a través de proposiciones y enunciados organizados siguiendo un hilo argumental. Pero los medios informacionales –televisión, diarios, medios digitales– no tienen tiempo para discursar, y nos convencer no por la argumentación lógica, sino por la facticidad en bruto de sus mensajes (Lash, 2005).

120. Postman (1993, 1999).

se apropian de Internet y, por tanto, se amplifican y potencian a partir de lo que son”.<sup>121</sup> Por lo tanto, Internet es una ayuda, pero no la solución a las problemáticas educativas sobre cómo abordar el mundo y cómo encontrar sentido a nuestro mundo, que son las que nos preocupan.

En cualquier caso, la tarea fundamental de la escuela es ayudar a alumnos y alumnas a aprender a interpretar los símbolos de su cultura, lo cual implica aprender a distanciarse de sus formas de información, no sea que corramos el riesgo al que temía Huxley cuando hablaba de la posibilidad de que *la verdad se esconda en un mar de irrelevancia*. Dado que los medios y las nuevas tecnologías están cargados de ideología y política (la información como mercancía, “su discurso infantilizador”),<sup>122</sup> tenemos que estar atentos a aquello que afligía a las personas de *Un mundo feliz*: “no era que estaban riendo en lugar de pensar, sino que ya no sabían de qué reían ni por qué habían dejado de pensar”.<sup>123</sup>

El ciudadano global, reflexivo, necesita saber enfrentarse a las tecnologías de la información y la comunicación con un criterio crítico, lo que implica haber aprendido a cuestionarse, a distanciarse: ¿Qué es la información? ¿Qué tipo de información proporciona? ¿En qué medida contribuye a pensar? ¿Hay una tendencia política, ética, moral en la información? ¿Es contrastable la información? ¿Qué mecanismos de convencimiento utiliza? ¿Qué papel desempeñan la publicidad y las marcas en nuestra sociedad? ¿Qué imagen ofrece de nosotros la publicidad? ¿Cómo nos piensa y nos representa? ¿Qué imagen da de nuestro mundo, nuestra familia, nuestros amigos? ¿Cómo se ve el mundo en televisión? ¿Cómo se ve el Sur en televisión?

Estos cuestionamientos son imprescindibles para, por ejemplo, no estar expuesto a los mecanismos que hacen que la televisión ejerza una forma particularmente perniciosa de “violencia

121. Castells (2005: 217).

122. Ramonet (2005: 196) explica que la información se concibe esencialmente como mercancía. No es un discurso que tenga la vocación ética de educar o de informar al ciudadano, empeñadas como están las corporaciones mediáticas en obtener el máximo beneficio. El discurso de los medios se caracteriza por ser breve, simple y con elementos de espectacularidad y dramatismo –o emocional. Es como se acostumbra a hablar a los niños. Es por ello que habla de discurso infantilizador de los medios.

123. Postman (1993: 206).

simbólica”. Y es que la televisión, según Bourdieu,<sup>124</sup> posee una especie de monopolio de hecho sobre la formación de las mentes, particularmente de los que no contrastan la información con otros medios. Para evitar esto, a través de la educación para la ciudadanía global se propugna la centralidad de la televisión en la escuela (y de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación): enseñar a ver la televisión, a relacionarse con la televisión de una manera crítica y creativa, es decir, desmontar cooperativamente en las aulas aquellos géneros televisivos de gran repercusión para, a través del pensamiento en común, poder establecer una distancia crítica y poder “deconstruir”, reconstruir y contrarrestar el poder pernicioso de la violencia simbólica televisiva del que habla Bourdieu. Este acercamiento crítico también tiene que ayudar a fortalecer la visión particular (desde la propia cultura) de esa construcción medial (abstraída e imaginada) de la realidad compleja y multidimensional. Será una buena estrategia para poder contrarrestar esa individualización del ciudadano por consumo de la representación de la “realidad virtual”, a través de las redes informáticas que apuntaba Bauman.<sup>125</sup> el ciudadano se individualiza separándose respecto a su propia realidad experiencial y de las posibilidades comunicativas de la vida pública.<sup>126</sup> Pienso que es en este sentido que también Touraine comenta que el mundo de las imágenes manipuladas por los medios de comunicación se opone al sujeto, al individuo vivo, concreto, que se siente privado del sentido de su experiencia y de sus proyectos.<sup>127</sup>

Bauman, sin embargo, propone tener una visión más compleja entre la “realidad” y su “representación mediática” (entre el mundo y el mundo “como se ve en TV”), y tener presente que nuestro *Lebenswelt* (nuestro “mundo de la vida”) y el mundo “como se ve en TV” actúan en complicidad. La televisión es “amigable para el usuario” y nosotros somos los usuarios con los que ésta es amigable, así que sirve de bien poco culpabilizar a la televisión de todos nuestros “males”:

124. Bourdieu (2001: 21).

125. Bauman (2002).

126. En Martínez Bonafé (2003: 64).

127. Touraine (2005: 149).

¿No sería mejor decir, en cambio, que entre el mundo ‘como se ve en TV’ y el *Lebenswelt* que le sirve de marco a nuestra política de vida y que creamos y recreamos en el momento en que la llevamos adelante, hay una relación de afinidad, así como de mutuo refuerzo circular (o quizás helicoidal)? Podemos lamentarnos por la forma de uno u otro de estos mundos, pero debemos dirigirles nuestras quejas a ambos, unidos como están en un abrazo inseparable. Intentar cambiar la manera de ser de la televisión no exige otra cosa que cambiar el mundo. (2004: 199)

En palabras de E. Galeano: “La realidad real imita la realidad virtual que imita la realidad real, en un mundo que transpira violencia por todos los poros”.<sup>128</sup>

En definitiva, “quien pregunte ‘qué hacemos con los medios’ debe preguntar primero ‘qué hacemos con el mundo en el que operan estos medios’. No se puede responder una pregunta sin encontrarle una respuesta coherente a la otra”, nos advierte Bauman.<sup>129</sup>

### Criterio activo y creativo

El ciudadano global necesita enfrentarse a las tecnologías con un criterio crítico, y también activo y creativo. Como analiza Castells,<sup>130</sup> los movimientos sociales más importantes en este momento son movimientos de valores (medio ambiente, ecologismo, mujeres, derechos humanos). Por lo tanto, son movimientos que dependen sobre todo de la capacidad de comunicación y de reclutamiento de apoyos para esos valores, principios e ideas. Internet permite la transmisión instantánea de ideas en un marco muy amplio, posibilitando la agregación en torno a valores.

Otra apreciación importante de Castells al respecto es que la gente tiene las vivencias, construye valores, resistencias y alternativas en sociedades locales, pero el poder (de los movimientos) funciona en redes globales. E Internet permite, desde la vivencia local, desde mi mundo local, oponerme a la globalización, a la destrucción del medio ambiente, a la masacre del tercer mundo en términos económicos, articulando los proyectos alternativos

128. Galeano (2006: 279).

129. Bauman (2004: 219).

130. Castells (2005: 220-222).

locales mediante protestas globales (caso de Seattle, Washington, Praga): “Internet es la conexión global-local, que es la nueva forma de control y de movilización social en nuestra sociedad”.<sup>131</sup>

En definitiva, no se debe subestimar que Internet contiene el germen de nuevas prácticas políticas: “[...] los nuevos medios ofrecen nuevas posibilidades para la construcción de sujetos políticos planetarios, *net-ciudadanos* que serán múltiples, dispersos, virtuales, nudos de una red de inteligencia colectiva”.<sup>132</sup> Internet posibilita un nuevo espacio, una nueva esfera pública en la que florece la libertad de expresión y que se rige por nuevos criterios, más inclusivos, transparentes y universalistas; lo que ofrece un margen de renovación profunda de las condiciones de vida pública, en el sentido de una libertad y de una responsabilidad mayores de los ciudadanos.<sup>133</sup> No obstante, hay que tener presente que existe desigualdad de acceso y de poder también a este nivel:

En estos últimos tiempos, la galaxia Internet ha abierto imprevisas, y valiosas, oportunidades de expresión alternativa. Por Internet están irradiando sus mensajes numerosas voces que no son ecos del poder. Pero el acceso a esta nueva autopista de la información es todavía un privilegio de los países desarrollados, donde reside el noventa y cinco por ciento de sus usuarios; y ya la publicidad comercial está intentando convertir Internet en Businessnet. (Galeano, 2006: 282)

Giroux ha puesto de manifiesto que, con el auge de las nuevas tecnologías mediáticas y la influencia global de las industrias culturales altamente concentradas, el alcance y el impacto de la cultura popular en la construcción y la remodelación de todos los aspectos de la vida cotidiana no tiene precedentes. De ahí la necesidad de que los planes de estudio contemplen una redefinición de la relación entre *cultura de enseñanza* y las *culturas de la vida cotidiana* para poder analizar la significación política, ética y social que posee el papel de la cultura popular como principal medio pedagógico para los jóvenes:

131. Castells (2005: 222).

132. Poster (2005: 264).

133. Lévy (2005: 293).

Por ejemplo, ni los conservadores ni los progresistas suelen reconocer la importancia de utilizar películas de Hollywood como la *Lista de Schindler* para examinar acontecimientos históricos importantes; o de incorporar dibujos animados de Disney en los planes de estudios para analizar cómo están contruidos los roles de género en estas obras, y qué les sugieren a los jóvenes sobre las posturas subjetivas que deben adoptar o cuestionar, o a las que deben resistirse en una sociedad patriarcal. (2001: 38)

Para que la ciudadanía pueda servirse de las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías, hay que partir, pues, de una visión crítica de su acción e impacto, pero también de una visión posibilista.

El desarrollo de este criterio activo y creativo hace necesario que la escuela potencie algo parecido a lo que Edward de Bono<sup>134</sup> denomina *pensamiento lateral*. Este concepto, que surgió en el ámbito de la gestión de los recursos humanos (podríamos decir que en el contexto de los medios de comunicación y de la información), viene a significar que nuestra percepción de lo que nos rodea, las imágenes cómo nos representan los medios de comunicación el complejo mundo que habitamos, es reduccionista, limitada, condicionada por una lógica, un código concreto. Desarrollar el pensamiento lateral significa potenciar la capacidad para salir de las pautas habituales de percepción con el fin de buscar más de una forma de mirar las cosas, de crear nuevos conceptos, nuevos marcos no determinados por las pautas rígidas (establecidas, condicionadas) con los que visualizar, buscar nuevas posibilidades, cambiar nuestra experiencia cotidiana.

Como ejemplo: acostumbrados como estamos a tener una experiencia de la miseria y del sufrimiento de los otros mediada por cámaras de televisión y satélites, las imágenes, en principio impactantes, pueden darnos una idea de que son cosas que les suceden a otras personas distintas y alejadas de nosotros. Pero en la escuela, motivados por la reflexión y el desarrollo del pensamiento lateral, educadores y educandos pueden llegar a descubrir que “nuestros privilegios se localizan en el mismo mapa que su sufrimiento, y pueden relacionarse –con formas que po-

134. Bono (1999).

demos preferir no imaginarnos– con su sufrimiento, así como que la riqueza de algunos puede implicar la pobreza de otros”,<sup>135</sup> para decirlo con palabras de Susan Sontag. Y es que –continúa Sontag– las imágenes dolorosas, impactantes aportan solo una chispa. Hay que ir más allá para poder descubrir a qué realidad corresponde la chispa.

Entonces, para nuestros objetivos, desarrollar el pensamiento lateral significa pensar dos veces las ideas que se dan por sentado por la acción de los medios de comunicación y de las nuevas tecnologías audiovisuales; cuestionar lo que aparece como “obvio”; llamar la atención sobre aquello que queda en silencio, en segundo plano; “ver a través de”, “mirar más allá de”. Es a lo que se refirió Peter L. Berger<sup>136</sup> como el desarrollo de una “perspectiva sociológica”. Se trataría de enseñar a los educandos a leer y a servirse de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación para descubrir el mundo en toda su dimensión, en toda su “verdad”, y para poder participar activamente en los movimientos sociales, en los movimientos de valores de los que habla Castells.

## 2.3. Una mirada constructiva y reflexiva

### 2.3.1. Constructivismo social: la incondicionalidad de la responsabilidad humana por el otro

La vida social es reflexiva. En esta vida social construida por el comportamiento de los seres humanos –constituido principalmente por sus acciones–, el rasgo característico de las acciones es que son significativas, tienen sentido para quienes las realizan, y sólo son inteligibles por referencia al sentido (“el significado subjetivo”) reflexiva o mutuamente orientado por los participantes en la acción (actores sociales social e históricamente situados), como planteaba Weber, uno de los padres de la Sociología, en *Economía y Sociedad*.

Siguiendo esta idea, como defendiera el constructivismo social de Alfred Schütz, y de Berger y Luckman,<sup>137</sup> lo que llamamos

135. Sontag (2003).

136. Berger (1989).

137. Schütz (1974 a y 1974 b), Berger y Luckman (1988).

realidad social es una construcción humana social, dependiente del significado que conferimos a nuestras acciones. Sin embargo, la cuestión es circular: las personas actuamos y construimos la realidad, nuestro mundo, lo que llamamos sociedad o cultura en general, que, a su vez, moldea y conforma nuestro contexto o marco mental a partir del cual somos y hacemos creativamente. Pienso que es en este sentido que Nelson Goodman escribió que “los mundos se hacen en igual medida que se encuentran”<sup>138</sup> y que la disposición para construir mundos alternativos puede ser liberadora y, aunque no siempre lo sea, la construcción de mundos forma parte en cualquier caso de un doble proceso de conocer y de actuar (el conocimiento entendido como un *rehacer*, no sólo como un *referir*).

Concretando: “la realidad que atribuimos a los mundos que habitamos es construida”.<sup>139</sup> No hay excusas para no cambiar aquellas situaciones que mantienen en situación de injusticia a una parte muy importante de la población, ya que éstas no vienen dadas (ni del cielo ni de la tierra), sino que son “fabricadas” por los hombres (concretamente, por una manera egoísta y miope de entender el desarrollo, en ausencia de desarrollo verdaderamente humano y sostenible, equidad y justicia social). Esta concepción de la realidad como una construcción humana y social –o sea, reflexiva– evidencia la capacidad de los humanos para intervenir en ella en función de cómo cambian nuestros pensamientos y conocimientos generados a partir de las interacciones simbólicamente mediadas (o sea, a partir del diálogo, de la participación comunitaria y del conocimiento compartido). Esta mirada enfatiza el carácter inacabado de los fenómenos sociales, su dimensión creativa y la posibilidad del cambio intencional: tenemos delante una sociedad dada –desigual e injusta–, pero también abierta a nuestra capacidad de transformación.

Como sugiere Noam Chomsky, la solidaridad internacional puede adoptar formas nuevas, más constructivas, a medida que la mayoría de la población mundial entienda que sus intereses son comunes o muy similares y que avanzaremos más si avanzamos juntos:

138. Goodman (1990: 43).

139. Bruner (2000: 38).

No existen hoy en día más razones que en el pasado para creer que estamos constreñidos por leyes sociales misteriosas y desconocidas, cuando no son más que decisiones tomadas dentro de instituciones subordinadas a la voluntad humana: instituciones humanas, en definitiva, que deben ser sometidas a un examen de legitimidad y, caso que no lo aprueben, pueden ser sustituidas por otras más libres, más justas, como se ha hecho ya en el pasado. (2003: 201)

Nos viene bien recordar que, dentro de la tradición ética de Zubiri, e intentando analizar las raíces antropológicas de la moral, Ellacuría destaca que el ser humano no responde reactivamente, mecánicamente, en su relación con el medio; bien al contrario, entiende la realidad y, por ello, responde adecuadamente a ella quien está dispuesto a “hacerse cargo de la realidad”, a responder a ella para “encargarse de la realidad” y “cargar con la realidad”.<sup>140</sup> Estamos hablando de un constructivismo reflexivo, comprometido, moral, o como apunta Cortina, se trata de optar por una moral de la responsabilidad que se toma la realidad humana en serio; esto es, de la responsabilidad humana por el otro.

En esta dirección, escribe Bauman<sup>141</sup> que en nuestro mundo de la autopista de la información, la información acerca del sufrimiento de otra gente está instantáneamente al alcance de todos en casi todas partes. Y esto comporta dos consecuencias que plantean interrogantes éticos de una gravedad sin precedentes: por un lado, ser espectador ya no es la situación excepcional de unos pocos. En cierta manera, todos somos testigos del sufrimiento humano; por el otro, todos nos encontramos ante la necesidad de expiar nuestras culpas y de justificarnos, acudiendo a la negación que se asienta sobre dos patas (falta de conocimiento y falta de oportunidad para actuar en base a ese conocimiento). Pero en un mundo de interdependencia global, la responsabilidad como espectador<sup>142</sup> frente a la des-

140. Como han puesto de manifiesto Cortina (2000: 97) y Diego Gracia (en la entrevista “Diego Gracia. El maestro deliberador”, en *El País Semanal*, nº 1.531, domingo 29 de enero de 2006, pp. 12-18).

141. Bauman (2004: 247-255).

142. Como definió Petruska Clarkson, “espectador es el nombre con el que se designa a una persona que no se involucra activamente en una situación en la que otra

gracia humana, por más lejana que pueda estar de sus testigos, difícilmente puede negarse; al menos, no con convicción. Y esa responsabilidad como espectador es el pecado de inacción, de omisión, que implica “culpa moral”. La ausencia de nexo causal entre la conducta del espectador y el sufrimiento de la víctima no borra la culpa, y para Jaspers –continúa Bauman– eso es así porque el postulado del *carácter absoluto de la solidaridad humana* es la piedra fundamental de toda moral y es inseparable de cualquier posición moral. Y es lo que Levinas llamaba “la incondicionalidad de la responsabilidad humana por el otro”. Concluyendo:

A la vez que retiene su eterna función de engendrar y nutrir al ser moral, ‘la responsabilidad por el Otro’ –una responsabilidad genuinamente incondicional que ahora también comporta tareas de previsión y precaución– es en nuestra época la ‘dura realidad’ de la condición humana. *Cargamos* con la responsabilidad por los demás tanto si la reconocemos y *asumimos* como si no, y no hay nada o casi nada que podamos hacer para sacudirnos ese peso de encima. (Bauman, 2004: 255)

De acuerdo con Bauman, nuestra responsabilidad se extiende ahora a la humanidad como un todo, ya que involucra a toda la población humana de *la Tierra*, tanto a los que viven actualmente como a los que todavía no nacieron. De ahí la necesidad de pasar de *espectador* a *actor* (tanto a nivel individual como de organismos globales) como una necesidad de supervivencia y como exigencia ética.

---

persona necesita ayuda”. Espectador es quien no ha desarrollado la empatía. Como además es poeta, lo expresó así en un poema llamado “Asesinato de la empatía”:

Hay un anciano junto a ti y una jovencita, un niño o un bebé, perro o un amigo o un lugar  
que absorbe la violencia, el vicio, la vileza y hay alguien ahí parado  
mirando nada más, pasivamente, pensando para sí, hallando buenas razones  
para no participar,  
evitando sentir alguna vez esa empatía, esa empatía humana nuestra, la igualdad del ser y del dolor.

En Bauman (2004: 252).

### 2.3.2. Modernización reflexiva, ciudadano reflexivo y “reverdecimiento del yo”

Beck, Giddens y Lash<sup>143</sup> hablan de “modernidad reflexiva” (o “segunda modernización”, en oposición a la modernización simple de la sociedad industrial) como elemento constitutivo de nuestro nuevo mundo de “incertidumbre fabricada” (lo que Beck denomina “la sociedad del riesgo”): mientras que en la sociedad industrial, la “lógica” de la producción de riqueza domina a la “lógica” de la producción de riesgos, en la sociedad del riesgo se invierte esta relación precisamente porque las fuerzas productivas han perdido su inocencia en la reflexividad de los procesos de modernización. Es decir, “el proceso de modernización se vuelve *reflexivo*, se toma a sí mismo como tema y problema”<sup>144</sup> y se ponen al descubierto también sus miserias, no sólo sus avances tecnoeconómicos. Ya no se entiende el viejo dualismo entre sociedad y naturaleza. Los problemas ecológicos no son los problemas del medio ambiente o del mundo que está ahí fuera, sino del mundo interior de la sociedad, continúa Beck. Ambientalistas y humanistas ya no responden a intereses diferenciados. Proteger la naturaleza es mejorar la calidad de vida; es salvar la Tierra a largo plazo, y a nosotros a corto plazo. Poder comprender esto tiene que ver con la pregunta sobre cómo queremos vivir. Tiene que ver con lo que Castells<sup>145</sup> denomina *el planteamiento ecológico* de la vida, de la economía, una manera holística de ver y pensar las problemáticas y la información porque cuanto más sabemos, más percibimos las posibilidades de nuestra tecnología y más nos damos cuenta de la importante y peligrosa brecha que separa nuestras capacidades productivas de nuestra organización social primitiva, inconsciente, y casi siempre destructiva. Este es el objetivo común alrededor del cual se están tejiendo los movimientos y protestas globales y locales, reivindicativos y culturales, con una sensibilidad ecológica. Ello no quiere decir que ya contemos con unos ciudadanos universalistas, generosos, globales; aún no, sugiere Castells. Aún pesan mucho viejas y nuevas divisiones de clase, género, etnicidad, religión y territorialidad que actúan como rémoras, dividiendo proyectos con interés glo-

143. Beck (1998, 2002) y Beck, Giddens y Lash (1997).

144. Beck (1998: 26).

145. Castells (2001, vol. 2: 135-158).

bal (lo que Bauman llama las *guerras de reconocimiento*). Pero sí quiere decir que hay una conexión entre movimientos populares y movilizaciones a favor de un crecimiento sostenible, de la paz, de la solidaridad, etc., que se levantan en favor de la justicia medioambiental, que son proyectos alternativos. De alguna manera, sostiene Castells, vienen a reanudar, bajo nuevos parámetros, la antigua dialéctica entre dominación y resistencia, entre *Realpolitik* y utopía, entre cinismo y esperanza.

Evidentemente, tratándose de movilizaciones de orientación simbólica, movimientos de ideas y de valores, todo empieza a partir de las propias reflexiones, a partir del diálogo global entre culturas, en definitiva, a partir del “reverdecimiento del yo”:

El planteamiento verde de la política es una especie de celebración. Reconocemos que cada uno de nosotros es parte de los problemas del mundo y también somos parte de la solución. Los peligros y las posibilidades de curación no están fuera de nosotros. Comenzamos a trabajar allí donde estamos. No hay necesidad de esperar hasta que las condiciones sean ideales. Podemos simplificar nuestras vidas y vivir de un modo que afirme los valores ecológicos y humanos. Llegarán condiciones mejores porque hemos empezado [...] Por lo tanto, puede decirse que la meta fundamental de la política verde es lograr una revolución interior, ‘el reverdecimiento del yo’”. (Petra Kelly, en Castells, 2001, vol. 2: 135)

En este sentido, junto a la idea de sociedad de riesgo de Beck, Giddens sitúa la idea de *confianza* en los individuos y en las instituciones. Con la universalización del riesgo no sólo cristalizan “amenazas globales”, también toda una dinamización reflexiva de la modernidad, esto es, un potencial cultural y político producido por la crítica pública y la investigación (anti)ciencia. De ahí que la modernización reflexiva la encontramos íntimamente ligada al conocimiento que surge de la reflexión sobre los fundamentos, consecuencias y problemas de los procesos de modernización, a través de la cual los fundamentos de la vida y de la acción social se hacen cuestionables, reorganizables y reestructurables.<sup>146</sup>

146. Beck (2002: 173).

Diríamos que, en medio de amenazas posibles e incertidumbres, la reflexividad aumenta en relación directamente proporcional, y lo que antes eran actuaciones y costumbres entendidas como naturales, ahora son cuestionadas, lo que exige un incremento de la reflexividad social: “pensar y reflexionar constantemente sobre las circunstancias en las que desarrollamos nuestras vidas”.<sup>147</sup>

Entonces, en esta reflexión crítica, para Giddens juega un papel fundamental el “ciudadano reflexivo”, activo, que no se limita a reaccionar reflexivamente a los procesos sistémicos, sino que ajusta sus prácticas sociales a las modificaciones de la información y las circunstancias (es la visión dual, dialéctica de Giddens entre estructura y agencia). En efecto, este ciudadano reflexivo y responsable abre para Giddens las puertas de la modernidad tardía a una “utopía realista”.<sup>148</sup> En esta dirección, Lash pone el acento en la importancia de las “comunidades reflexivas”<sup>149</sup> para construir significados compartidos para la experiencia activa en la práctica social diaria.

### 2.3.3. Ciudadano reflexivo/ciudadano global

Manuel Escudero ha descrito al ciudadano reflexivo de una manera muy gráfica:

Un ciudadano normal medio, como usted o como yo, pero que es el ser más formado y reflexivo de la historia, y que sólo está dispuesto a legitimar aquella política que suscriba tres valores universales: que los derechos humanos tienen que ser respetados en todo el mundo, y esto aún no es así; que el medio ambiente tiene que ser preservado en todo el planeta, y no está ocurriendo; y que debe existir una convergencia económica y social a escala planetaria, y en su lugar reina la más abyecta miseria en muchos rincones del mundo.<sup>150</sup>

147. Giddens (2002: 849).

148. En Beck (2002: 184).

149. En Beck (2002: 185).

150. Escudero (2005). A propósito de un debate sobre “si la ONU sirve para resolver los problemas de nuestro mundo”.

Tanto Habermas (con la idea de “esfera pública” en la “sociedad comunicativa”), como Castells (“sociedad red”), Beck (“sociedad del riesgo”), Giddens (“reflexividad social”), Bauman (“sociedad sitiada”) y Touraine (“nuevo paradigma”) defienden, en contra de los pensadores postmodernos (críticos, pero no posibilistas; deconstructores, pero no constructivos),<sup>151</sup> una nueva segunda modernidad en la que todavía queda algo de control humano basado en la reflexividad del sujeto y en la reflexividad y dialogicidad sociales, donde es posible y necesario pensar y actuar local y globalmente.<sup>152</sup> La nueva sociedad no anuncia el fin de los intentos de reforma social y política, sino que más bien al contrario, en ella surgen nuevas formas de activismo, nos dice Giddens.<sup>153</sup>

Organizaciones no gubernamentales, movimientos globales y todo tipo de organismos que trabajan fuera del marco político formal (desde “la subpolítica” o globalización desde abajo) tienen una gran responsabilidad en la gestión del riesgo global (el rasgo principal del orden global para Beck), pudiendo influir sobre los mecanismos políticos tradicionales. Y también en poner de manifiesto que “existe una estructura básica de poder dentro de la sociedad mundial del riesgo, que divide a quienes producen y se benefician de los riesgos y a los muchos que se ven afectados

151. No hay que olvidar que una línea importante del pensamiento postmoderno acaba centrando el entusiasmo en las “políticas de vida” sobre las “políticas de emancipación”. Las políticas de vida, escribe Bauman (2004: 210), están limitadas al marco individual, se centran en el espacio de “la identidad individual como tal”, preservándolo de los otros; no entienden, pues, de moral ni de ética. Por el contrario, las políticas de emancipación hablan de luchar por una sociedad buena o una sociedad mejor para todos. Lo que es “la autenticidad” y el “sé fiel a ti mismo” para las políticas de vida, son los ideales de justicia social y la preocupación de una vida compartida más humana que la vivida hasta el momento para las políticas emancipatorias. En el lenguaje de Beck, podríamos decir que, mientras las políticas de vida se esfuerzan en “soluciones biográficas a contradicciones sistémicas”, las políticas de emancipación se esfuerzan en promover soluciones globales a contradicciones sistémicas.

152. “‘Pensar y actuar localmente’, ‘pensar y actuar globalmente’ pueden ser lemas complementarios: lo local no puede aislarse de lo global, pero lo global no debe imponerse a lo local” (UNESCO, Santiago de Compostela, 2000, en M. Mayer, 2002: 93). Porque, como tan sintéticamente lo expresó el mismo Giddens, son mundos entrelazados: “Lo local y lo global, en otras palabras, se han entretelado inextricablemente... La comunidad local ha dejado de ser un lugar saturado de significados familiares y sabidos de todos, para convertirse, en gran medida, en expresión localmente situada de relaciones distantes” (en Pérez Gómez, 1998: 42).

153. Giddens (2002: 847).

por esos mismos riesgos”<sup>154</sup> (es decir, a ricos y pobres) y que, por consiguiente, avala la carga de responsabilidad (no sólo de costes, también ética) que han contraído aquéllos para con éstos. De ahí la lucha contra “la discriminación medioambiental”:<sup>155</sup> pues los pobres se ven expuestos, más a menudo que la población en general, a las sustancias tóxicas, la contaminación, los peligros para la salud y la degradación de los lugares donde viven.

En organizaciones no gubernamentales, en comunidades transnacionales o en movimientos globales podemos ver los primeros despuntes de una “ciudadanía global”, una nueva constelación de una subpolítica global, actores transnacionales que operan al margen del sistema de política parlamentaria y desafían a los organismos políticos y a los grupos de intereses establecidos. Representan pues, según Beck, “modelos de comunidades de riesgo postnacionales”, conformando un “partido mundial” en un triple sentido.<sup>156</sup>

1) Apelan a valores y objetivos que no tienen un fundamento nacional sino cosmopolita (*¡libertad, diversidad, tolerancia!*) integrables en toda tradición, cultura o religión, y se sienten obligados hacia el planeta en su conjunto.

2) Son partidos mundiales porque sitúan la globalidad en el núcleo de la imaginación, la acción y la organización políticas. Tanto programática como institucionalmente, proponen una política de alternativas concretas a las prioridades y agendas nacionales.

3) Son partidos mundiales, en el sentido de que sólo son posibles como partidos *multinacionales*. Son movimientos y organismos, partidos que, aunque tienen un origen nacional, al interactuar en los diversos ámbitos de la sociedad mundial, luchan por producir valores, reciprocidades e instituciones cosmopolitas, y por ello son movimientos cosmopolitas.

El movimiento de base, la fuerza de movilización de este “partido mundial”, prosigue Beck, tiene que ver con la imagen de una sociedad mundial universal, con un sentido global de acción:

154. Beck (2002: 25).

155. Castells (2000, vol. 2: 157).

156. Beck (2002: 26).

Cuando la globalidad se convierte en un problema cotidiano o en el objeto de cooperación –en las grandes ciudades, las organizaciones y movimientos, escuelas y universidades transnacionales–, el ambiente y la mentalidad de una ciudadanía mundial autoconsciente cobra forma con una interpretación posnacional de la política, la responsabilidad, el estado, la justicia, el arte, la ciencia y el intercambio público. Sin embargo, queda todavía por resolver, tanto empírica como políticamente, en qué medida esto es ya así. (2002: 27)

Matiza Beck que esa “ciudadanía cosmopolita”, ciudadanía global, reflexiva, no debe confundirse con la emergencia de la clase global de gestores.<sup>157</sup> De ahí la necesidad de diferenciar entre “capitalistas globales” y “ciudadanos globales” a pesar de que una ciudadanía mundial plural navega a favor del viento del capital global. Pero lo realmente importante es que, en el ámbito de estructuras, de expertos y contraexpertos transnacionales, de movimientos y redes transnacionales, podemos contemplar ya formas experimentales de organización y la expresión de un “sentido común cosmopolita”, un sentido global de acción:

Las organizaciones voluntarias desempeñan un papel crucial en la construcción de una sociedad civil global. Contribuyen a generar el sentido público y la confianza pública, a abrir las agendas nacionales a las preocupaciones transnacionales, cosmopolitas. Y son un florecimiento de lo humano por derecho propio.

¿Cómo pueden hacerse posibles y poderosos los movimientos cosmopolitas? A fin de cuentas, esta pregunta sólo puede responderse donde la gente la plantea y la escucha: en el ámbito de la experimentación política. ¡Ciudadanos del mundo, uníos! (2002: 28)

En efecto, la creciente incapacidad de los estados para tratar los problemas globales lleva a que las sociedades civiles tomen en sus manos cada vez más las responsabilidades de la *ciudadanía global*. Es en este contexto que Amnistía Internacional, Greenpeace, Médicos Sin Fronteras, Oxfam Internacional y tantas otras organizaciones humanitarias no gubernamentales se han convertido en una importante fuerza en el ámbito interna-

157. Lo que Castells denomina “élite de globopolitas”, “la élite informacional” o “círculos gestores de la economía informacional” (2001, vol. 1: 493).

cional desde los noventa, atrayendo más fondos, actuando con mayor eficacia y recibiendo mayor legitimidad que los esfuerzos internacionales promovidos por los gobiernos.<sup>158</sup> Esta “importante fuerza” es lo que Beck denomina los actores y movimientos de la sociedad civil global, es decir, los *empresarios del bien común global*;<sup>159</sup> y lo que de Sousa Santos llama *globalización contrahegemónica* (“la actuación transnacional de aquellos movimientos, asociaciones y organizaciones que defienden intereses y grupos relegados o marginados por el capitalismo global”).<sup>160</sup>

#### 2.3.4. Ciudadanía global y apropiación del conocimiento

El enfoque educativo de ciudadanía aquí expuesto plantea para los estudiantes una apropiación reflexiva del conocimiento (pensar y reflexionar constantemente sobre las circunstancias –locales y globales o “glocalidad”– en las que desarrollamos nuestra vida), de tal manera que colabore en la construcción de este “sentido común cosmopolita” global del que habla Beck. Y ello, teniendo en cuenta que, como dice Giddens, cuando las sociedades se orientaban más por el peso de la costumbre y la tradición, la gente podía hacer las cosas de forma menos reflexiva, más constreñida a la situación circundante. No es el caso de nuestra sociedad *post-tradicional*. En la modernidad reflexiva (“segunda modernidad” o “modernidad tardía”), la educación para la ciudadanía global pretende:

- Ayudar a los alumnos y las alumnas a ser más conscientes de los riesgos y amenazas globales, en el momento en que las ventajas del poder del progreso técnico-económico se ven eclipsadas cada vez más por la producción de riesgos y consecuencias que se plasman en amenazas irreversibles para la vida de las plantas, de los animales y de los seres humanos.
- Desarrollar un sentido de moralidad y justicia global en favor de los empobrecidos, que fueron víctimas del primer desarrollo y siguen siéndolo del “globalismo” imperante.

158. Castells (2001, vol. 2).

159. Beck (2005: 147).

160. Sousa Santos (2005: 328).

La educación para la ciudadanía global pretende que *la globalidad* se convierta en un problema cotidiano en las escuelas, lo que implica poner en el centro la responsabilidad humana por el Otro, aprender a saludar al Otro. Sólo así estaremos poniendo las bases educativas, como sugiere Beck, para que el ambiente y la mentalidad de una ciudadanía mundial autoconsciente cobren forma en una nueva interpretación postnacional de la política, la responsabilidad y la justicia social. En un mundo abierto, lleno de incertidumbres “fabricadas”, pero también pleno de posibilidades, la educación para la ciudadanía implica ayudar al estudiante a crecer como ciudadano reflexivo para que pueda posicionarse, tomar decisiones, asumir mayores responsabilidades; en definitiva, para que pueda pasar de “espectador” a “actor” asumiendo el postulado del carácter absoluto de la solidaridad humana como piedra fundamental de cualquier posición moral.

Para poder lograr este propósito, este nuevo enfoque de educación ciudadana, en la intervención educativa debe estar presente el “compromiso dialógico” (la autorreflexión y el diálogo como procedimientos educativos de base, al mismo tiempo que impregnando el clima escolar y ciudadano). En este sentido, Pérez Tapias habla de que la escuela contribuya a “la conformación dialógica de nuestra identidad”, esto es, a formar personas con caracteres profundamente democráticos, asentados en actitudes de respeto radical al *otro*. En esta dirección, es importante formar *personas fronterizas* (siguiendo a Amin Maalouf) porque es en las “fronteras” donde las diferencias se interpenetran, donde se produce ese enriquecimiento que humaniza y que nos dignifica. Es decir, la escuela debe ayudar a formar personas intelectualmente abiertas, pero lo que es más importante, “abiertas desde su corazón, desde sus actitudes, desde sus entrañas, porque los sentimientos son de la cabeza, del cuerpo y de los pies”.<sup>161</sup>

Para hacerlo viable, Bruner ha puesto de manifiesto desde la Psicología Cultural, cuatro ideas cruciales acerca de la naturaleza íntima de la enseñanza y del aprendizaje escolar, básicas para que alumnos y alumnas puedan alcanzar esta amplitud de miras, puedan “apropiarse” del conocimiento (verdadero, no obnubilado por el saber etnocéntrico), sobre la base de pasar de “consumido-

161. Pérez Tapias (2000).

res pasivos” a “constructores activos de conocimiento” en la era de la modernidad reflexiva o de la sociedad del conocimiento:

La primera de ellas es la idea de *agencia*: tomar más control sobre la propia actividad mental. La segunda es la *reflexión*: no ‘aprender en crudo’ sin más, sino hacer que lo que se aprende tenga sentido, entenderlo. La tercera es la *colaboración*: compartir los recursos de la mezcla de seres humanos implicados en la enseñanza y el aprendizaje. La mente está dentro de la cabeza, pero también está con otros. Y la cuarta es la *cultura*, la forma de vida y pensamiento que construimos, negociamos, institucionalizamos y, finalmente (después de que todo se ha hecho), terminamos llamando ‘realidad’ para reconfortarnos. (2000: 105)

Que nuestros estudiantes lleguen a ser “ciudadanos reflexivos” en el sentido de Giddens (que dominen y definan política y biográficamente las incertidumbres que surgen en el orden des-tradicionalizado a escala cosmopolita), que aprendan a ser “ciudadanos fronterizos”, actores de la sociedad civil global, sólo es viable potenciando el autoconocimiento, la reflexión, una visión crítica y el compromiso, desde una concepción de la escuela como comunidad educativa. Esto no quiere decir que el aprendizaje de contenidos y habilidades específicas no sea importante. Con el desarrollo del autoconocimiento y de la “reflexión” quiero decir que en el proceso de conocer, no nos quedamos sólo con la relación de datos y hechos y con la descripción de acontecimientos, sino que también tratamos de descubrir las conexiones entre los hechos –sus causas y consecuencias– porque todo está ligado. Y más aún, nos adentramos en la medida en que estamos inmersos en los acontecimientos, en la medida en que nos afectan y nos conmueven, y nos estimulan a actuar por conocimiento y conciencia (“agencia”) en “colaboración” con los otros, buscando *el toma y daca* de la conversación y el diálogo, construyendo una “cultura” participativa sobre lo que nos sucede a todos con mayor conciencia, con mayor conciencia del Otro, en el marco de una “sociedad” cosmopolita (local/global). Será este tipo de conocimiento, al que se podría denominar conocimiento ético, el que contribuirá a una cultura global solidaria y el que pondrá las condiciones para un *mestizaje humanizador*.

## 2.4. Una mirada dialógica

La sociedad reflexiva, como fenómeno social integrado por ciudadanas y ciudadanos reflexivos, tiene su fundamento en un marco y en una actitud dialógicos. La corriente comunicativa propone la actitud dialógica como solución para poder construir un mundo verdaderamente humano: con fundamento en acciones dialógicas que permitan el entendimiento, la creación cultural y la emancipación. La idea de partida es que las personas desarrollan acciones comunicativas, es decir, acciones a través de las cuales dos o más personas pretenden entenderse sobre algo, como auténtico fundamento para el desarrollo de proyectos democráticos, justos y solidarios.

### 2.4.1. Dialogicidad y comprensión empática y comprometida

La reflexión es una característica fundamental de toda interacción. La mirada crítica y reflexiva nace del diálogo intersubjetivo. Considera Freire que la relación dialógica es práctica fundamental en un doble sentido: como parte integrante de la naturaleza humana y de la democracia, y como una exigencia epistemológica para una educación crítica de la curiosidad. De esta manera:

La dialogicidad es una exigencia de la naturaleza humana, y también una reclamación a favor de la opción democrática del educador.

No existe comunicación sin dialogicidad, y en la comunicación está el núcleo del fenómeno vital. En este sentido, la comunicación es factor de vida, de más vida. (2002: 100)

Y es que el diálogo requiere que los interlocutores se reconozcan recíprocamente como personas, como sujetos e interlocutores válidos.

La necesidad de que toda comunicación comporte una buena comprensión lleva a Morin a adentrarse en “la importancia de enseñar la comprensión”.<sup>162</sup> Morin considera que hay dos tipos de comprensiones: la comprensión intelectual u objetiva y

162. Morin (2001: 113).

la comprensión humana intersubjetiva (la comprensión de los otros). Comprender intelectualmente significa comprender en conjunto (tiene que ver con la inteligibilidad y la explicación). La *comprensión humana* sobrepasa la explicación; comporta un conocimiento de sujeto a sujeto:

Si veo un niño llorando, [la comprensión humana] comprenderá su pena sin medir el grado de salinidad de sus lágrimas, sino encontrando en mí el recuerdo de mis angustias infantiles, lo identificará con mi experiencia y me identificará con él. Percibimos a las demás personas no sólo objetivamente, sino como otro sujeto con el cual uno se identifica y uno identifica en sí mismo. Comprender incluye necesariamente un proceso de empatía, de identificación y de proyección. Siempre intersubjetiva, la comprensión demanda apertura, simpatía y generosidad. (2001: 115)

Una educación para la ciudadanía global persigue la comprensión empática que nos conduce hacia una “ética de la comprensión”, es decir, un arte de vivir la comprensión de forma desinteresada (ni excusa ni acusa): “*Si sabemos comprender antes de condenar, estaremos en la vía de la humanización de las relaciones humanas*”.<sup>163</sup> La ética de la comprensión se verá favorecida por el bien pensar (visión extensa de los acontecimientos) y la introspección (el autoexamen). Además, comprender a los otros requiere tener conciencia de la complejidad del ser humano (no reducir a un ser a la mínima parte de sí mismo, a aquello que hace mal o no nos gusta). Solo así podremos aprender las más grandes lecciones de la vida: “La compasión por el sufrimiento de todos los humillados y la verdadera comprensión”.<sup>164</sup>

Pienso que es en este sentido (de distinción entre comprensión intelectual/compreensión empática de Morin) que Chomsky<sup>165</sup> considera que el “saber” (la comprensión intelectual de Morin) es algo distinto de la “comprensión verdadera” (“comprensión amplia”, “erudición comprometida”), ya que incluye la concepción de nuestro lugar apropiado en el mundo material y social no solamente comprometida con la verdad, también con los valores humanos.

163. Morin (2001: 121).

164. Morin (2001: 123).

165. Chomsky (2005: 270).

Una educación para la ciudadanía global debe promover la conformación dialógica de la identidad, debe ayudar a los estudiantes a desarrollar una actitud dialógica que favorezca una comprensión empática en el sentido de Morin, una “erudición comprometida” en el sentido de Chomsky, que les permita ubicarse en el mundo de una forma responsable y comprometida con lo más humano. Esto, a su vez, tiene que ver con la idea a la que llegó Kant (cuando analizó nuestra conciencia moral) del “reconocimiento de que toda persona es absolutamente valiosa, es decir, valiosa en sí misma, y no para utilizarla para fines cualesquiera”, como escribe A. Cortina.<sup>166</sup> Por lo tanto, la comprensión empática, como comprensión amplia y comprometida, representa un conocimiento verdadero y ético que tiene que ver con el compromiso de justicia y solidaridad planetarias. Para caminar en esta dirección, la escuela tiene que esforzarse en convertirse en un laboratorio de vida democrática:

Pero sobre todo, la clase debe ser el lugar de aprendizaje del debate argumentado, de las reglas necesarias para la discusión, la toma de conciencia de las necesidades y los procesos de comprensión del pensamiento de los demás, de la escucha y el respeto a las voces minoritarias y marginadas. Así, el aprendizaje de la comprensión debe desempeñar un papel fundamental en el aprendizaje democrático. (Morin, 2001: 138)

#### 2.4.2. Diálogo igualitario y justicia social

Por su parte, Jürgen Habermas<sup>167</sup> ha puesto el acento en el diálogo igualitario que busca el entendimiento (lo que denomina acción comunicativa guiada por una “racionalidad comunicativa”).

Igualitario, en oposición al diálogo que persigue imposiciones que desvirtúan la propia esencia del diálogo, convirtiéndolo en un diálogo instrumentalizado que trata estratégicamente al otro como un medio para los propios fines. Por el contrario, el auténtico diálogo igualitario es sincero, trata al interlocutor como a

166. Cortina (2000: 129).

167. Habermas (1987, 2000 y 2002).

una persona en sí valiosa, con la que desea entenderse para llegar a un acuerdo que satisfaga intereses universalizables, es decir, de cada uno y que todos pueden querer. El diálogo verdadero, igualitario se construye en este sentido en intersubjetividad (superando el subjetivismo y llegando a un entendimiento, a afirmaciones o normas que se comparten con los demás porque son aceptadas por todos, porque sirven y son válidas para todos).

Y busca el entendimiento con un fundamento racional, en el sentido de que somete a crítica las proposiciones que realizan todas las personas implicadas en el proceso desde donde emergen los acuerdos (o disensiones, como añadiría John Searle) por medio de los mejores argumentos.

De acuerdo con Habermas, para ser racional y verdadero, el discurso debe tener lugar en una “situación de habla ideal”,<sup>168</sup> esto es, en ausencia de toda coerción e imperando la “fuerza del mejor argumento”:

Este concepto de *racionalidad comunicativa* se remonta a la experiencia central de la capacidad de aunar sin coacciones y de generar consenso que tiene un habla argumentativa en la que diversos participantes superan la subjetividad inicial de sus respectivos puntos de vista y, merced a una comunidad de convicciones racionalmente motivada, se aseguran a la vez de la unidad del mundo objetivo y de la intersubjetividad del contexto en que se desarrollan sus vidas. (1987: 28).

Habermas defiende la autonomía racional y el potencial de los individuos para determinar sus acciones sobre la base de sus propias reflexiones racionales, a las que se llega mediante el discurso construido en común (en la dirección de la corriente principal de la tradición filosófica de la Ilustración).

Así, el habla argumentativa, el discurso, tiene un componente racional y un componente de búsqueda de la verdad en coope-

168. Habermas observa en las normas de racionalidad implícitas en el discurso práctico común –las que le confieren sentido–, el fundamento para reconstruir las condiciones o los presupuestos racionales de las acciones comunicativas. Estas normas de racionalidad, presentes ingenuamente en el acto de habla ordinario, constituyen los cuatro postulados de validez, cuatro pretensiones de validez de habla (de los que se derivan “una situación ideal de habla”): 1) que lo que dice, lo declarado, es verdad; 2) que es inteligible; 3) que el hablante es sincero (dice lo que piensa) y 4) que el hablante *está en su razón* cuando habla como lo hace (está en lo correcto) (Carr y Kemmis, 1988).

ración (“comunidad de convicciones racionalmente motivada” o comunidad que participa de convicciones racionales, o sea, que tiene razones para mantenerse y que está abierta a ser racionalmente criticada).

La necesidad de vincular la verdad a la búsqueda cooperativa de la verdad es algo que ya había expresado Ortega y Gasset de una manera muy elocuente: “La verdad integral sólo se obtiene articulando lo que el prójimo ve con lo que yo veo, y así sucesivamente. Cada individuo es un punto de vista esencial”.<sup>169</sup> Pero además, Habermas vincula la búsqueda cooperativa de la verdad a una perspectiva ética y de justicia social, al concebir un tipo de interacción “sin asimetrías ni restricciones” (comunicación libre y abierta) con interés de mejorar las vidas de los individuos. Esta situación ideal de habla requiere un tipo de discusión democrática que se corresponde con los valores liberal-democráticos de “igualdad”, “libertad” y “justicia”; en definitiva, implica una teoría de la comunicación simétrica y una teoría democrática de la acción política con interés emancipador.

Parafraseando a J. Elliott,<sup>170</sup> la educación para la ciudadanía global exige acciones educativas definidas por la obligación de llevar a la práctica los valores del discurso en el sentido de Habermas, esto es, desarrollando un enfoque comunicativo y dialógico de los problemas relevantes que nos atañen a todos (participación, derechos humanos, voces minoritarias y marginadas, exclusión, equidad, medio ambiente...), teniendo en cuenta las aportaciones de todos los participantes, al tiempo que se fomenta la responsabilidad conjunta, el respeto a los otros, la igualdad, la libertad y la dignidad humana. La educación para la ciudadanía global se pone como meta que todos los estudiantes sean capaces de construir una concepción de la realidad que integre conocimiento y valoración ética y moral de la misma.<sup>171</sup> Niños, niñas y jóvenes tienen que aprender que viven en una sociedad democrática que se construye y que se está construyendo sobre

169. Rojo (2005).

170. Cuando caracteriza la “enseñanza para la comprensión”, concepto que toma de Stenhouse y desarrolla con aportaciones de Habermas, entre otros. En Elliott (1997: 201).

171. Como propone el documento “Una educación de calidad para todos y entre todos. Propuestas para el debate”, del Ministerio de Educación y Ciencia.

la base del diálogo (principal instrumento de consensos y acuerdos) y, por ello, en una sociedad democrática que contiene las normas y los valores asumidos por todos y que expresa la racionalidad, la libertad, el respeto y la solidaridad con los demás.

### 2.4.3. Concepción comunicativa del aprendizaje

Carr y Kemmis,<sup>172</sup> que se adentraron en la teoría social crítica y comunicativa de Habermas para desarrollar una teoría educativa con potencial práctico, enseguida observaron su versemblanza con el proceso de *concienciación* descrito por Freire:

El proceso por el cual el pueblo, entendido como compuesto por sujetos no recipientes, sino conscientes, alcanza una comprensión cada vez más profunda tanto de la realidad sociohistórica que configura sus vidas como de su capacidad para transformar esa realidad. (En Carr y Kemmis, 1988: 169)

Carr y Kemmis, con estos referentes, desarrollaron y pusieron en práctica conceptos clave a la hora de desarrollar una educación para la ciudadanía global: la necesidad de recuperar el discurso moral (de valores en educación) que permita promover una educación integral frente a una visión tecnocrática que postula una aparente eficacia neutral; la necesidad de construir una perspectiva comunitaria (de reciprocidades y de preocupación por el bien común) y, por tanto, la necesidad de una concepción de las escuelas como comunidades de aprendizaje o comunidades socialmente críticas (comunidades de participación y de comunicación) que desarrollen estructuras de participación y currículos más democráticos que favorezcan prácticas escolares y sociales emancipadoras:

La primera tarea de la educación consiste en ayudar a los estudiantes a desarrollar las formas de investigación crítica que les permitan comprender cómo nuestra sociedad ha llegado a tener las estructuras actuales [...]; y sobre esta base, ayudar a los estudiantes a desarrollar formas de acción y de reflexión que les

172. Carr y Kemmis (1988), Kemmis (1992, 1996), Carr (1996).

permitan participar en la lucha contra la irracionalidad, la injusticia y las privaciones de la sociedad. Para conseguirlo, la escuela socialmente crítica ofrece a los estudiantes proyectos que requieren el desarrollo cooperativo del conocimiento y del discurso, la organización democrática y tareas socialmente útiles. Implica a la comunidad entera en el trabajo de la escuela y rechaza las barreras burocráticas que separan la vida y el trabajo de la escuela de la vida y el trabajo de la sociedad. Motiva a los estudiantes hacia la reflexión sobre la sociedad y la reflexión autocrítica sobre sus propios conocimientos, formas de organización y acción. La educación socialmente crítica trata de modelar formas de vida social racionales, justas y facilitadoras para trabajar contra la ideología dominante contemporánea. (Kemmis, 1993: 125)

Esto presupone que los profesores y las profesoras (y las comunidades escolares) son los participantes en el trabajo de desarrollo curricular (no meros operarios ni simples destinatarios de los programas desarrollados por expertos curriculares), en conexión con aquellas instituciones y agencias que tienen buenas historias que compartir con los centros educativos. De ahí que hayan desarrollado ampliamente el concepto de “investigación-acción crítica” (o “comunidades críticas de investigación”)<sup>173</sup> como proceso de autorreflexión crítica iniciada en el seno de una comunidad autocrítica (la escuela), que utiliza la comunicación como medio para desarrollar un sentido de la experiencia compartida y que, al convertir la experiencia en discurso, está utilizando el lenguaje como medio para el análisis y el desarrollo de un vocabulario crítico que pone las bases para la práctica de reconstrucción cultural.

### Aprendizaje dialógico

La concepción comunicativa del aprendizaje tiene sus fundamentos en las concepciones teórico-prácticas de Habermas, Freire, Vigotsky, Bruner y Carr y Kemmis, entre otros. Esta concepción del aprendizaje dialógico (en base a una concepción sociocultural del proceso de enseñar y aprender) plantea que el aprendizaje, como proceso de construcción de significados y de atribución de sentidos, es un proceso interactivo, se produce a

173. Carr y Kemmis (1988), Kemmis y McTaggart (1992).

partir de las interacciones en todos los ámbitos y contextos de nuestra vida.

Todos ellos plantean una concepción constructivo-dialógica y transformadora del proceso de conocer y aprender. Transformadora porque, en el proceso de participar en la “coconstrucción” del conocimiento, es posible la superación de situaciones de partida en desigualdad de los participantes.

Es en este sentido que Flecha y el grupo de investigación CREA de la Universidad de Barcelona<sup>174</sup> han aunado la fuerza de estos discursos para desarrollar un enfoque comunicativo de la educación, y han liderado la transformación de las escuelas en comunidades de aprendizaje, poniendo en práctica conceptos como el de *aprendizaje dialógico*, *lectura dialógica* o *grupos interactivos*.

Si la pedagogía activa y la concepción constructivista del aprendizaje ya pusieron de manifiesto la responsabilidad y el papel activo del alumno y de la alumna y la importancia del carácter significativo y funcional, el enfoque dialógico subraya la importancia de la integración de todos los contextos de aprendizaje (escolar, familiar, comunitario) en el proceso de aprender, a través de una mayor implicación de todos. En definitiva, alumnos y alumnas comprenden mejor y se interesan más si tienen más posibilidades de dialogar y de interaccionar con docentes y adultos y con sus compañeros y compañeras. Es lo que Bruner llamaba el “postulado interaccional” de la educación.

Bruner<sup>175</sup> plantea, desde una perspectiva psicocultural de la educación, el postulado interaccional, para hacer referencia a que “es sobre todo a través de la interacción con otros que los niños averiguan de qué trata la cultura y cómo concibe el mundo”. De ahí que en educación sea tan importante la “intersubjetividad”: la habilidad humana para entender la mente de los otros a partir de las palabras, y nuestra capacidad para aprehender el papel de los contextos en los que las palabras, los actos y los gestos ocurren. Por ello, la capacidad intersubjetiva nos permite negociar los significados “cuando las palabras pierden el mundo” (cuando en el proceso de aprender, negociamos y construimos significados y conferimos sentido a situaciones y experiencias que van más allá del aquí y ahora, apoyándonos en el lenguaje y no en

174. Flecha (1997), AA.VV. (1998), Flecha y Tortajada (1999), Elboj et al. (2002), Soler Gallart (2003).

175. Bruner (2000: 38).

el mismo contexto en el que ocurren los hechos a los cuales el discurso hace referencia).<sup>176</sup>

La importancia de la intersubjetividad pone de manifiesto el empobrecimiento que representa la concepción educativa bajo un régimen de transmisión de dirección única en la que un solo profesor o profesora omnisciente cuenta o muestra a aprendices “ignorantes” algo de lo que presuntamente no saben nada. Entonces, frente a esta evidencia, ¿cuál es la mejor manera de concebir esa subcomunidad en interacción que, como mínimo, constituyen un maestro y un alumno?, se pregunta Bruner. Y responde: más que un modelo de transmisión recepción, parece más exitoso una subcomunidad de aprendices mutuos en la que los aprendices se “andamian” unos a otros conducidos por el profesor –que ha perdido el monopolio de la transmisión, pero no ha perdido ni un ápice su “autoridad”–, que facilita, guía y dinamiza el proceso, animando a compartir responsabilidades y autoridad.

## 2.5. Una mirada transformadora: por una educación de la humanidad (de lo humano)

Me refiero a una mirada transformadora, en el sentido de las posibilidades de cambio de la educación para la ciudadanía global cuando integra y colabora en la dirección de las “contracorrientes” regeneradoras de las que habla Morin,<sup>177</sup> capaces de desarrollarse y de cambiar el curso de los acontecimientos: una contracorriente ecológica; una contracorriente cualitativa (lo verdaderamente humano es aquello que no es mensurable, es decir, la vida, el sufrimiento, el amor...); una contracorriente de resistencia a la primacía de la vida utilitarista, a la primacía del consumo estandarizado y a la tiranía omnipresente del dinero; una contracorriente que alimenta éticas de pacificación de las almas y de las mentes. Y habría que añadir más, una contracorriente a favor del desarrollo “real” de los derechos humanos, la igualdad de género, la democracia participativa... en todos los rincones de la tierra.

176. Cardona (2003).

177. Morin (2001: 86).

### 2.5.1. A favor de la civilización globalizada

Beck<sup>178</sup> se preguntaba: ¿estamos llegando al final del consenso sobre el progreso? Y lo hacía en alusión a que observaba evidencias que cuestionaban aquella idea tradicionalmente aceptada del desarrollo como promotor de las condiciones de vida de todos, como “democratización” del nivel de vida al entrelazarse los intereses individuales, sociales y económicos en el curso del progreso económico y técnico. Más recientemente, en su artículo sobre “La revuelta de los superfluos”, Beck precisamente explica el estallido en los suburbios franceses apuntando que, a la sombra de la globalización económica, cada vez hay más personas que se encuentran en una situación de desesperación, sin salida, cuya característica es que sencillamente ya no son necesarios. La economía también crece sin su contribución, las elecciones democráticas se celebran sin su participación. El progreso ya no incluye, sino excluye, aparta a los excluidos, no cuentan. “En realidad son no-ciudadanos y, por ello, una acusación viviente a todos los demás”. Se cuestiona, pues, el crecimiento económico en cuanto que “fabrica” no-personas, no-ciudadanos.

Bauman<sup>179</sup> ha profundizado en esta dirección y plantea que la globalización se ha convertido en la “cadena de montaje” más prolífica y menos controlada de “residuos humanos” o seres humanos residuales del progreso económico (“excedentes”, “superfluos”, innecesarios), con el agravante de que en esta nueva fase de la modernidad, ya no están disponibles las soluciones globales a los problemas producidos localmente, ni las salidas globales para los excesos locales. Ya no hay “vertederos” en el planeta que puedan “reciclar” o “eliminar” los excedentes (como otrora fueron las regiones del mundo en la periferia de la modernización que absorbían el excedente de población de los “países desarrollados”). En consecuencia, “nuestro planeta está lleno”. Y es que, a medida que la modernidad ha ido alcanzando las áreas más remotas del planeta, se ha generado una gran cantidad de población superflua en todos los rincones: seres humanos privados de medios adecuados de subsistencia, sin lugares donde ubicarlos. Y aquel Estado social que tendía la mano en el mundo desarrollado

178. Beck (1998).

179. Bauman (2005).

para defender a las personas de la superfluidad, la exclusión y el rechazo, ya no es capaz de proteger a sus súbditos.

Es en este sentido de “superfluidad”, de exclusión, de “pobreza global” que pienso que Morin ha propuesto “romper con el desarrollo” (como mito típico del sociocentrismo occidental) para poder encontrar soluciones a los problemas del mundo contemporáneo.<sup>180</sup> Porque este desarrollo ignora lo que no es cuantificable: la vida, el sufrimiento, la alegría, el amor. Su única medida válida es el crecimiento cuantificable (de la producción, de la productividad, de la renta monetaria), pero ignora las cualidades de la existencia, de la solidaridad, las cualidades del medio, las cualidades de la vida, las riquezas humanas no calculables y no monetarizables. Ignora la donación, la conciencia... Desoye los tesoros culturales y los conocimientos de las civilizaciones tradicionales, y el arte de la vida y la sabiduría de las culturas milenarias.<sup>181</sup>

Por ello, el desarrollo ignora que el crecimiento tecnoeconómico también produce subdesarrollo moral y físico: la hiperespecialización, el hiperindividualismo, el espíritu de lucro, que implican la pérdida de solidaridades. Ciertamente, el desarrollo implica progresos científicos, técnicos, médicos, sociales; pero también comporta destrucción de la biosfera, destrucción cultural, nuevas desigualdades, nuevas servidumbres que sustituyen a los antiguos sometimientos.

Frente a esta situación, Morin propone un retorno a las potencialidades humanas genéricas, es decir, una regeneración del progreso para que sea humano; sustituir la noción de “desarrollo” por la de una “política de la humanidad” (antropolítica), cuya misión más urgente sería la de solidarizar el planeta. Para ello, una agencia de Naciones Unidas debería disponer de fondos propios para la humanidad desfavorecida, doliente, miserable. Esta agencia debería comportar una oficina mundial de medicamentos gratuitos para el sida y otras enfermedades infecciosas, una oficina mundial de alimentación para socorrer a todos los que pasan hambre, una ayuda sustancial a las ONG humanitarias. Los países ricos deberían ser capaces de movilizar a su juventud a favor de un servicio cívico planetario donde hubiera necesidad.

Siguiendo a Morin, la política de la humanidad también debe gestionar de manera solidaria y sostenible los recursos naturales

180. Morin (2005: 277).

181. Morin (2005: 285).

(el agua, los recursos petrolíferos...), al tiempo que la “política de civilización” tendría por misión desarrollar lo mejor de la civilización occidental, descartar lo peor y operar una simbiosis de civilizaciones, integrando las aportaciones fundamentales de Oriente y del Sur. La política de la humanidad y la política de la civilización deberían converger hacia los problemas vitales del planeta, para lo cual el desarrollo tecnoeconómico (con base en la ciencia, la técnica, la industria, el capitalismo) debe regularse con la ética a través de la política: “Así, una sociedad-mundo debería comportar, para resolver sus problemas fundamentales y afrontar sus riesgos extremos, tanto una política de la humanidad como una política de la civilización. Pero para ello necesita gobernanza”.<sup>182</sup>

Entonces, la meta será un civismo planetario a través de la emergencia de una sociedad civil mundial y la amplificación de las Naciones Unidas no para suplantar las patrias, sino para abarcarlas. Todo ello combinado con una reforma del pensamiento (un nuevo “evangelio” que suponga una gran corriente de comprensión y de compasión en el mundo), una reforma del propio ser humano, de su mentalidad (que avance desde el individualismo egocéntrico hacia la comprensión y preocupación por el otro), y un cambio radical de los sistemas de educación que alimenten esta nueva ciudadanía y pacificación planetarias.

Podría decirse que Morin es (nada más y nada menos) un representante de esos estudiosos, ciudadanos, organizaciones, que no están de acuerdo con el modelo actual occidental de desarrollo sin escrúpulos por lo que deshumaniza, por lo que excluye y por lo injusto. Y nos ha servido para poner de manifiesto una crítica que sin duda puede ser ampliada y matizada, pero que apunta una orientación hacia el cambio. Para ello tendría que ocurrir una “metamorfosis” –dice Morin– que aunque improbable, no es imposible, ya que frecuentemente lo improbable ocurre en la historia humana. Hay que mantener la esperanza:

Es posible, por lo tanto, mantener la esperanza en la desesperación. Añadamos a ello la llamada a la voluntad ante la grandeza del desafío. Aunque casi nadie sea consciente de ello todavía,

---

182. Morin (2005:286).

nunca ha habido una causa tan grande, tan noble, tan necesaria como la causa de la humanidad para, al mismo tiempo e inseparablemente, sobrevivir, vivir y humanizarse. (2005: 191)

Una educación para la ciudadanía global tiene que ayudar a los más jóvenes a avanzar hacia una ciudadanía a favor de la justicia social, hacia un civismo planetario (sobre la base de una concepción global de la civilización) que contempla el desarrollo de lo humano: atención a las cualidades de la existencia (la autoestima, el sufrimiento, la alegría, el amor, el conflicto...), la solidaridad, las cualidades del medio, las cualidades de la vida (los derechos humanos, la paz, la responsabilidad individual, la cultura humanista, la democracia...); un civismo planetario que contempla las riquezas humanas menos calculables y monetarizables y pone, por encima de todo, el derecho a una vida digna.

¿Cómo concienciar y movilizar a los más jóvenes, desde la escuela, a favor de una empatía cosmopolita, a favor de los desposeídos, hacia un servicio cívico planetario? ¿Qué puede hacer la escuela? ¿Qué aporta la educación para la ciudadanía global?

La educación para la ciudadanía global tiene entre sus metas, sirviéndonos de las intenciones de Amin Maalouf, que nadie se sienta excluido de la civilización común que está naciendo, porque todos encontramos elementos de identificación. Todos deberíamos poder incluir en lo que pensamos que es nuestra identidad, un componente nuevo llamado a cobrar cada vez más importancia en un mundo global: el sentimiento de pertenecer también a la aventura humana, a la comunidad global.<sup>183</sup> Para enseñar en esta dirección, la escuela debe ayudar a construir una lectura crítica e interconectada del mundo, educar para la solidaridad y la justicia.

## **2.5.2. Lectura crítica, justicia y solidaridad: enseñar en la escuela a leer el mundo y concienciar**

La lectura de la palabra y la lectura del mundo van irreversiblemente unidas, siguiendo a Freire. Esto quiere decir que los estudiantes tienen la experiencia de palpar la realidad. Quiere decir llegar a una comprensión crítica de la misma para poder modifi-

---

183. Maalouf (2005: 173).

carla (lo contrario es analfabetismo crítico). Cuando Freire habla de alfabetización y educación críticas, se refiere a capacitar a los jóvenes estudiantes para participar en la reconstrucción cultural y social. Es en este sentido que habla de una educación emancipadora.

Una mirada emancipadora, transformadora tiene que ver con dotar a los estudiantes de un conocimiento significativo y crítico, al tiempo que se les educa como ciudadanos responsables. Por ello, la mirada transformadora plantea una disyuntiva clara: la escuela se hace eco de unas pedagogías que pueden funcionar, o bien para silenciar o marginar a los jóvenes estudiantes, o bien para legitimar sus voces en un esfuerzo por habilitarlos en tanto que ciudadanas y ciudadanos críticos y activos.<sup>184</sup> Y ello, seguramente no para quedarnos en sus “voces”, sino para poder volver a relatar sus experiencias de una manera más contrastada, más potente, con el objetivo de capacitarlos para que puedan involucrarse en proyectos de mejora del entorno.

Para que esto suceda, el encuentro pedagógico tiene que concebirse como fuente de significación y de sentido. Se trata de impregnar de sentido la práctica escolar diaria para poder impregnar de sentido nuestra cultura y nuestro mundo. Al tomar como punto de partida la experiencia de los estudiantes, sus problemas y necesidades, sus voces; al ayudarlos a observar, a descubrir, a interpretar críticamente los diversos contextos a través de los cuales desarrollan su vida en un proceso dialógico y compartido, no sólo se ve favorecido el desarrollo de la identidad y la autoestima, también la reconstrucción significativa, contrastada y crítica de sus relaciones, de su cultura, de su mundo, del mundo:

Una educación con sentido educa protagonistas, seres para los cuales todas y cada una de las actividades, todos y cada uno de los conceptos, todos y cada uno de los proyectos significan algo para su vida. Es esa significación el punto de partida de la significación del mundo y de los demás. (Gutiérrez Pérez, 2003: 146)

Los centros escolares que desarrollan la capacidad de búsqueda y de significación, de interpretación crítica en un proceso dialógico, que promueven cambios hacia un currículum más parti-

184. Freire y Macedo (1989: 43).

cipativo, hacia una escuela más democrática, no representan un epifenómeno de lo que pasa en la sociedad (resultado mecánico de la transformación social, más global). Forman parte del proceso de transformación de la sociedad. En la escuela se producen cambios, se están produciendo cambios que son transformación social, como sugiere Freire.<sup>185</sup> A continuación repasamos en algunos cambios en la escuela que desarrollan transformaciones.

### **Práctica dialógica, construcción del conocimiento y desastres naturales: educación éticamente comprometida**

Cuando se plantea un conocimiento que se construye en una comunidad facilitadora, en una comunidad de aprendices mutuos en un clima dialógico, pongamos el acento en todo el potencial transformador, siguiendo a Bruner.<sup>186</sup>

Todo empieza cuando nos preguntamos ¿de dónde viene el conocimiento? Normalmente, los niños y las niñas piensan que el conocimiento lo tienen el maestro y la maestra, que se lo transmiten a la clase. En un clima dialógico de aula pueden advertir que otros (compañera o compañero, madre o padre, abuelo o abuela...) también tienen conocimientos y que se pueden compartir. Puede haber casos en los que, si nadie sabe la respuesta a una pregunta formulada, nos tengamos que preguntar ¿dónde buscarla? (personas que saben más, libros, ordenador...). Y cuando encontramos la respuesta, nos interrogamos acerca de los nuevos problemas que nos plantea el nuevo conocimiento. Estamos, entonces, en el camino de entender qué es una cultura, dice Bruner, y los alumnos y las alumnas no tardarán en reconocer que el conocimiento es poder o que es una forma de riqueza, y en hacerse nuevas preguntas: ¿Cómo utilizamos el conocimiento? ¿Estamos todos en igualdad de acceso al conocimiento? ¿Por qué no y qué lo impide? ¿Para qué conocer? ¿Cómo utilizamos el poder del conocimiento?...

La pedagogía liberadora de Freire ha evidenciado la importancia de la *curiosidad epistemológica*: ¿Qué sabes? ¿Por qué lo sabes? ¿Cómo lo sabes? ¿Para qué lo sabes? ¿Para quién lo sabes? ¿Contra quién lo sabes? Escribe Chomsky que, a pesar de la ad-

185. Freire (1999: 108).

186. Bruner (2000: 70).

miración y la esperanza que estamos depositando en el desplazamiento hacia una sociedad del saber o del conocimiento, hay aspectos que resultan dudosos: “Las preguntas ‘¿saber para qué?’ y ‘¿saber para quién?’ tendrían que estar siempre muy en primer plano, pero las respuestas que pueden darse a ambas no siempre son demasiado atractivas”.<sup>187</sup> Y es que el concepto resulta deficiente en la base porque por rico y abundante que sea, prosigue Chomsky, el saber es algo muy distinto de la verdadera comprensión, que incluye la concepción de nuestro lugar apropiado en el mundo material y social. Si no se produce una transición hacia una sociedad basada en el saber más o menos en este sentido (como comprensión verdadera, comprometida con lo más humano), las perspectivas pueden ser lúgubres para el tipo de mundo en el que a una persona decente le gustaría vivir.

Como señalan Apple y Beane,<sup>188</sup> el desarrollo de un currículum más participativo en nuestras escuelas permite aprehender que el conocimiento se construye socialmente. Construyendo un currículum más participativo, los jóvenes aprenden a ser “intérpretes críticos” de su sociedad. Se les alienta a hacerse preguntas del tipo: ¿Quién dijo esto? ¿Por qué lo dijeron? ¿Por qué deberíamos creerlo? ¿Quién se beneficia de nuestra credulidad ciega?

Apple y Beane ponen el ejemplo del tratamiento (observado en un aula) de los “desastres naturales” como “acontecimientos actuales”, utilizando material de los periódicos (que nos informan, con su lenguaje particular, de que miles de personas pierden la vida por tormentas, sequías, terremotos, etc.).

En primer lugar, aclaran, es crucial saber qué creemos saber sobre los desastres naturales y de quién es la definición de lo que son: ¿Es posible, con nuestros conocimientos, seguir pensándolos como “desastres naturales”? ¿Es moral? El debate que tuvo lugar en aquella aula demuestra la necesidad de estos cuestionamientos. Los alumnos y las alumnas se centraron en la visión que ofrecían los medios de comunicación (en los masivos desprendimientos de lodo que habían ocurrido hacía poco en Sudamérica, muchas personas murieron o quedaron malheridas cuando las lluvias torrenciales se llevaron sus casas ladera abajo de las montañas). Pero, esta “aparente” manera neutral de ver estas informaciones, ¿no omite de forma sutil valores particula-

res del mundo rico y bien situado? ¿Podemos seguir pensando en ellos como “desastres naturales”? Los jóvenes estudiantes suelen quedarse con las imágenes impactantes, con las definiciones de los acontecimientos de la televisión, por esa capacidad que tiene este medio de construir realidad (“hiperrealidad”). Por eso es necesario que la escuela pueda ser un espacio donde poder completar y contrastar estas visiones o historias lineales, superficiales o aparentemente neutrales, con la participación de todos en un diálogo significativo y crítico, de tal manera que incida en una concepción amplia de lo que ocurre en nuestro mundo común: claro está que todos los años hay lluvias torrenciales en Sudamérica y que todos los años muere gente. Este año fue particularmente dramático porque cedió toda la ladera de una montaña y millares de personas que vivían en ella perdieron la vida; pero en los valles, donde la tierra es segura y fértil, no murió nadie: “Por tanto, el problema no son las lluvias torrenciales anuales –un acontecimiento natural–, sino las estructuras económicas desiguales que permiten a una pequeña minoría de individuos controlar la vida misma de la mayoría de las personas en esa región”.<sup>189</sup>

Esta comprensión “alterada y profunda” del problema, esta comprensión extensa, trata de ir más allá de la “tradición selectiva” del conocimiento y de desvelar la aparente naturalidad de las informaciones y de los hechos. Ayuda a los estudiantes a comprender las diferentes interpretaciones posibles de los acontecimientos y, en último término, hace posible una sensibilidad más rica y con mayor compromiso ético frente a las sociedades que les rodean.<sup>190</sup> Conduce a “una comprensión verdadera” en el sentido de Chomsky: una comprensión que llega al fondo de las cosas, que nos da una visión profunda del mundo en que vivimos y nos interpela para poder participar en acciones de mejora. Implica que los jóvenes se despojan de su papel pasivo de espectadores y consumidores de conocimiento y asumen el papel activo de “fabricantes de significado”.

Esta comprensión verdadera, alterada y profunda nos permite avanzar hacia una concepción amplia de nuestra vida cotidiana. Se dirige hacia la consideración reflexiva y comprometida de

187. Chomsky (2005: 270).

188. Apple y Beane (1997: 31).

189. Apple y Beane (1997: 32).

190. Apple y Beane (1997: 32).

los problemas, los acontecimientos y las cuestiones que surgen en el curso de nuestra vida colectiva, y se detiene en la visión interdependiente, global de nuestra vida cotidiana para examinar “que las crisis que azotan a la sociedad moderna y el modo de vivir y pensar, nuestro modo de producir, derrochar y consumir, ya no son compatibles con los derechos de los pueblos y de la naturaleza”.<sup>191</sup>

Y es que, como tan bien expresara Margaret Mead: “No dudes de que un pequeño grupo de ciudadanos reflexivos comprometidos puede cambiar el mundo; de hecho, es la única cosa que siempre lo ha cambiado”.<sup>192</sup>

Una educación para la ciudadanía global persigue una “erudición comprometida” del mundo en el que nos ha tocado vivir, en el sentido de Chomsky. Una educación que nos permita aprehender una concepción de nuestro lugar en el mundo material y social no sólo comprometida con la verdad, también con los valores humanos, de tal manera que nos capacite para poder transformar nuestro mundo común hacia un mundo más racional y humano,<sup>193</sup> más solidario, desde una perspectiva de justicia:

Una perspectiva de la justicia en la que se reconoce que la educación no puede ser nunca neutral, sino que es precisamente la educación la que tiene que proporcionar al alumnado un posicionamiento en el momento de elegir entre mantener el mundo tal y como está o participar en su transformación a favor de la justicia para todos. (Polo, 2005: 52)

---

191. Levi-Montalcini (2005: 94).

192. En Apple y Bean (1997: 123).

193. Como ha expresado Touraine (2005: 116) “racional” va unido a “razonable”, y “humano” significa, ante todo, el respeto por los derechos de los otros. Y es que, de acuerdo con Touraine, la modernidad no puede realizarse más que a través del pensamiento racional y el respeto a los derechos humanos universales.

## Segunda parte

### Escuelas y educación para la ciudadanía global (La educación como posibilidad)

### 3. Prácticas escolares y educación para la ciudadanía global

#### 3.1. Ni las escuelas son lugares neutrales, ni tampoco los profesores y las profesoras pueden adoptar una postura neutral

##### La educación nunca es neutral

Ni las escuelas son lugares neutrales, ni los profesores y las profesoras pueden adoptar una postura neutral. No es posible concienciar con la adopción de un modelo de educación neutral.

Hay concepciones de la educación que han defendido una práctica educativa neutra, no comprometida ética y socialmente, apolítica. Por más que las racionalidades técnica e instrumental vean el proceso educativo como un conjunto de acciones y técnicas que el enseñante propicia, transmite y entrega a sus alumnos y alumnas, no pueden ocultar su potencial de compromiso. Plantear la escuela como constructora de ciudadanía con capacidad para generar alternativas de acciones, implica una escuela comprometida con su entorno inmediato y su comunidad global. Freire, y todos aquellos que en cierta manera defienden su legado pedagógico,<sup>1</sup> ha destacado la potencialidad de la educación para

1. Una buena muestra en *La pedagogía de la liberación de Paulo Freire* (2004), Ana María Araújo Freire (coord.).

pensar y conferir significado a nuestro mundo desde una *lectura crítica* y dialógica, para poder transformarlo en la medida en que educadores y educandos se descubren reflexivamente como sujetos de su propia historia. Esto sucede cuando “la educación se transforma en sueños, ideales, utopías, metas”.<sup>2</sup> Es lo que Freire denomina la naturaleza política de la educación: por que somos seres necesariamente éticos, políticos, en la medida en que constantemente tenemos que tomar decisiones, la educación nunca es neutral. Lo más importante que nos enseñó Freire (y algo con lo que se comprometió toda su vida) es que la educación es un instrumento de liberación, es decir, que la educación debe estar vinculada a la formación de un orden social más justo y humano. A través de una relación dialógica, educadores y educandos se esfuerzan colaborativamente por comprender el mundo fundamentándose en sus propias existencias, experiencias, necesidades, circunstancias y deseos:

Me parece que es imposible comprender la vida histórica, social y política de hombres y mujeres fuera del gusto y la necesidad de saber. Sólo que éste es un saber del que somos sujetos, inventores, creadores, y es un saber que no termina, que acompaña el proceso individual y social de las personas en el mundo y que no escapa a la politicidad del mundo. Quiero decir, es imposible estar en el mundo apolíticamente, neutralmente. Hay siempre valoración, comparación; hay siempre elección que demanda decisión, ruptura, y todo eso tiene que ver con la forma de ‘estar siendo’ en el mundo, que es una forma profundamente política.<sup>3</sup>

El proceso de conocimiento como *lectura crítica* del mundo, como toma de conciencia del mundo –esto es, el proceso de *concientización* freireano “como forma de estar siendo en el mundo”, como rigurosa comprensión de la realidad–, no es posible con la adopción de un modelo de educación neutral.

De hecho, no necesitamos de meticulosos análisis para darnos cuenta de que el proceso de la educación no es una actividad valorativamente neutral, como tampoco son neutrales las

2. Paulo Freire, en Simone Fuoss (dentro de la obra colectiva referida en la anterior cita).

3. Paulo Freire (Fragmentos de entrevista a Freire).

instituciones destinadas a facilitar ese proceso. Las escuelas son instituciones normativas: “A las escuelas no les interesa meramente promover el aprendizaje humano, sino que se preocupan por alentar *cierto* tipo de aprendizaje humano. El tipo de aprendizaje que las escuelas pretenden alentar es el que la cultura o la subcultura valora”.<sup>4</sup> Y es que la tarea de decidir qué enseñar está vinculada, en última instancia, a una visión de la naturaleza humana, del individuo y de la sociedad, y a una imagen de los fines que imaginamos para la educación. En consecuencia, las escuelas no se limitan simplemente a transmitir de manera objetiva un conjunto común de valores y conocimientos. Las escuelas sirven para introducir y legitimar formas *particulares* de vida social:<sup>5</sup> encarnan y expresan concepciones sobre formas de autoridad, de conocimiento, sobre la regulación moral; e implican interpretaciones del pasado, presente y futuro que se entiende deberían ser legitimadas y transmitidas a los estudiantes.

De ahí la necesidad y la coherencia de plantear abiertamente el debate acerca de los valores, las ideas y los ideales que deben orientar a las escuelas: los objetivos y contenidos que se enseñan en la escuela ¿deben tener presente exclusivamente los requerimientos del mercado? ¿Deben estar al servicio de un tipo de sociedad buena, una sociedad justa? ¿Queremos que la Tierra pueda satisfacer las necesidades de los seres humanos que la habitan? “Si es así, entonces la sociedad humana debe transformarse”.<sup>6</sup> ¿Pensamos, pues, en la educación como uno de los instrumentos más poderosos para el cambio? Por consiguiente, ¿debe la educación tener una responsabilidad específica en la edificación de un mundo más solidario y justo?

Contrariamente a lo que se pueda creer –decía Noam Chomsky–,<sup>7</sup> la “autocensura” que nos imponemos para no pensar en cuestiones importantes empieza a una edad muy temprana, a través de la socialización, que es, a su vez, una forma de adoctrinamiento. Pareciera que el objetivo es promover la obediencia más que el pensamiento independiente, mantenernos apartados de las cuestiones reales y apartados de los otros. La educación

4. Eisner (1998: 33).

5. Giroux (1990: 177).

6. Mayor Zaragoza, en el prefacio a *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* de Edgar Morin.

7. Chomsky (2003: 32).

juega un importante papel en esta autocensura, puesto que la escuela funciona como un mecanismo más de socialización, llegando a dar la impresión de que su objetivo es el de evitar que las personas hagan preguntas importantes sobre las cuestiones importantes que les afectan a ellas o a los demás (que comprendan sus verdaderos problemas e identifiquen sus causas). Sin embargo, ya John Dewey –por ejemplo– había insistido en la importancia de las escuelas para motivar a los alumnos y las alumnas a estudiar e investigar, como proceso para que pudiesen descubrir la verdad por sí mismos; y hay escuelas que así lo hacen, apuntila Chomsky.

Es en este sentido que pienso que Giroux<sup>8</sup> se pregunta “¿Puede la educación ser política?”. Es decir, ¿puede la educación ayudar a niños, niñas y jóvenes a tomar conciencia de sí mismos y del mundo en el que viven? ¿Debe ayudarles a comprender las causas de la pobreza, de los intereses que llevan a la destrucción del medio ambiente? ¿Debe ayudarles a combatir el racismo, el machismo, la homofobia y todo tipo de exclusión? ¿Aspiramos mediante la educación a cultivar en nuestros jóvenes cierto sentido de respeto, interdependencia y responsabilidad global?

Habría que diferenciar, nos aclara Giroux, la educación política de la *educación politizada*. Mientras que la educación politizada rehúsa tratar su propio programa político y suele silenciarlo mediante el uso de una metodología, una objetividad y un concepto de equilibrio y apelación a la profesionalidad engañosos, la educación comprometida implica reconocer que la educación es inherentemente política porque es directiva, y su objetivo es informar a personas aún incompletas acerca de lo que significa ser un ser humano e intervenir en el mundo, ya que el ser humano siempre está condicionado por el entorno.

Lo esencial de este discurso, de acuerdo con Giroux, es evidenciar que la ciudadanía participativa, responsablemente activa no es el producto de la eficacia técnica, sino que es algo intencional, fruto de la apuesta pedagógica por relacionar el conocimiento, la imaginación y la posibilidad de mejorar las cosas frente a la inacción. Esto se debe a que la pedagogía así entendida va más allá de la lectura pasiva, mercantilista y tecnicista de la realidad, que

8. Giroux (2001: 138).

está basada en una visión aparentemente neutral y despolitizada, pero que adoctrina, a su manera, en el conformismo frente a las nuevas ideologías que marca el “capitalismo extremo”<sup>9</sup> y en la pasividad ante las cuestiones importantes; e inculca en los “falsos dioses” (Postman) que ya “no sirven”, como son el individualismo, el consumismo, el de la utilidad económica o el de la tecnología.

A pesar de que las orientaciones o ideologías no suelen estar presentes en los programas escolares en la forma en que podría estarlo una nevera en la cocina, forman parte de la realidad educativa: “los ideales, las ideas y las ideologías rivalizan por nuestra atención, son parte del proceso político. Sus valores se reflejan casi siempre en las metáforas que empleamos para describir los objetivos o procesos que idealizamos. No están contenidas en el proceso circulatorio, sino que son más bien como el aire que respiramos”.<sup>10</sup>

### Posicionamientos

Las referencias en la primera parte a una práctica tecnocrática en oposición a una práctica crítica o dialógica aluden, por tanto, al hecho de que la actividad educativa escolar implica concepciones diferentes de la vida, de las metas que se persigue, de los propios participantes. Dado que, como decía Freire, las escuelas no viven aisladas del resto de la sociedad, sino impregnadas de las actitudes colectivas que penetran en todos los componentes de su organización y acción, la educación escolar puede adoptar enfoques diversos según el contexto social dominante. Dado que las escuelas no son cosas, sino manifestaciones concretas de reglas y relaciones sociales específicas, el currículum representa siempre patrones valorativos acerca de las relaciones sociales, de la naturaleza del conocimiento, de la vida en el aula, de lo que significa participar, etc.

Tal y como simplifica Neil Postman, en cualquier momento dado del universo simbólico conviven múltiples narrativas: algunas brillan en primera línea, mientras que otras dormitan o parecen dormitar y otras acaban de despertar. Sin embargo, muchas de ellas están en incómoda contradicción entre sí. Cuando

9. Touraine (2005: 35).

10. Eisner (1998: 33).

un autor está optando por la educación como actividad subversiva, no se está inventando un dios nuevo; únicamente está presigiendo uno ya existente sobre los demás. En el caso que nos ocupa –continúa Postman– existen dos razones contradictorias para la escolarización:

Una consiste en que las escuelas deben enseñar a aceptar el mundo tal como es, con todas sus reglas, exigencias, limitaciones e incluso prejuicios culturales; mientras que la otra consiste en que alumnos y alumnas deberían aprender a pensar críticamente, de tal forma que pudieran convertirse en mujeres y hombres de mentalidad independiente, distanciados de la sabiduría convencional de su tiempo y dotados de la fuerza y la capacidad necesarias para cambiar lo que deba ser cambiado. Ambas creencias forman parte de distintas narrativas, cada una de las cuales ofrece su propia versión acerca de lo que significa ser humano, ser ciudadana o ciudadano, o ser inteligente. (1999: 76)

### ***La necesidad de superar la racionalidad tecnocrática: hacia una perspectiva ciudadana y comprometida***

La racionalidad tecnocrática ha venido caracterizando el currículum y la manera de hacer tradicional y tecnicista en la escuela:

- a) Entiende la educación como consumo a través de la primacía de la lógica de mercado, con su interés economicista y de búsqueda de resultados cuantificables. Parece más interesada en atender a clientes que en desarrollar ciudadanos.
- b) Interpreta la racionalidad como una dimensión ahistórica orientada hacia la “gestión del consentimiento”, más que como una herramienta para provocar el análisis, la reflexión crítica, la comprensión humana y la acción, con lo que apoya y participa del *statu quo*.
- c) Centra todo su interés en dar con el mejor modo de aprender un conjunto preestablecido de conocimientos, sin preguntarse por el porqué de este conocimiento. Esto es debido a que el conocimiento es contemplado como una realidad externa y objetiva, neutra, con lo que opera toda una reducción en la consideración de la naturaleza del saber, de la persona y de la acción humana.

- d) Ofrece una visión eminentemente pasiva del estudiante, pero también de los enseñantes, dado que ofrece toda su confianza a la teoría, el diseño y la tecnología curriculares que proponen las personas expertas.

De acuerdo con Gimeno Sacristán,<sup>11</sup> si consideramos que la educación debe seguir proponiendo modelos de ser humano y de sociedad, y no limitarse a adaptarse a las demandas del momento (lo que no significa desconsiderarlas), no podemos quedar a la espera de lo que se nos demande desde el exterior y reclame desde el mercado. Por el contrario, debemos defender una determinada actitud comprometida con un proyecto democráticamente elaborado, que sirva a un modelo flexible de individuo y de sociedad. Para ello es necesario rescatar la idea de que los sistemas de educación deben estar al servicio de un tipo de *sociedad buena* (sociedad justa y solidaria).

Una gran diversidad de estudios y colectivos llevan tiempo reclamando un nuevo tipo de racionalidad que subordine los intereses técnicos mercantilistas a los éticos y políticos (entendidos éstos como la capacidad de las nuevas generaciones para pensar y proyectar sus mundos). Si el tipo de aprendizaje que las escuelas pretenden alentar es el que la cultura o subcultura valora, hay que tener presente que la cultura no está exenta de tensiones y confrontaciones. Aunque la educación escuche las demandas del mercado y esté condicionada por ellas, es necesario recordar la existencia de otras lógicas, otra racionalidad, otros niveles de consciencia, tal y como cada día manifiestan organismos y movimientos sociales que claman por una sociedad más justa y solidaria. Las escuelas no sólo pueden hacerse eco de esta lógica solidaria. También pueden impulsarla y vivirla, infundiéndola en la educación un propósito más humanista donde lo importante sea el ser humano, todos los seres humanos; es decir, teniendo entre sus propósitos la pretensión de una *sociedad buena*.

Como ha puesto de manifiesto Imbernón, la educación en la actualidad podría ser considerada parte de un escenario educativo en el que predomina la lógica del mercado con sus intereses economicistas (cliente y no ciudadano) de rendimiento cuantitativo (vales según consumos), y en el que se recupera con cier-

ta normalidad la vieja concepción de la neutralidad del aparato educativo, sabiendo como sabemos que no existe ni es posible la neutralidad. Esa supuesta neutralidad tiende, además, a beneficiar a unas determinadas ideologías no comprometidas con el cambio social, en detrimento de la mayoría de la población. Sin embargo, frente a esta realidad educativa –señala Imbernón– está surgiendo otra realidad:

Enfrentándose a esa realidad van surgiendo nuevos intereses, nuevos actores sociales y formas distintas de analizar los contextos sociales, que se concretan a través de movimientos, grupos, encuentros, comunidades y ONG que empiezan a perfilar un nuevo discurso democrático donde la educación tiene, de nuevo, una gran implicación, vuelve a ser un instrumento para extender ese discurso democrático y profundizar en él. Es una nueva ideología que busca ser escuchada, que quiere participar, que sabe crear redes y saltar por encima de las fronteras. (2002: 8)

Se trata de una educación desde una “perspectiva ciudadana”, dado que se interesa por desarrollar una conciencia global, democrática, social, paritaria, intercultural y ambiental. Es a lo que estoy haciendo referencia cuando hablo de educación desde una perspectiva de ciudadanía global.

### ***Los actos educativos son actos problemáticos***

De hecho, pienso que las prácticas escolares, el día a día escolar, están impregnadas de esta tensión, de esta pulsión entre entornos educativos escolares con lógicas diferentes. La ideología dominante se enfrenta a procesos y perspectivas con ideologías alternativas, como argumenta Kemmis. En este proceso de imposiciones y resistencias, diríamos que la acción educativa escolar puede desarrollarse a través de múltiples y diversas prácticas escolares. Podría decirse que las formas de experiencia que constituyen el currículum escolar como proceso socializador, no siempre son homogéneas ni obedecen a un único “código” (en el lenguaje de Bernstein), a una única “racionalidad” (en el lenguaje de Habermas) o persiguen idénticos propósitos (en el lenguaje de Postman).

Es decir, las maneras como se construye y experiencia la vida en las escuelas generan formas típicas de actuación diferencia-

11. Gimeno Sacristán (2005: 36).

das. Estas formas típicas de actuación configuran prácticas o vivencias escolares que comportan diferentes tipos de interacciones, diferentes tipos de requerimientos disposicionales, cognitivos y de participación. Implican, pues, diferentes maneras de concebir el conocimiento escolar, diferentes maneras de concebir el trabajo de educadores y de educandos, y albergan concepciones diferentes sobre los fines y valores educativos.

Con esto estoy apuntando a la necesidad de superar las visiones simplificadas y lineales de la vida de las aulas para poder atender la naturaleza dialéctica y compleja de la realidad escolar y de la práctica diaria escolar. Plantear la naturaleza dialéctica, compleja y diversa de la práctica escolar tiene que ver con poder identificar cómo conviven las diferentes “pedagogías cotidianas”, si hay preponderancia de una de ellas o no, a través de qué mecanismos se “impone” cada uno de los diferentes “lenguajes”, qué diferentes fines persiguen, etc.

El hecho de considerar el carácter dialéctico de la cotidianidad escolar hace referencia a la concepción de que los actos educativos son actos problemáticos porque las alternativas de acción no tienen la misma significación, idénticos fines. Y de aquí se deriva la necesidad de que nos interroguemos acerca de los procedimientos, las prácticas y los juicios que la escuela pretende que tengan niños, niñas y jóvenes; en definitiva, acerca del tipo de identidades que ayuda a conformar, del modelo de ciudadano y ciudadana que ayuda a construir según los contextos de aprendizaje que proporciona la intervención educativa.

De aquí en adelante trataré de definir e identificar modelos de prácticas escolares como contextos socializadores diferenciados que tienen o pueden tener lugar en nuestras escuelas. Una de las preocupaciones de fondo es que no basta con que las escuelas persigan unos propósitos o unas metas si los recursos y los contextos que se desarrollan no son los idóneos, es decir, no son honestos con aquellos. Y es que, como han puesto de manifiesto los estudiosos del currículum oculto,<sup>12</sup> lo que verdaderamente se aprehende no es tanto lo que se pretende reproducir cuanto lo que se vivencia realmente en la escuela, lo que se hace y cómo se hace. La otra preocupación es que no podremos pensar en ayudar

12. Jackson (1992), Dreeben (1985), Bowles y Gintis (1985), Apple (1986), Giroux (1990), Gimeno Sacristán (1985), Alonso Hinojal (1989), Fernández Enguita (1990), Subirats y Brullet (1992), Torres (1994).

a construir ciudadanos y ciudadanas responsables, solidarios y globales si nos quedamos en un modelo educativo tecnocrático.

### Enfoques

Podemos concretar que esas tensiones ideológicas, estas diferencias de práctica escolar, cristalizan en las escuelas como perspectivas y enfoques relativamente distintos de la naturaleza de la educación y de su lugar en la sociedad.

Como hace años (pero en plena vigencia) contestaba Stephen Kemmis en una entrevista que concedió a *Cuadernos de Pedagogía*, preguntado acerca de los enfoques de la práctica educativa: “En la realidad hay momentos técnicos, prácticos y críticos en nuestro trabajo, y la relación dialéctica de estos tres momentos es importante desde la perspectiva de un trabajo crítico. No debemos pensar que las herramientas de unas cajas son las correctas y las de la otra caja son las equivocadas”.<sup>13</sup>

En *Teoría Crítica de la Enseñanza*, Carr y Kemmis profundizaban en estos enfoques o perspectivas (técnica, práctica y crítica). En el planteamiento técnico de la enseñanza y el currículum, las intervenciones educativas se tratan como un conjunto de medios destinados a una finalidad definida. La destreza profesional consiste en diseñar un conjunto de secuencias, de medios o técnicas que conduzcan a los estudiantes hacia unos resultados de aprendizaje previstos. La educación se considera como un oficio rutinario, como una alfarería dedicada a moldear el barro de la clase en formas definidas. Desde el punto de vista práctico, por el contrario, la educación constituye esencialmente un proceso o una actividad (no un resultado o un producto concreto) que tiene lugar en situaciones de gran complejidad, y los hechos escolares o de la vida de la clase nunca dejarán de tener un carácter abierto e indeterminado. La destreza profesional requiere de la deliberación práctica y de la intervención comedida y razonada en la vida de la clase. En suma, en el criterio práctico aparece la dimensión moral de la educación que el lenguaje técnico obvia. El planteamiento crítico identifica y tiene en cuenta tanto el componente técnico/instrumental como el práctico/moral de la educación, y los engloba en una conciencia de que: a) las acti-

13. Kemmis (1992).

vidades educativas están *históricamente localizadas* (tienen lugar sobre un trasfondo sociohistórico y proyectan una visión de la clase de futuro que deseamos construir); b) la educación constituye una *actividad social* (cuyas consecuencias son sociales, y no sólo cuestión de desarrollo individual); c) la educación es intrínsecamente *política*, pues afecta a las oportunidades vitales de los que intervienen en el proceso; y en la medida en la que está en juego el carácter y las expectativas de los futuros ciudadanos y ciudadanas, d) los actos educativos (cada acto de enseñanza y cada oportunidad de aprendizaje incorporada en un currículum) son problemáticos en un sentido más profundo del que concede la perspectiva técnica o de oficio artesanal, en cuanto a: sus propósitos de orden individual y social, la situación social que reproduce o sugiere, su manera de promover o limitar las relaciones entre los participantes, la estructura de discurso que desarrolla (monólogo, pregunta/respuesta, diálogo, foro) y la clase de conocimiento que construye (reconocimiento o apreciación, destreza, aptitud constructiva o reconstructiva, conocimiento tácito).

La visión por parte de los educadores y las educadoras de que cada hecho escolar o experiencia de la vida de las clases y escuelas son problemáticos, aportará la conciencia de que se está alumbrando uno entre numerosos actos educativos posibles, una entre varias formas posibles de vida social, tal y como han puesto de manifiesto Carr y Kemmis. Esto no significa que vayan a contemplarse de esta manera todos los actos (sería moral e intelectualmente fatigoso), pero el hecho es que cualquier acto educativo *puede ser* problemático. El criterio crítico entiende que esta visión contextualizadora, problematizadora y global es el único camino por el que la educación puede mejorar las posibilidades de alcanzar una sociedad justa y racional.<sup>14</sup>

En la entrevista aludida más arriba, Kemmis responde a las críticas sobre la dificultad de llevar a la práctica la teoría crítica, argumentando lo siguiente: por supuesto que existen ejemplos de prácticas críticas en los centros educativos; lo difícil es encontrar una práctica educativa que exprese la teoría crítica (comunicativa) por completo. Pero existe en todas partes, y lo relevante

14. Carr y Kemmis (1988: 52-57).

sería “hacerla fuerte allí donde existe”, algo que sólo puede hacerse de manera cooperativa.

En la misma dirección se ha expresado Dona Ferrada, aunque señalando que en la realidad siempre hay un predominio de uno de estos “momentos” o enfoques:

No existen enfoques curriculares que operen bajo contextos únicos de racionalidad. En la práctica existe un determinado tipo de racionalidad que establece cierto predominio sobre los otros. Este hecho lleva a aceptar que no se trata de escapar a un tipo de racionalidad, como por ejemplo la racionalidad técnica, y avanzar hacia una racionalidad comunicativa, sino más bien de promover mayoritariamente contextos de racionalidad comunicativa en los cuales se desarrollen las diversas acciones educativas. (2001:141)

Ese “hacerla [la práctica crítica] fuerte allí donde existe” de Kemmis es la meta óptima de Ferrada de “promover mayoritariamente contextos de racionalidad comunicativa en los cuales se desarrollen las diversas acciones educativas”, en el sentido de que, siendo necesarias las actividades educativas de base más instrumental y significativa (actividad técnica y actividad práctica), la pretensión no es suplantadas, sino impregnarlas de una concepción comunicativa de la educación. Es decir, el criterio crítico-comunicativo no obvia la dimensión técnico/instrumental ni práctico/moral, sino que las incluye y engloba desde una concepción comunicativa. Por consiguiente, se trata de que predominen contextos crítico-comunicativos de desarrollo del currículum, de que la preponderancia sea una racionalidad comunicativa que guíe todo tipo de práctica.

Como han apuntado Flecha y Tortajada, todo aprendizaje puede desarrollarse de manera dialógica y comunicativa tanto si se basa en habilidades académicas (de cultura escolar) como prácticas (de cultura experiencial). Por consiguiente, la dimensión técnica/instrumental está contemplada en el aprendizaje dialógico (pero desde una reformulación crítica y democrática):

[La dimensión instrumental] no se obvia ni se contrapone a la dialógica. El aprendizaje dialógico abarca todos los aspectos que se acuerde aprender. Así pues, incluye la parte instrumental, que se

ve intensificada y profundizada desde la crítica a la colonización tecnocrática del aprendizaje. (1999: 23)

Lo que sucede es que la realidad es muy tozuda y en el día a día escolar puede dominar una práctica instrumental que no esté conducida por un enfoque comunicativo:

Sin embargo, se da la particularidad de que algunas de las racionalidades se presentan de forma predominante sobre las demás, lo que determina no sólo el enfoque desde el cual se materializan las interacciones educativas, sino en última instancia las formas de legitimación y validez de cada uno de los procesos y actividades que se llevan a cabo en la escuela. De ahí la importancia que adquiere el tipo de racionalidad que guía las prácticas del currículum. (Dona Ferrada, 2001: 143)

De estos tres “momentos” o tres “posicionamientos” que apuntaba Kemmis, tres “modos de conciencia” (Eisner) o tres tipos de “racionalidad” (Habermas/Dona Ferrada) es de lo que se ocupa este apartado. El interés por abordar esta cuestión reside en que éstos representan los marcos de comprensión de la actividad escolar. Se trata de tres marcos que confieren legitimidad y validez a los actos educativos.

Resulta esclarecedor exponer por separado lo que estos marcos representan y las implicaciones que conllevan, con el fin de poder vislumbrar hasta qué punto necesitamos un enfoque crítico-comunicativo (emancipador) si queremos que la educación escolar promueva y enseñe a ser ciudadanas y ciudadanos responsables, reflexivos y solidarios; ciudadanos y ciudadanas del planeta, globales. Asimismo, destacaré la importancia que tiene para la educación de una ciudadanía global el movimiento hacia la preponderancia de una educación crítico-comunicativa que esté orientada hacia el desarrollo de la autonomía racional, la justicia y la solidaridad; hacia una educación que sea capaz de proporcionar elementos para alcanzar una mayor capacidad de reflexividad crítica, de independencia de juicio, de diálogo constructivo, de sensibilidad paritaria y ecológica..., elementos todos ellos que favorecen una actitud individual y socialmente comprometida.

## 3.2. Marcos de comprensión de la educación escolar

### 3.2.1. Concepciones sobre la práctica

Carr y Kemmis<sup>15</sup> han dedicado importantes esfuerzos a estudiar la relación entre teoría y práctica, y han fundamentado tres enfoques sobre la práctica educativa desde el interés por una concepción crítica de la acción educativa: el técnico (técnico-objetivista o instrumental), el práctico (práctico-moral o de giro interpretativo) y el crítico (crítico-comunicativo o dialógico). Estos tres enfoques nos ayudan a comprender la naturaleza diversa de las prácticas educativas en la escuela, así como a identificar sus problemáticas (limitaciones y posibilidades), y vislumbran caminos para transformar la práctica al subrayar el carácter social y el potencial emancipador de los procesos educativos.

En la propuesta de estos autores sobre la relación entre lo teórico y lo práctico hay tres influencias claves:

- a) La distinción aristotélica entre el razonamiento técnico, el razonamiento práctico y el que se podría denominar “científico”.
- b) La reinterpretación de Schwab de este esquema, enfatizando la diferenciación entre la forma práctica de razonamiento (necesaria para resolver los problemas curriculares) y la forma técnica de razonamiento (utilizada para aplicar el saber teórico).
- c) Los análisis de Habermas sobre los supuestos metateóricos de la ciencia social contemporánea que, en cierta manera, enriquecen el esquema aristotélico.

#### Práctica técnico-instrumental y práctica práctico-moral

Carr y Kemmis consideran que, en la *Ética a Nicómaco*, Aristóteles estableció unas distinciones conceptuales que son básicas y necesarias para enmarcar y aclarar las diferentes concepciones sobre la práctica educativa en la actualidad.

Aristóteles clasificó las disciplinas según su finalidad en “teóricas”, “productivas” y “prácticas”:

15. Carr y Kemmis (1988), Kemmis (1992, 1993, 1996), Carr (1990, 1993 y 1996).

Para resumir, la finalidad de una disciplina teórica es la búsqueda de la verdad a través de la contemplación: su *telos* es la consecución del conocimiento por sí mismo. La finalidad de las ciencias productivas estriba en hacer alguna cosa: su *telos* es la producción de algún artefacto. Las disciplinas prácticas son aquellas ciencias que tratan de la vida ética y política, y su *telos* es la sabiduría y la prudencia para la acción. (Carr y Kemmis, 1988: 49)

Para los griegos, la distinción entre *theoria* y *praxis* no tenía el sentido que le podemos conferir hoy: “práctica” se refería a una forma de vida dedicada al bien humano, y “teórica” hacía referencia a la forma de vida contemplativa del filósofo o del científico. En consecuencia, los griegos no se plantearon el problema de la dependencia o independencia de la teoría y práctica en el sentido en que lo hacemos en la actualidad.

No obstante, Carr y Kemmis sostienen que los griegos sí otorgaron importancia a aclarar las formas de conocimiento y de racionalidad adecuadas al pensamiento y a la acción práctica. La distinción más importante que nos brindó Aristóteles no se refiere a la teoría y la práctica, sino a dos formas de acción humana, las implicadas en las ciencias productivas y en las prácticas respectivamente: la *poiesis* y la *praxis*.

- a) La “poiesis” o “acción material”, cuyo fin es la construcción de un artefacto guiada por un modelo (imagen-guía) o conocimiento técnico (el modelo de pensamiento a ella asociado). Sería lo que Weber denomina acción “racional útil”, y lo que Carr y Kemmis –siguiendo a Habermas– denominan “acción instrumental”. En la época de los griegos, los constructores de barcos, los trabajadores manuales y los artesanos son ejemplos paradigmáticos de *poiesis* regida por la *techné* (o conocimiento técnico).
- b) La “praxis” o “hacer la acción”, el “obrar”, es la acción práctica cuyo fin es realizar algún “bien” moralmente valioso. Si la “poiesis” materializa el fin (produce algo), no así la “praxis”. Su fin no se materializa siguiendo un plan determinado como en la “poiesis”. El fin de la “praxis” se materializa en y mediante la práctica misma, en “acción que se crea” en el curso de la misma. De esta manera, el saber práctico aporta y toma el “bien” intrínseco del mismo proceso práctico. La forma de

razonamiento que incorpora es la deliberación informada y prudente. Dentro de la tradición aristotélica, todas las actividades éticas y políticas se consideran formas de práctica en este sentido; también la educación.

El razonamiento y la actividad técnicos están relacionados con los medios técnicos, con la eficiencia y la efectividad de la acción en el desempeño de un fin concreto, inmutable (confeccionar y fabricar productos). Por el contrario, la actividad y el discurso prácticos se sitúan en el qué hacer con vistas a realizar valores y metas éticas. Mientras que el objetivo y el carácter de la *poiesis* son invariables, la *praxis* puede, en cambio, rehacer las condiciones de la acción informada y someter a revisión permanente tanto la acción como los conocimientos que la informan. El hacer práctico cuestiona los medios que deben utilizarse y si tales fines deben ser perseguidos. Supone proceder de un modo deliberativo, con “buen juicio”, emitir juicios moralmente fundados en el desarrollo de las situaciones prácticas.

El oficio y el conocimiento técnico no son reflexivos: no cambian ni el marco de actuaciones establecido ni las expectativas; en este sentido, es una intervención con maestría o pericia técnica, neutral. La *praxis*, por el contrario, es una acción informada que, en virtud de la reflexión sobre su propio carácter y consecuencias, modifica reflexivamente la “base de conocimientos que la informan”.<sup>16</sup>

Aristóteles situaba la razón práctica por encima de la técnica: mientras que ésta implicaba solamente conformidad de la acción a reglas (técnicas), aquella requiere el juicio prudente, la reflexión informada.

En este sentido, la aportación especial de Schwab “consistió en diferenciar la forma práctica de razonamiento necesaria para resolver problemas curriculares, de la forma técnica de razonamiento utilizada para aplicar el saber teórico”, y defendió el arte de la “deliberación práctica” para resolver los problemas educativos a los que profesores y profesoras tienen que hacer frente en el día a día.<sup>17</sup> En definitiva, Schwab venía a poner de manifiesto la importancia del saber práctico del profesorado y de su juicio fundado (construido a través de procesos deliberativos) para

16. Carr y Kemmis (1988: 50).

17. Kemmis (1996: 30).

abordar los problemas curriculares, frente a la preponderancia del saber teórico o experto curricular.

Tal y como especifica Stephen Kemmis, el trabajo de profesores y profesoras requiere del juicio práctico, requiere el razonamiento práctico cuando tienen que decidir el curso adecuado y juicioso de la acción frente a situaciones sociales complejas que han de ser vividas, o sea, cuando aparecen conflictos entre los fines posibles:

Por ejemplo, cuando profesores y profesoras tienen que decidir entre tratar el mal comportamiento de un estudiante como un caso de trasgresión de las reglas y castigarlo, o tratarlo como una oportunidad para mantener una discusión abierta sobre las reglas de clase; o entre el examen externo y la evaluación competitiva, y la interna, no competitiva, como fundamento socialmente justo para el ingreso en la universidad. (1993: 64)

La concepción aristotélica de dos formas distintas de “acción” o “práctica” humana inmersas en la sociedad, con sus propios compromisos de acción y exigencias morales, nos ilumina acerca de lo que hoy entendemos por práctica educativa y nos interpela acerca de hasta qué punto la educación se piensa hoy como una *mera práctica* (actividad técnica de *poiesis* regida por la *techné* o conocimiento técnico, con interés en la acción instrumental: confeccionar productos), más que como una *práctica* (acción práctica de *praxis* regida por la deliberación práctica, con interés en la acción moral: hacer algo bien).

#### ***¿Cómo se entiende el quehacer escolar diario desde esta doble orientación de la naturaleza de la educación?***

Pese a que ahora no entraré a tratar este tema en detalle, adelantaré algunas nociones.

Enseñar a los estudiantes a leer, escribir y comprender el marco conceptual de un determinado curso puede convertirse en una mera tarea técnica, en el sentido en que se significa el componente procedimental, la habilidad en el desarrollo de la tarea, su control y certeza, pero sin cuestionarse su finalidad, su relevancia para el alumnado y para el desarrollo de la comprensión o su bondad para conectar con el capital cultural de alumnos y alumnas como punto de partida para el desarrollo de la actividad. Tampoco interesa la manera en la que enseñantes

y estudiantes construyen el sentido de sus prácticas educativas: “El acento no se pone ya en ayudar a los estudiantes a ‘leer’ críticamente el mundo, sino en ayudarles a ‘dominar’ los instrumentos de lectura”.<sup>18</sup> Se relegan a un segundo plano las preocupaciones que se refieren a una “comprensión verdadera”.

Este contexto pedagógico de gestión y control favorece el tipo de pedagogía encaminada a capacitar a los estudiantes en el dominio de habilidades y formas específicas de comprensión según cánones de conocimiento preestablecido. Este tipo de “conocimiento positivo” es el que constituye la medida y el mérito de lo que conforma la experiencia de aprendizaje por excelencia,<sup>19</sup> una práctica tecnocrática que pone todo el énfasis en una instrucción eficaz, en los materiales curriculares en cuanto material preparado, y en las necesidades y capacidades cognitivas. Los métodos y los contenidos son su obsesión, pero raramente se cuestiona los fines.

A simple vista, parece que el hecho de primar el éxito sobre la actividad indagadora obvia el valor de la búsqueda, de la experimentación y de la creatividad, más allá de la acomodación a un patrón de conducta. Es una concepción de la educación escolar que parece sustentarse en una concepción mercantilista del conocimiento (el conocimiento como intercambio para la acreditación académica o para la legitimación profesional). En todo caso, se eliminan las preocupaciones éticas y políticas, y la enseñanza queda asimilada a una actividad puramente técnica dirigida a propósitos utilitarios, en lugar de considerarse como una actividad ética encaminada a fines morales y sociales, en palabras de Carr.<sup>20</sup>

Schwab profundizó en la educación escolar concebida como práctica (de *praxis* aristotélica), y alertó de que la práctica educativa (frente al criterio técnico, que él llamaba teórico) comienza desde las dificultades y problemas identificados en lo que sucede, y no a partir de las aspiraciones impuestas desde fuera. Esta realidad próxima presenta opciones de acción posibles y da importancia al hecho de decidir sobre la línea de acción en consonancia con los propósitos e intereses de los protagonistas de la educación –profesores, profesoras y estudiantes. La deliberación práctica

18. Giroux (1990: 41).

19. Giroux, *ibid.*, 139.

20. Carr (1993:16).

es lo que se necesita para optar comprometida e informadamente, y encuentra sus raíces en la disposición del agente a obrar con verdad, justicia, sabiduría y prudencia (la disposición que Aristóteles denomina “*phronesis*”, que se expresa en la praxis).

En consecuencia:

Desde este punto de vista, la práctica educativa constituye una acción comprometida en sentido moral: se trata de una actividad esencialmente ética, regida por valores educativos básicos, y no por preocupaciones instrumentales o utilitarias. No obstante, aunque la práctica educativa supone siempre objetivos e intenciones morales, éstos no se consideran ‘fines’ con respecto a los cuales la práctica sea el medio técnico, sino compromisos educativos que sólo pueden realizarse en y a través de la práctica. (Carr, 1996:73)

En contraste con el planteamiento técnico de la enseñanza y el currículum, que pone el acento en el aprovisionamiento de los medios necesarios para conseguir un fin preestablecido, la educación desde la perspectiva práctica constituye un proceso o actividad, y no la ejecución de un guión previamente delimitado que conduce a unas producciones esperadas. Es la idea de Dewey y Peters de que la educación implica tomar parte en actividades que valgan la pena, que se justifican intrínsecamente, que poseen un cierto valor inherente,<sup>21</sup> y que Stenhouse desarrolló en su “modelo de proceso” (frente al de objetivos).

Lo que Stenhouse<sup>22</sup> resaltó en el “modelo de proceso”, es que la acción educativa está implícita en el proceso. Como aclara Elliott:

El modelo de proceso especifica las actividades de enseñanza y de aprendizaje consideradas educativas, en relación con su coherencia ética con el ‘desarrollo de la comprensión’, concebidas como proceso de aprendizaje que manifiesta de modo progresivo deter-

21. Como decía Dewey para significar la importancia de la actividad escolar en sí misma, en cuanto posee cierto valor inherente: “[...] las cosas, tal como entran en acción, proporcionan las condiciones educativas de la vida diaria y dirigen la formación de las disposiciones mentales y morales” (1967: 48).

22. Stenhouse (1991).

minada calidad mental intrínseca. Los criterios de coherencia ética pueden derivarse lógicamente de la concepción de este proceso.

Por el contrario, el modelo de diseño curricular por objetivos especifica las actividades de enseñanza y aprendizaje consideradas educativas, en relación con su eficacia instrumental o técnica para producir resultados de conocimiento preespecificables, cuantificables y normalizables. Desde el punto de vista del modelo de proceso, la acción educativa es ética por naturaleza. Desde la perspectiva del modelo de objetivos, esta acción educativa es técnica, también por naturaleza: las consideraciones éticas que se hagan en relación con el diseño del currículum se refieren exclusivamente a la selección de los fines, pero no de los medios. (1997: 87)

Expresado en el lenguaje de Eisner: “El problema de decidir qué enseñar no se resuelve consiguiendo unos objetivos muy preciados y relacionados con habilidades importantes, sino más bien resolviendo los problemas relacionados con la clase de experiencia y las oportunidades de aprendizaje que deberían tener los niños y las niñas.”<sup>23</sup>

Para concretar, mientras que el enfoque instrumental resalta la calidad de los productos, el enfoque práctico es un enfoque ético que se preocupa por los procesos considerados en sí mismos. Frente a la educación como práctica instrumental, la educación como práctica moral.

Con la ayuda de la interpretación de Carr y Kemmis de algunos conceptos de Habermas, ampliamos esta visión dual de la educación con una nueva concepción que considera la educación y el conocimiento como proyecto compartido para la emancipación –individual y colectiva– de la irracionalidad y la injusticia: la educación como práctica emancipadora.

### Práctica crítico-comunicativa

Habermas, por su parte, retoma el esquema aristotélico de las formas del conocimiento y de la racionalidad apropiadas para las acciones humanas (de los modos de razonamiento), para elaborar una crítica de la naturaleza y de las funciones de la ciencia social, desarrollando su teoría de *los intereses constitutivos del saber*:

23. Eisner (1987: 36).

El argumento de Habermas es que las distintas formas de ciencia no sólo emplean modos de razonamiento diferentes, sino que sirven también (en un giro argumental materialista y neomarxista) a diversas clases de intereses mediante los que se crea o constituye el saber –de ahí la expresión ‘intereses constitutivos del saber’. (Kemmis, 1996: 30)

Para Habermas, la ciencia empírico-analítica utiliza el tipo de razonamiento técnico caracterizado por Aristóteles (carácter instrumental, medios-fines) y está guiada por un interés técnico. Por otro lado, las ciencias hermenéuticas emplean lo que Aristóteles llamaba “formas prácticas de razonamiento” (deliberación práctica), y están guiadas por un interés constitutivo del saber práctico (lo que supone proceder de “modo deliberativo” o prudente).

Asimismo, siguiendo la tradición de la teoría crítica de la escuela de Frankfurt:

Habermas reconstruyó la *theoria* de Aristóteles separándola de la noción de ciencia ‘pura’, orientándola hacia una base más materialista, centrada en las acciones y las prácticas de los científicos sociales (así como de los responsables políticos y los activistas sociales, entre otros) que, en el mejor de los casos, trabajan a favor de la racionalidad, la justicia y la libertad. (ibid. 30)

Habermas califica este interés de “emancipador”, y afirma que se sirve del razonamiento dialéctico.

Para nuestros fines, lo importante de “la teoría de los intereses constitutivos del saber” es que nos ayuda (complementándola con algunas de las ideas de su posterior *teoría de la acción comunicativa*) a aclarar los valores que impregnan las diferentes formas de actividad y de prácticas escolares en la actualidad. Con la teoría de la competencia comunicativa, Habermas trataba de mostrar (como se ha puesto de manifiesto en anteriores apartados) cómo están conectadas, en un plano fundamental, las condiciones de la comunicación y la acción libres y democráticas, y la búsqueda cooperativa de la verdad. Por consiguiente, la concepción de la educación crítico-comunicativa que se desprende de la teoría social de Habermas no sólo es un medio para la ilustración y el progreso individual, sino también una forma de

acción social colectiva conectada profundamente con los ideales emancipadores de racionalidad, justicia y libertad.

Si la visión técnica reduce la intervención educativa, incluso la vida misma, a una cuestión de problemas técnicos (es cuestión de medios efectivos para los objetivos planteados), la visión crítico-comunicativa desvela el reduccionismo de los problemas humanos que efectúa esa visión al ocultar el contenido ético y político inherente a los mismos. De ahí nace su consideración de que las escuelas trabajen por una propuesta ética y política de la educación y de la vida, ayudando a los estudiantes a pensar críticamente sobre los problemas que la vida en común nos presenta y a conformar un criterio de justicia.

Recordemos que, como subraya John Elliott,<sup>24</sup> el punto de vista que sostiene que la enseñanza es una técnica o una acción instrumental implica que un agente (el profesor o la profesora) administra determinados tratamientos (métodos docentes) a objetos pasivos (alumnos y alumnas) con el fin de lograr determinados resultados preconcebidos. A nivel de las relaciones que promueve en el aula, la acción instrumental influye sobre el comportamiento de las personas, asegurando su obediencia. Cuando la enseñanza se concibe como una acción instrumental, el aprendizaje se considera una conducta pasiva dirigida por el enseñante, en lugar de una conducta autogestionada y participada por alumnos y alumnas. Por el contrario, en la enseñanza entendida como acción comunicativa, la responsabilidad educativa de los enseñantes recae en el establecimiento de las condiciones facilitadoras que permitan a los estudiantes desarrollar su propia comprensión del tema. Ello implica una concepción activa del aprendizaje, y no presupone que éste sea el efecto de la enseñanza, ya que la responsabilidad educativa del profesorado consiste en que la práctica educativa desarrolle los propios valores presupuestos en los fines educativos. Frente a tareas de “memoria”, “solución de problemas de rutina” o “aprendizaje memorístico”, cobran importancia conceptos como “tareas de comprensión”, “debate” y “aprendizaje relevante”.

Entiendo, pues, que la lectura de Habermas del esquema aristotélico que representa diferentes interpretaciones de la naturaleza de la acción humana y de la vida social, nos ayuda a com-

24. Elliott (1997: 193).

prender perspectivas relativamente distintas de la naturaleza de la educación y de su lugar en la sociedad; nos ayuda, en definitiva, a comprender la naturaleza compleja de la acción educativa escolar. Esto podría quedar representado como muestra el cuadro siguiente:<sup>25</sup>

	Acción técnica eficaz ( <i>poiesis</i> )	Acción éticamente iluminada ( <i>praxis</i> )	Acción crítico-comunicativa
<b>Formas de razonamiento y conocimiento</b>	· Instrumental, medios- fines. · Conocimiento objetivo.	· Deliberación práctica. · Comprensión interpreta- tiva.	· Dialéctica. · Comprensión reflexiva y dialógica.
<b>Interés humano</b>	Técnico.	Práctico.	Emancipador.
<b>Fin práctico</b>	Instrumental: “medios- fines”.	Deliberativo: informa el juicio.	Crítico: transformador.
<b>Valores</b>	· Manipulación y control (“eficacia”). · Habilidad instrumental.	Sabiduría práctica: saber práctico del bien y juicio fundado.	Autonomía racional y bús- queda de la justicia. Diá- logo igualitario y búsqueda de la verdad en común.
<b>Valores educativos</b>	· Metáfora del “moldeado”: individuos preparados pa- ra determinada forma de vida social. · Modelo reproductor de la educación (conocimiento como intercambio mer- cantil, indicador de adqui- siciones útiles para la acreditación académica o para la legitimación pro- fesional).	· Metáfora del “crecimien- to”: importancia del de- sarrollo individual y de la personalidad moral. · Psicopedagogización del modelo educativo (cono- cimiento como crecimien- to individual/desarrollo personal).	· Metáfora de la “mutua- lidad” (el compromiso y la preocupación por el otro): la capacidad de intervención humana in- dividual y colectivamente considerada, para poder producir y transformar una determinada forma de vida social. · Modelo social transfor- mador de la educación (conocimiento como ins- trumento de emancipa- ción individual y colec- tiva).

En el intento de crear una conciencia renovada de nuestra práctica educativa, me pregunto cómo cristalizan estas concepciones de la acción humana en el día a día de nuestras escuelas. Se trata de exponer el marco de referencia teórico en virtud del cual las prácticas escolares adquieren toda su significación.

25. En base a Carr (1996: 126). Algunas dimensiones selectiva y parcialmente tomadas.

3.2.2. Perspectivas sobre la práctica educativa

La perspectiva técnica

*El valor de la práctica educativa se vincula al grado de correspondencia entre los objetivos preestablecidos y los resultados obtenidos (o acción técnica eficaz)*

Se ha apuntado que la concepción de la práctica escolar técnica hunde sus raíces en la forma de actividad que Aristóteles denominó *poiesis* (“acción regida por reglas”). En el planteamiento técnico de la enseñanza y en el currículum, la práctica educativa es una acción guiada por un modelo (“imagen previa” o idea). Este modelo incorpora el tipo de razonamiento técnico: el de “medios/fines” o razonamiento instrumental. El valor de la práctica (el valor de la enseñanza) se vincula al grado de correspondencia entre los objetivos preestablecidos y los resultados obtenidos. Este alto nivel de correspondencia se denomina “eficacia de la acción”. Es en este sentido que los estudios referidos señalan que el enfoque tecnocrático/instrumental resalta la calidad de los productos: los medios y procesos para la consecución de resultados no tienen más significación que la función instrumental que cumplen para conseguir los objetivos presentados. Medios y fines pertenecen a ámbitos diferentes, y aquéllos se justifican por la eficacia que consiguen. Se admite que las cuestiones referentes a finalidades y objetivos de la educación encierran cuestiones de valor, ideales sociales, etc., pero éstas se consideran fácilmente discernibles de los medios para alcanzarlos, que es donde pone todo su empeño el saber científico positivo de la teoría educativa.

La perspectiva tecnocrática enfatiza la importancia de tener claros unos objetivos para poder aplicar los medios necesarios, mientras que los fines quedan fuera de sus preocupaciones. La concepción técnica (“concepción teórica” de Schwab) de la actividad en las escuelas está auspiciada bajo el paraguas del modelo de “racionalidad técnica” (de la que habla Schön, o la “razón instrumental” de Habermas): sistematizar esos objetivos, secuencializarlos, predecir los resultados, medir el rendimiento para poder ir progresando sobre “seguro”...; todo ello es indicativo de eficacia, la máxima de la racionalidad técnica. Este diseño es proporcionado por la “ciencia aplicada” o saber experto, donde la

teoría no se funde con el saber del práctico, sino que lo sustituye (lo que tanto combatió Schaw).

En general, podemos decir que Carr y Kemmis se han referido a esta concepción de la enseñanza y del aprendizaje como “perspectiva técnica”, Stenhouse como “modelo de objetivos”, Apple como “ideología de gestión y control”, Gimeno Sacristán como “pedagogía por objetivos”, Giroux como “pedagogía tecnocrática”, Jackson como “el punto de vista de la ingeniería”, Eisner como “técnica pedagógica”, Elliott como “el modelo de racionalidad técnica” y Pérez Gómez como el “enfoque técnico-academista”.<sup>26</sup> A su vez, tiene mucho que ver con lo que Dewey llamó “educación tradicional” y Freire, “práctica educativa bancaria”.

Hay que tener presente que, a pesar de las apariencias, “el punto de vista técnico sobre la educación suele ser, en nuestra sociedad tan saturada de tecnología, el más difundido”.<sup>27</sup>

Como nos aclara Gimeno Sacristán:

La fuerza de este planteamiento está en el atractivo que tiene en nuestra sociedad la gestión y organización científicas en busca del rendimiento económico. La racionalidad se entiende como precisión, gasto de mínimos recursos para conseguir un fin determinado, toma de decisiones jerarquizadas, reproducción o producción en serie. La aproximación analítica y tecnicista al currículo es un producto de la racionalidad así concebida, que implica un concepto reproductor de la educación. (1988: 140)

***El fundamento de la educación son unos planes de estudio y currículos muy explicitados***

La cuestión que subyace a la práctica técnica es cuál es la mejor manera de aprehender un tipo de conocimiento determinado. La vía más positiva es la de diseccionar los objetivos a la mínima expresión y “diseñar” el currículum para lograr dichos objetivos. Se trata de que los escolares aprendan metas concretas: habilidades y destrezas específicas, mecanismos algorítmicos, contenidos factuales, hechos dados, etc. La tarea técnica desarrollará un esquema de actividad previamente estipulado, se interesará por

26. Carr y Kemmis (1988), Apple (1986, 1994), Stenhouse (1991), Gimeno Sacristán (1988), Jackson (1992), Giroux (1990), Eisner (1987), Elliott (1997), Pérez Gómez (1998).

27. Carr y Kemmis (1988: 52).

la asimilación y adaptación del alumnado a los requerimientos establecidos.

El contenido de la educación se justifica en términos de su instrumentalidad para lograr objetivos extrínsecos al mismo proceso de enseñar y aprender (se aprende para alcanzar el dominio de las habilidades y destrezas programadas, la respuesta “correcta”, el recuerdo de las definiciones formales, la resolución de ejercicios y problemas, la asimilación de información, etc.). El conocimiento está compuesto de contenidos valiosos que están “ahí fuera” (“un mundo de cosas y objetos”), y que los alumnos y las alumnas deben poseer (la “cultura enciclopédica”).<sup>28</sup> El objetivo de las tareas escolares será que los estudiantes resuelvan con éxito las demandas de la vida académica y superen los exámenes. En definitiva, desde el enfoque técnico, la intervención educativa consiste en transmitir conocimientos y evaluar aprendizajes.

Tal y como sintetiza Pérez Gómez, el enfoque técnico en base a la racionalidad técnica o instrumental:

...reduce la actividad de la enseñanza al diseño y utilización de los medios más adecuados para alcanzar los objetivos determinados previamente desde fuera. Por ello, no sirve para entender el rico y complejo intercambio comunicativo que requiere el aprendizaje relevante de la cultura crítica. La enseñanza programada, el libro de texto programado, la microenseñanza, los minicursos, el modelo de formación del profesor basado en las competencias, el modelo de gestión empresarial de la escuela y del aula... son, entre otros, ejemplos bien elocuentes de esta forma de concebir la intervención educativa. (1998: 275)

Los autores arriba mencionados han argumentado ampliamente en contra de este modelo de objetivos tecnicista e instrumental, entre lo que cabría resaltar su crítica: *al reduccionismo en el enfoque de la acción humana y de los procesos de enseñanza-aprendizaje; y, en relación con ello, la confusión en la concepción de la naturaleza del conocimiento y de la educación escolar.*

Una enseñanza exclusivamente transmisora, centrada en objetivos previamente definidos y fácilmente mensurables, reduce

28. Bruner (2000).

el conocimiento y la acción y aprendizaje de los estudiantes a resultados conductuales preestablecidos y predecibles, de tal manera que el profesorado tenga certeza de los resultados de aprendizaje. Estos modelos educativos tecnicistas tienden a igualar objetivos y resultados, con lo que su empeño en la evaluación-medición de lo observable y su traducción a conceptos matemáticos ofrece todo un aire de objetividad y cientificidad. Queda así construida toda una aparente pedagogía de la eficacia.

Philip W. Jackson,<sup>29</sup> en su ya clásica e innovadora etnografía *La vida en las aulas*, evidenció que la debilidad básica del “punto de vista de la ingeniería” reside en una visión muy simplificada de lo que allí acontece. Jackson describe la complejidad e incertidumbre de la vida en el aula frente a la imagen de simplificación y precisión que ofrece el modelo de objetivos, y señala que la enseñanza suele ser un “proceso oportunista” en el que es difícil prever lo que sucederá después. Aunque los planes se desvíen, surgen oportunidades para lograr los propósitos educativos debido a que maestros y maestras saben aprovechar los acontecimientos inesperados y aceptan la incertidumbre y la sorpresa como algo natural del encuentro educativo: “Saben, o llegan a saber, que el transcurso del progreso educativo se parece más al vuelo de una mariposa que a la trayectoria de una bala.”<sup>30</sup>

De acuerdo con Gimeno Sacristán,<sup>31</sup> la especificación y fragmentación de tipos de aprendizajes para su posible medición que conlleva el modelo de objetivos, conduce a la parcelación del tratamiento educativo y olvida la unidad del proceso de aprendizaje y del estudiante. De cada experiencia se extraen múltiples efectos que nosotros podremos nombrar, pero no disociar; como tampoco podemos perder de vista el componente unitario e integral del proceso. A fin de cuentas, dirá Stenhouse, la mejora de la práctica educativa no se consigue clarificando los fines desde instancias centralizadas, sino discutiendo y contrastando la práctica desde el propio profesorado. En cualquier caso, cabe recordar a Eisner cuando advertía que el centro de atención de la enseñanza no está tanto en la eficacia de los resultados cuanto

en la clase de experiencias y las oportunidades de aprendizaje que niños, niñas y jóvenes deberían tener.

### ***Concepción reproductora de la enseñanza y del aprendizaje y concepción pasiva del estudiante***

Esta concepción entiende la enseñanza como la transmisión o el traspaso de conocimientos preestablecidos del profesorado al alumnado. La comunicación en el aula y en la escuela es importante como medio de transmisión de los conocimientos “valiosos” del enseñante a los alumnos y las alumnas. La concepción del aprendizaje tiene que ver con la capacidad del alumno para “encajar” en solitario con el sistema interpretativo del maestro y con la pauta de requerimientos esperados por éste.<sup>32</sup>

Hacer de alumno o alumna, “el oficio de alumno”, se sustenta para la concepción técnica en un guión preestablecido de antemano. Las interacciones entre compañeros o entre el alumnado y el profesorado pierden relevancia, e incluso la pierde la relación entre el profesorado, que no necesita debatir sobre cuestiones curriculares ya prediseñadas: “En resumen, si todo está predeterminado, no existe ninguna razón para la interacción educativa.”<sup>33</sup>

Los estudiantes son “vasijas que llenar”, como diría Freire. Son receptores de los recursos culturales y de la socialización por medio de la acción transmisora reproductora de la escuela.

El sistema de evaluación pone el énfasis en los *estados* de conocimiento alcanzado, en lugar de en los *modos* de conocer.<sup>34</sup> Se ve al estudiante desde el exterior, desde la perspectiva de una tercera persona, y no se intenta “entrar en sus pensamientos” y creencias. Si no alcanza los niveles esperados, ello se puede explicar por su falta de “habilidades mentales” o su bajo C.I.<sup>35</sup> El interés por lograr metas muy concretas a través de una enseñanza eficaz olvida la complejidad de todo proceso de aprendizaje y la globalidad de sus efectos en cualquier experiencia. Se obvia el currículum oculto, pero como ha señalado Eisner:

29. Jackson (1992).

30. Jackson (1992: 197).

31. Gimeno Sacristán (1988: 104).

32. Barnes (1994).

33. Apple (1994: 159).

34. Bernstein (1988: 92).

35. Bruner (2000: 74).

El uso de una estricta estructura prescriptiva del currículum, el desarrollo secuencial de la habilidad, los exámenes y las recompensas frecuentes son ejemplos clásicos, de forma que se convierte en contenido. Lo que los estudiantes aprenden no es sólo una función del contenido formal y explícito que se selecciona, sino también una función de la manera en que se enseña. Las características de las tareas y las expectativas tácitas que forman parte del programa estructurado llegan a transformarse en una parte del contenido. (1987: 38)

Tal y como ya señaló Dewey, la mayor de todas las falacias pedagógicas es pensar que los estudiantes sólo aprenden aquella cosa en particular que se está estudiando:

El aprender colateral con la formación de actitudes duraderas, de gustos y disgustos puede ser, y es a menudo, mucho más importante que las lecciones de ortografía o historia que se aprenden, ya que esas actitudes son fundamentalmente lo que cuentan en el futuro. La actitud más importante que se puede formar es la de desear seguir aprendiendo. (2004:90)

Y es que el hecho de primar el éxito sobre la actividad indagadora obvia el valor de la búsqueda, de la experimentación y de la creatividad, más allá de la acomodación a un patrón de conducta, con lo que el deseo de seguir aprendiendo se ve interferido.

Se trata de una concepción mecanicista del aprendizaje, empujada en la atomización de la acción educativa y de sus resultados, que olvida la complejidad de los procesos y de los efectos, señala Gimeno Sacristán. El autor alude al concepto de aprendizaje significativo de Ausubel para destacar la importancia, de cara a poder explicar el aprendizaje escolar, de la conexión de los nuevos significados con el sujeto específico que aprende, en un proceso que compete al sujeto globalmente. En este sentido, este es un proceso intensamente personal que va más allá de la fragmentación y estandarización que representa la perspectiva tecnológica medios-fines.<sup>36</sup> No obstante, en el modelo de objetivos, los componentes de la cognición se separan del sentimiento al definir los objetivos desde la separación de ámbitos (desde los

36. Gimeno Sacristán (1988: 149).

dominios cognitivo, afectivo y psicomotor).<sup>37</sup> Se pierde de vista el componente social e interactivo del aprendizaje, llegando incluso a soslayar el componente moral y político de lo que es la actividad educativa valiosa.<sup>38</sup>

Como escribiera Freire:

La visión tecnicista de la educación (que la reduce no sólo a técnica pura, sino incluso a ser neutra) trabaja en el sentido del *entrenamiento* instrumental del educando. Considera que no existe antagonismo de intereses, que todo es más o menos igual; para ella lo que importa es el entrenamiento puramente técnico, la uniformidad de los contenidos, la transmisión de una bien comprobada *sabiduría* de resultados.

Dentro de tal visión política, la formación permanente de los educadores obedecerá a la práctica educativa *bancaria*. A los iluminados equipos de formación les interesará el entrenamiento de los educadores de base –reducidos al papel de intelectuales subalternos– en el uso de técnicas y de materiales de enseñanza que transmitan contenidos ‘indispensables’. (2002: 107)

### ***El profesor y la profesora como técnicos: ejecutores, operarios instructores (“intelectuales subalternos”)***

Los enseñantes poseen el conocimiento y son los técnicos o ejecutores/operarios de los materiales curriculares y de los libros de texto elaborados por los equipos de especialistas para tal fin desde los parámetros de la “ciencia aplicada” y del saber experto. El oficio de maestro o maestra es un quehacer técnico, cuya función se centra en la aplicación de recursos y estrategias necesarias para conseguir los objetivos previamente estipulados por los agentes externos o por el currículum oficial. Otros piensan; el profesor o la profesora actúa/ejecuta según las directrices previamente diseñadas por los expertos curriculares.

La destreza y el conocimiento profesional consistirán en saber aplicar, en el momento preciso en la vida de la clase, el mejor medio e instrumento técnico; esto es, enseñar un conjunto de secuencias que lleven a los alumnos y las alumnas hacia unos resultados de aprendizaje previstos. Quienes investigan, editan y teorizan desde fuera de la escuela proveerán a maestros y

37. Stenhouse (1991); Apple (1986).

38. Apple (1986: 146).

maestras de este instrumental teórico-técnico necesario para las situaciones de aprendizaje, en base a los postulados positivistas de la ciencia.

La competencia profesional de los enseñantes residirá en su destreza técnica para saber aplicar esas técnicas a las situaciones educacionales. Así como el personal médico recurre, ante una situación clínica, a su conocimiento experto/técnico para desarrollar unos protocolos y unas recetas, también el profesor y la profesora aplicarán unas pautas y recetas delante de momentos educativos típicos.

En este sentido, el análisis que Dave Ebbutt y John Elliott<sup>39</sup> hacen del modelo de profesor como técnico (“usuario de conocimientos”) frente al modelo de profesor “generador de conocimientos” profesionales es muy revelador. El modelo de *usuarios de conocimientos* facilita el control jerárquico sobre las actividades del profesorado: los equipos de investigación pedagógica proporcionan los conocimientos; las instituciones para la formación del profesorado los traducen a reglas técnicas y capacidades; y la dirección del centro, como representante de la administración, vigila su puntual aplicación. Se trata de un modelo que tiende a promover la eficacia del profesorado en las clases, al tiempo que las evaluaciones de los inspectores y las autoevaluaciones tratan de medir su aplicación correcta en las escuelas.

Por el contrario, el modelo generador de conocimientos presupone que las mejoras de las prácticas educativas deben basarse en la comprensión alcanzada por los profesores y las profesoras. El objetivo central del modelo *generador de conocimientos* para el desarrollo de este colectivo consiste en proporcionarles una influencia mayor sobre lo que debe considerarse conocimiento educativo válido, lo que implica que los equipos de investigación pedagógica, las instituciones y la administración deberán tenerles más en cuenta. Se trata, pues, de un modelo que intenta restaurar la autoridad y autonomía de las escuelas para decidir acerca de lo que debe considerarse conocimiento pedagógico válido.

#### ***Maestras y maestros ejecutores, y sistema organizativo de baja confianza***

El maestro y la maestra se convierten en meros técnicos cuando pasan a ser conductores y administradores de las tareas técnicas

39. Los autores hacen este análisis para responder a una pregunta de partida: “¿Por qué deben investigar los profesores?”. En Elliott (1997: 177).

y ya no participan en las decisiones sobre el currículum. Las decisiones acerca de las políticas y prácticas educativas quedan en manos de personas expertas en teoría e investigación educativa, y del engranaje burocrático.

Como señala Giroux,<sup>40</sup> los enseñantes quedan reducidos al papel de técnicos sumisos cuando quedan suspendidas sus decisiones relativas a lo que debería enseñarse, al material más adecuado para favorecer el desarrollo de la comprensión en el alumnado y a la manera de evaluar. En lugar de ejercitar un juicio razonado de todo ello, se convierten así en ejecutores de las instrucciones de los materiales al uso.

No hay tiempo para que aborden los retos que plantean los currículos complejos, con el fin de adaptarlos a los contextos de niños, niñas y jóvenes. Es a lo que Apple se refiere cuando habla de la “intensificación” del trabajo del profesorado, que se caracteriza por la ausencia total de tiempo para problemáticas que no estén ya organizadas y prediseñadas; la sobrecarga de trabajo. En definitiva, la intensificación también actúa sobre las relaciones sociales en cuanto que “se tiende a redefinir la comunidad en torno a las necesidades del proceso de trabajo”. La intensificación impide que el profesorado tenga tiempo para formarse en el campo profesional, lo que conduce a la “descualificación intelectual”, haciendo imprescindible la ayuda de los “expertos”. Como consecuencia de todo ello, la intensificación actúa directamente minando la calidad de la enseñanza: “Tanto es lo que hay que hacer, que el simple hecho de cumplir con lo especificado requiere casi todos nuestros esfuerzos.”<sup>41</sup>

La situación creada por la “intensificación” del trabajo y la “descualificación intelectual” de profesores y profesoras, su situación de alienación frente al trabajo en cuanto se separa pensamiento y acción, remite a lo que los sociólogos llaman *sistemas de baja confianza*.<sup>42</sup> En los sistemas de baja confianza, los directivos conciben el tipo de trabajo y los trabajadores cumplen las directrices y disfrutan de poca autonomía, en consonancia con el taylorismo y el fordismo que –buscando la máxima productividad– maximiza la alienación del trabajador. Por el contrario,

40. Giroux (1990: 43).

41. Apple (1989: 51).

42. Giddens (2002: 490).

en un sistema “de alta confianza”, el trabajador puede controlar el ritmo, e incluso el contenido de su trabajo, dentro de unas pautas generales.

***La racionalidad técnica en la organización escolar: organización burocrática del centro educativo cerrada a la comunidad –la cultura del rol***

El centro educativo es una organización jerárquica y cerrada en la que cada estamento tiene su rol.

De acuerdo con Elliott,<sup>43</sup> el centro educativo es un tipo de organización que estaría en la base de los intentos de la administración por controlar burocráticamente los procesos de escolarización mediante los procesos de normativización. El interés por su imposición creciente en las escuelas parte de la idea de que la racionalidad técnica es la fuente de la eficacia que la sociedad demanda a la escuela. Representa las características del viejo “modelo factoría”<sup>44</sup> de organización escolar, que nació con la idea de innovación de “arriba abajo” que suponía que un cambio desde el conocimiento técnico, administrado en el núcleo técnico (“tecnología” y profesores), iría seguido de forma automática por una redistribución del profesorado y por el rediseño de lo que acontece en la clase.

En el análisis de Bernstein,<sup>45</sup> este tipo de organización burocrática viene caracterizado por la “escuela cerrada”. Cuando el conocimiento se regula a través de un “código colección”,<sup>46</sup> la es-

43. Elliott (1997: 99).

44. Tyler (1996: 199).

45. Bernstein (1988: 65).

46. Bernstein (1988, 1990, 1993, 1998) ha diferenciado dos modelos curriculares o dos códigos de conocimiento educativo: el “código escolar colección o tipo puzzle” y el “código escolar integrado”. El código colección se estructura a través de una *clasificación fuerte*, y del aislamiento entre las áreas del saber (los diversos elementos del contenido y del currículum están delimitados y aislados entre sí claramente). Por otro lado, el currículum integrado se estructura a través de una *clasificación débil* que permite la relación entre los contenidos (los contenidos se hallan en relación abierta y recíproca). El código colección se desarrolla a través de un *marco de referencia o enmarcamiento fuerte*, donde tanto enseñantes como estudiantes tienen poco que decir a la hora de decidir el qué, el cuándo y el cómo se concibe y recibe el conocimiento (todo obedece a un programa establecido de antemano); mientras que el código integrado se desarrolla con la implicación de los participantes. El código colección implica una organización rígida de roles separados profundamente jerarquizada (concepción del conocimiento jerárquica y fragmentada en unidades discretas, relación educativa jerárquica y ritualística, etc.); mientras que el código in-

cuela cerrada apunta a un control oligárquico de la institución. En este tipo de organización, que enfatiza la pureza de las categorías, es probable que los roles sociales sean fijos y adscritos: el rol del enseñante viene “dado”, los profesores y las profesoras se mantienen aislados unos de otros, el rol del alumno está definido con claridad, el grupo de enseñanza homogéneo es la unidad estructural fija de la organización de la escuela y la relación escuela-comunidad está muy delimitada (interior y exterior claramente diferenciados).

La concepción técnico-instrumental de la organización escolar se corresponde con la idea de escuela cerrada, y prima el interés por un intercambio académico (más que sociocultural). Esta concepción tecnocrática facilita el éxito de aprendizajes académicos considerados de transmisión-recepción, ya que los objetivos y contenidos están claramente delimitados en tanto que los mecanismos y criterios de evaluación se procuran transparentes, neutrales, objetivos y fiables.<sup>47</sup> Es a lo que se refería Stenhouse cuando comentaba que la aplicación del modelo de objetivos técnico tendría éxito en aquellas dimensiones de la educación escolar tales como el “entrenamiento” (adquisición de capacidades y destrezas concretas), o incluso la “instrucción” (aprendizajes de información y retención), pero fallaría en la “iniciación” (familiarización con valores y normas sociales que posibilita interpretar y actuar por el propio entorno social) y la inducción o “educación” (introducción en los sistemas de pensamiento –en el conocimiento– de la cultura, lo que posibilita la comprensión).<sup>48</sup>

En la escuela cerrada, con su pureza de categorías, la actuación del director o de la directora viene representada por lo que Ball<sup>49</sup> ha denominado el “estilo administrativo”, es decir, como la de gestor y representante de la administración.

tegrado requerirá que profesores y profesoras de distintas asignaturas mantengan relaciones sociales que provendrán no sólo de tareas comunes, sino de una tarea educativa compartida y cooperativa (asimismo, la relación educativa y las relaciones comunitarias serán, en general, más fluidas y horizontales).

47. Pérez Gómez (1998: 161).

48. Stenhouse (1991: 122).

49. Ball (1989: 105).

## La perspectiva práctica

### ***El valor de la práctica educativa escolar radica en que constituye una forma de acción humana abierta, reflexiva y compleja***

La concepción de la educación escolar como una actividad práctica hunde sus raíces en la forma de actividad que la concepción aristotélica denominó *praxis* (“acción éticamente iluminada”, difícilmente reducible a criterios de acción técnicos/instrumentales o utilitarios).

El planteamiento práctico (de giro interpretativo) de la intervención escolar parte de la idea de que, por lo general, los problemas que emergen en la práctica educativa no están nítidamente definidos, sino que tienen lugar en situaciones sociales de gran complejidad. La realidad educativa se resiste a ser encasillada en esquemas fijos, y los protagonistas deben tomar un gran número de decisiones.

Si para la racionalidad técnica, la práctica profesional es un proceso de resolución de problemas (es cuestión de utilizar eficazmente los medios disponibles con relación a los fines pretendidos), desde la racionalidad práctica se considera que, al enfatizar la resolución de los mismos, se ignora su “encuadre”, que tiene que ver con prestar atención y problematizar (construcción subjetiva del problema), y con definir la situación, la decisión a adoptar y los fines que lograr: “En la práctica del mundo real, los problemas no se presentan como dados para el profesional. Deben ser contruidos a partir de los materiales de las situaciones problemáticas que son incomprensibles, preocupantes e inciertas”.<sup>50</sup>

Concebir la educación como una *actividad práctica* es aprehenderla como una actividad “abierto, reflexiva, indeterminada y compleja de acción humana, que no puede regirse por principios teóricos u orientarse por reglas técnicas”.<sup>51</sup> La realidad del aula es compleja y única, y las prácticas educativas, como casos únicos que son, requieren soluciones individuales adaptadas a cada caso. De ahí la imposibilidad de seguir especificaciones curriculares que abarquen las circunstancias concretas de cada clase o escuelas reales.

La base del enfoque práctico o interpretativo está en la asunción de que lo realmente relevante es la significación que las per-

50. Schön (1998: 47).

51. Carr (1996: 73).

sonas otorgan a sus acciones. Más que una base instrumental de medios-fines, lo que interesa en la educación escolar es la construcción de significados por parte de enseñantes y estudiantes a través de sus actuaciones cotidianas.

### ***La práctica comienza desde las dificultades y los problemas identificados en lo que sucede en los propios contextos significativos***

La práctica comienza desde las dificultades y los problemas identificados en lo que sucede, no a partir de las aspiraciones impuestas desde fuera. En este sentido, la orientación que proporciona la teoría (el conocimiento técnico) debe estar moderada por el juicio sabio y prudente del conocimiento práctico del enseñante: “Los que asumen la perspectiva de lo práctico creen que la influencia sólo puede ejercerse mediante la deliberación práctica y la intervención comedida y razonada en la vida en la clase. La práctica no se deja reducir al control técnico.”<sup>52</sup>

En contraste con el planteamiento técnico, que pone el acento en el aprovisionamiento de los medios necesarios para conseguir un fin preestablecido, la educación desde el enfoque práctico constituye un proceso o actividad, y no la ejecución de un guión previamente delimitado que conduce a unas producciones esperadas. Decir que la educación constituye un proceso o actividad viene a significar que la educación implica tomar parte en actividades que valgan la pena, que se justifican intrínsecamente, que poseen un incierto valor inherente, como proponía Dewey:

La diferencia esencial entre la idea de educación como una reconstrucción continua y las otras concepciones unilaterales que hemos criticado, es la que identifica el fin (el resultado) con el proceso. Esto es verbalmente contradictorio, pero solo verbalmente. Significa que la experiencia como un proceso activo ocupa tiempo, y que su último periodo completa su parte anterior; saca a la luz las conexiones implicadas pero hasta entonces inadvertidas. El último resultado revela así el sentido de las anteriores. Por el contrario, la experiencia como un todo crea una inclinación o disposición hacia las cosas que poseen ese sentido. Toda experiencia o actividad continua de este género es educativa, y toda educación consiste en tener tales experiencias. (1967: 89)

52. Carr y Kemmis (1988: 53).

Dewey, como Peters, resalta la idea de que las experiencias que son educativas son valiosas en sí mismas, y no como medios para lograr los objetivos establecidos externamente y sin relación con el proceso. Este tipo de postulados son los que desarrollará Stenhouse<sup>53</sup> a través de contraponer su “modelo de proceso” al modelo de objetivos: se puede especificar el proceso educativo de una manera útil, sin recurrir a la especificación de objetivos para delimitar previamente los resultados. En las áreas del currículo que implican conocimiento y comprensión, el contenido a trabajar puede ser elegido por su valor intrínseco, al margen de delimitar las respuestas pretendidas en forma de objetivos. Una forma de conocimiento posee estructura e incluye procedimientos, conceptos y criterios; y la estructura profunda del conocimiento no puede ser diseccionada en objetivos conductuales, sin riesgo de distorsionarlo o delimitarlo arbitrariamente. Lo que sí puede hacerse es establecer criterios “para identificar actividades que parecen poseer cierto valor inherente”, y que apuntan a “los principios de procedimiento” de Peters o a las metas pedagógicas en un sentido más amplio.

***Concepción significativa del aprendizaje: los estudiantes como aportadores de significados***

Ciertamente, los conocimientos pueden estar compuestos por contenidos valiosos que están “ahí fuera”, pero que el estudiante, mediante la ayuda del maestro o de la maestra, debe incorporar al “aquí dentro”. Para que ello suceda, más que asegurar habilidades técnicas, la educación debe ayudar a comprender el sentido que tienen las cosas de la propia experiencia, aprender de contextos significativos.

Niños, niñas y jóvenes interpretan o conceden significado a lo que el maestro o la maestra les cuentan, en función de lo que ya conocen, es decir, no sólo reciben conocimiento, sino que lo reconstruyen. Por lo tanto, los estudiantes aprenden cuando participan en la construcción de los propios significados. El conocimiento no está constituido sólo por recursos, valores y prácticas culturales, sino que es un sistema de significados que es utilizado por el profesorado y el alumnado en la medida en

53. Stenhouse (1991: 127-142).

que logran una recodificación significativa de la experiencia. La comunicación en el aula y en la escuela sirve para construir significados. El aprendizaje no es únicamente una experiencia cognitiva aislada, sino que, al tener lugar en el microcosmos social que es el aula, se convierte también en una experiencia social y moral.<sup>54</sup>

***Los maestros y las maestras prácticos: “reflexión desde la acción”***

En general, el maestro como práctico no se basa en la teoría o en el saber experto para orientar sus acciones. Como señala Jackson, a simple vista pudiera objetarse que está demasiado ocupado como para poder encontrar tiempo para dedicarse a cuestiones teóricas o técnicas. No obstante, el problema no reside sólo en la falta de tiempo, ya que “también está comprometido en un proceso que es cualitativamente diferente al de las descripciones contenidas en las teorías de aprendizaje”<sup>55</sup> y en el enfoque técnico. La enseñanza –prosigue Jackson– es un “proceso oportunista”; los profesores y las profesoras lo saben y parecen disfrutar trabajando bajo estas condiciones:

Los planes se desvían continuamente y emergen siempre oportunidades para el logro de propósitos educativos. El profesor experimentado las aprovecha y utiliza en beneficio propio y de sus alumnos. Si un debate transcurre a plena satisfacción, puede que decida olvidar un examen programado y dejar que la discusión prosiga; si un estudiante comete un error infrecuente en su cuaderno de aritmética, puede que el profesor reclame la atención de los alumnos y les prevenga contra la posibilidad de incurrir en un error semejante; si se inicia una pelea en el patio, es posible que el profesor decida cancelar la actividad planificada para inmediatamente después, y que pase el tiempo hablando a sus alumnos sobre el significado del juego limpio. Y eso es lo que sucede. Aunque la mayoría de los profesores planifican de antemano, son conscientes de la probabilidad de que dichos proyectos experimenten cambios. (1992: 196)

54. Dewey (1967), Jackson (1992), Delamont (1988), Stenhouse (1991), Elliott (1997), Edwards y Mercer (1988), Barnes (1994), Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1997), Salgueiro (1998), Pomar (2001), Puig Rovira (2001).

55. Jackson (1992: 196).

La descripción de los procesos educacionales desde el enfoque práctico es la más acorde con la experiencia de la mayoría de maestros y maestras porque el lenguaje de lo práctico identifica y nombra aspectos de la educación que la perspectiva técnica no captaba, como han apuntado Carr y Kemmis. Y es que simplificar la persecución de objetivos reduce la prosecución de diferentes y variados propósitos y objetivos simultáneamente. El perseguir unas metas concretas es compatible con un acercamiento global y vivencial del conocimiento que depende de las circunstancias concretas del ejercicio de enseñanza/aprendizaje en curso (grupo de alumnos, hora del día, elementos sorpresa y de incertidumbre, contingencias, estados de humor, etc.). Para ello, los enseñantes no manejan un grupo de técnicas o recetas fijas y, pese a que pueden dominar algunas técnicas, como “trucos de oficio”, las emplean dentro de patrones y ambientes complejos. Lo cierto es que el profesor y la profesora basan su destreza profesional guiándose por criterios que se inspiran en el proceso mismo, y apoyándose en los conocimientos prácticos adquiridos a través de sus actuaciones en la experiencia cotidiana.<sup>56</sup>

Schön ha profundizado en el pensamiento práctico del profesional (el pensamiento que éste activa en sus problemáticas diarias) y analiza las implicaciones del saber práctico, tras haber demostrado la incapacidad del conocimiento teórico-técnico para dar cuenta de la competencia profesional en “situaciones divergentes” (situaciones de incertidumbre, de carácter único como las que tienen lugar en el aula). Para ello, el autor trata de desarrollar un modelo alternativo de epistemología de la práctica (en oposición a la racionalidad técnica) que sitúe los problemas técnicos dentro del marco de la indagación reflexiva.

Según Schön (y siguiendo a Polanyi y a Schutz), cuando actuamos en nuestra vida cotidiana, mostramos un conocimiento tácito, que está implícito en nuestra manera de hacer. De la misma manera, la vida cotidiana del profesional depende del “conocimiento tácito en la acción”: “En su práctica diaria hace innumerables juicios de calidad para los que no puede establecer unos criterios adecuados, y exhibe habilidades de las que no puede fijar las reglas y los procedimientos”.<sup>57</sup>

56. Carr y Kemmis (1988: 53).

57. Schön (1998: 56).

Aquellos conocimientos prácticos del profesor y de la profesora adquiridos a través de sus actuaciones en la experiencia cotidiana (Carr y Kemmis), esos innumerables juicios de calidad y habilidades que no se atienen a reglas fijas (Schön), es lo que Bourdieu<sup>58</sup> llama el “habitus generador” o “las disposiciones *adquiridas por la experiencia*, por lo tanto, variables según lugares y momentos”. Se corresponden con “un sentido del juego” que, parafraseando a Bourdieu, permite al maestro y a la maestra engendrar una serie de respuestas adaptadas a la infinidad de situaciones posibles en el aula que ninguna regla, ninguna técnica (por compleja que sea) puede prever. El “habitus” –como sistema de esquemas adquirido que se materializa como categorías de percepción y apreciación, y al mismo tiempo, como principios organizadores de la acción– permite al práctico/profesor la construcción de la respuesta adecuada acorde con la situación.

Sin embargo, el práctico no sólo cuenta con presupuestos tácitos aprehendidos en la reiteración de experiencias; también “reflexiona desde la acción”, matiza Schön: pensamos en hacer algo mientras lo hacemos. Y más aún, gran parte de la reflexión desde la acción se apoya en la experiencia de la sorpresa: cuando la actuación intuitiva transcurre por los cauces esperados, tendemos a no pensar en ella. Es cuando la actuación intuitiva nos trae sorpresas cuando nos interrogamos y buscamos la respuesta mediante la reflexión desde la acción.

Dentro del saber práctico, Schön distingue: “el conocimiento en la acción” (la actuación intuitiva), “la reflexión desde la acción” (el diálogo con las situaciones prácticas problemáticas) y “la reflexión sobre la acción” (el análisis a posteriori para explorar las comprensiones alcanzadas mediante el caso y poder deliberar sobre el futuro).

De acuerdo con este autor, la base del profesional reflexivo está en el “proceso extraordinario” que representa la reflexión desde la acción:

Quando alguien reflexiona desde la acción, se convierte en un investigador en el contexto práctico. No es dependiente de las categorías de la teoría y la técnica establecidas, sino que cons-

58. Bourdieu (1988: 22).

truye una nueva teoría de un caso único. Su reflexión no está limitada a las deliberaciones sobre unos medios que dependen de un acuerdo previo acerca de los fines. No mantiene separados los medios de los fines, sino que los define interactivamente como marcos de una situación problemática. No separa el pensamiento del hacer, racionalizando su camino hacia una decisión que más tarde debe convertir en acción. Dado que su experimentación es un tipo de acción, la implementación está construida dentro de su investigación en curso. De este modo, la reflexión desde la acción puede seguir adelante, aun en situaciones de incertidumbre o de un carácter único, porque no está limitada por las dicotomías de la racionalidad técnica. (1998: 72)

***La racionalidad práctica en la organización escolar: la cultura de la persona***

Si el enfoque técnico argumenta en términos de racionalidad y eficiencia para lograr el control sobre el proceso educativo, y apuesta por una “gestión científica”, el enfoque interpretativo se preocupa por las experiencias, las ideas y las interpretaciones de los actores individuales que constituyen la “organización”, sus preocupaciones, conflictos e intereses. Más que producto de sistemas organizativos normativos, muchas de las decisiones que se toman en la escuela tienen una carga valorativa que no puede reducirse a un esquema procedimental. La variedad de metas y recursos, los intereses en conflicto hacen inviable una estructura fija.<sup>59</sup>

Como apunta Elliott, en consonancia con la idea de la enseñanza como un oficio basado en el conocimiento en la acción intuitivo, tácito, se estructura un tipo organizativo escolar diferente al burocrático. Los profesores y las profesoras se perciben como poseedores de un juicio práctico que les capacita para tomar decisiones sabias. Se ven mal las interferencias externas que pueden distorsionar su juicio individual como práctico autónomo. Se trata de una “cultura de la persona” que concibe al maestro como experto autónomo, y que Handy describe así:

La cultura de la persona pone en primer lugar al sujeto y hace de la organización un recurso de apoyo para los talentos de los sujetos [...] La ‘idea de organización’ que subyace a esta cultura consiste en que el talento del sujeto es lo más importante y debe ser auxiliado por algún tipo de organización mínima. No hace uso de la palabra

59. Ball (1989).

‘organización’, sino que busca toda suerte de palabras alternativas (prácticas, cámaras, asociación, facultad, etc.). Tampoco se refiere a gerentes, sino a secretarios, tesoreros, administrativos, etc., de manera que los gestores de estas organizaciones están situados siempre en categorías de nivel inferior a las de los profesionales. [...] Las estrellas, agrupadas descuidadamente en constelaciones, son la imagen de esta cultura. (En Elliott, 1997: 100)

Los maestros y las maestras están en posesión de un “saber hacer” atesorado a lo largo de años de práctica, que les confiere autonomía y juicio práctico adecuado y adaptado a las situaciones diversas.

Pérez Gómez ha sintetizado algunos de los riesgos que corre esta organización, en cierta manera formada por profesores-islas: teniendo en cuenta el carácter inevitablemente ideológico, ético y político de toda intervención educativa (en un contexto en el que predomina la ideología de la rentabilidad escolar y la conciencia de incertidumbre moral y científica respecto a las finalidades y procedimientos educativos), bajo este régimen de autonomía puede esconderse una orientación conservadora. Y esto se debe a que, a través de un conocimiento experto/artesanal generado en los intercambios espontáneos o sistemáticos que constituyen la cultura escolar, y bajo la presión evidente que ejercen la tradición histórica y las inercias de la institución y de hábitos adquiridos y reproducidos, los docentes, los estudiantes y la comunidad escolar pueden limitarse a reproducir hábitos, ideas, valores y comportamientos personales y sociales consolidados y legitimados por la forma peculiar de la estructura social y por la configuración ideológica y la cultura dominante.<sup>60</sup>

**La perspectiva crítico-comunicativa**

***El valor de la práctica educativa proviene de su potencial emancipador, al sustentarse en una perspectiva problematizadora, dialógica, global, solidaria y transformadora***

El enfoque crítico-comunicativo va más allá de la racionalidad pragmática y de la deliberación práctica (reflexión autocrítica). Se asienta sobre la importancia del diálogo mutuo para poder desvelar las distorsiones “objetivas” y “subjetivas”, y poder así

60. Pérez Gómez (1998: 185).

construir en común discursos y realidades más “potentes”, más “verdaderos”. Este enfoque pone el acento en la búsqueda de la verdad en común argumentando, evidenciando y criticando las distorsiones de la realidad que están incorporadas a las propias visiones, para poder llegar al fondo de las cosas; buscando soluciones más solidarias y justas. Estamos hablando de educar en la lectura crítica del mundo. Como tan elocuentemente apunta Donaldo Macedo:

En el nivel más bajo de alfabetización instrumentalista, un semialfabetizado tiene la palabra, pero está incapacitado para leer el mundo. En el nivel más alto de alfabetización instrumental, el semialfabetizado está capacitado para leer el texto de su especialización, pero ignora todos los otros campos del saber que constituyen el mundo del aprendizaje. Un lector crítico del mundo logra, según Freire, ‘una comprensión dinámica entre la mínima sensibilidad coherente del mundo y el máximo entendimiento coherente del mundo’. (2004: 53)

Mientras que la perspectiva técnica se identifica con los criterios tecnocráticos (los problemas educativos son reducibles a variables objetivas dentro de la razón instrumental de medios-fines, recursos, resultados cuantificables, etc.) y la perspectiva práctica se identifica con unos criterios psicopedagógicos que comportan una individualización en la identificación de las causas de los problemas educativos y sus soluciones, la perspectiva crítico-comunicativa reinterpreta las dos anteriores desde una dimensión ético-social de las problemáticas educativas, y ve la necesidad de contextualizar la práctica educativa para que la educación pueda operar como factor de cambio individual y social.

Podíamos decir que tanto Habermas como Freire, Chomsky, Bruner y todos los representantes de la sociología o pedagogía crítica (Carr, Kemmis, Bernstein, Willis, Apple, Giroux, Macedo, McLaren, Flecha, etc.), coinciden en defender una concepción crítica de la educación que supere el enfoque tecnocrático (centrado en los resultados) y que vaya más allá del enfoque práctico (centrado en el individuo). Dichos autores conciben la educación como un proceso de comunicación global, integrado, que implica todos los ámbitos de vida de los estudiantes y que se extiende más allá de las aulas, abarcando también a la escuela, la comunidad y la sociedad-mundo. Estamos hablando de una educación

emancipadora que desarrolla una educación para la vida, para una forma de vida buena en una buena sociedad (una sociedad justa), es decir, que lleva a niños, niñas y jóvenes a tomar conciencia de su mundo (y del de los otros) y de las desigualdades, a tomar conciencia de los intereses que llevan a la destrucción del medio ambiente, a comprender las causas de la pobreza, el desempleo, la inmigración, etc. Es en este sentido que hablamos de una educación que facilita la construcción del conocimiento relevante y que inicia en los procesos de pensamiento que potencian la actitud comprometida, porque llega al fondo de las cosas. Por ello, los procesos y efectos transformadores del enfoque crítico-comunicativo comportan, además de acciones escolares, acciones comunitarias y sociales, globales. Resumiendo:

En este contexto, son tan importantes las relaciones que se establecen dentro de la escuela como las relaciones externas. El proyecto educativo se inscribe como una línea de acción más en la comunidad, se hace eco de la realidad social y de los mensajes de los diferentes movimientos sociales como temas de interés para debatir y reflexionar colectivamente. El profesorado se implica en el proceso sociohistórico que vive. (Ayuste, 1997: 85)

Ciertamente, la escuela siempre ha sido considerada como una de las instituciones clave para la reproducción de los valores dominantes y de las desigualdades sociales. El enfoque comunicativo, sin embargo, pone el énfasis en la escuela como posibilidad y factor de cambio, como espacio de comunicación y de creación de conocimiento, y de ayuda a los estudiantes para construir visiones que contrarresten, por ejemplo, las dinámicas excluyentes e injustas del *capitalismo extremo* o los intentos de homogeneización cultural. Este enfoque apuesta, pues, por la educación como medio para superar la situación actual de crecimiento de la desigualdad y de la injusticia, desarrollando prácticas concretas más inclusivas, menos segregadoras, y proporcionando a los educandos capacidades y habilidades para que contribuyan a construir un mundo mejor, más humano.

***Concepción constructivo-dialógica de la enseñanza y del aprendizaje: los estudiantes como participantes responsables y como productores culturales***  
Escribe Freire que la relación dialógica, como comunicación e intercomunicación entre sujetos abiertos a la posibilidad de co-

nocer y de conocer más, es indispensable para el conocimiento. Este es un proceso eminentemente social y democrático. La dialogicidad no debe confundirse con la habladuría; es una postura crítica que implica aventura de espíritu, seguridad en el preguntar, seriedad en la respuesta:

Por eso puede haber diálogo en la exposición crítica, rigurosamente metódica, de un profesor a quien los alumnos escuchan no como quien *come* un discurso, sino como quien aprende su intelección.

Aunque las cosas nunca sean solo sus condiciones ambientales sino ellas mismas, en lo relativo a la acción podemos hablar de un clima dialógico. Existe un diálogo invisible, previo, en el que no necesito inventar preguntas o fabricar respuestas. Los educadores verdaderamente demócratas no *están* dialogantes; *son* dialogantes. Una de sus tareas esenciales en nuestra sociedad es promover ese clima dialógico. (2002:109)

Lo que destaca el enfoque crítico-comunicativo es, siguiendo a Freire, que la educación escolar es antes que nada un proceso, una acción dialógica en torno a una realidad concreta. Por eso, el pensamiento del educador gana en autenticidad cuando provoca el pensar en el educando en y por la comunicación en torno a su realidad. Por consiguiente, la intervención educativa debe relacionar las “estructuras del conocimiento” con las cuestiones importantes para la vida, con los problemas vitales de los alumnos y las alumnas y de la sociedad, tal y como proponía John Elliott. Esto implica que la estructuración del conocimiento se debilita y se abre al conocimiento no-escolar experiencial propio de la comunidad (Bernstein), e implica que se pueden explorar en el aula y en la escuela unas relaciones más democráticas (Giroux).

Por tanto, los significados, el sentido que acabamos confiriendo a nuestro mundo, no sólo se construyen de acuerdo con el sentido que individualmente conferimos a los acontecimientos; los significados se construyen en un proceso interactivo e intersubjetivo. Niños y niñas no son únicamente receptores (perspectiva técnica), ni únicamente seres capaces de construir significados individualmente por la interacción con el maestro o la maestra (perspectiva práctica). También consiguen aprender y reflexionar y dar sentido, a través de la construcción en común de significados mediante la interacción con todos los participantes en el

proceso educativo (perspectiva comunicativa): “Es sobre todo a través de la interacción con otros que los niños averiguan de qué trata la cultura y cómo concibe el mundo”.<sup>61</sup>

La concepción crítico-comunicativa concibe a los estudiantes como pensadores, como productores culturales, y no como simples consumidores pasivos. La Premio Nobel de medicina Rita Levi-Montalcini decía en una entrevista que “las personas aprendemos no porque se nos transmita la información, sino porque construimos nuestra versión personal de la información. Si cambiamos la forma de educar a los niños y las niñas, es decir, de enfrentarlos con la vida, quizá cambiaremos el mundo”.<sup>62</sup> La neuróloga hacía esta afirmación en relación a una de las tesis que desarrolla en su libro *Tiempo de cambios*, basada en potenciar a las jóvenes generaciones como actores más que como espectadores:

Es preciso atribuir a las nuevas generaciones, de ambos sexos, el papel de actores, no de espectadores, en la arena de la sociedad global, donde se toman las decisiones inmediatas. Su implicación total en el poder de decisión tiene un significado doble: el primero es aprovechar sus facultades, y el segundo es el derecho que tienen a garantizarles un futuro a la generación presente y a las futuras. (2005: 41)

En la misma dirección se había expresado Bruner cuando escribía que “hace años que sabemos que si se trata a las personas, incluyendo a niños y niñas, como participantes responsables que aportan al grupo, como encargadas de una tarea, crecerán hasta llegar a serlo; algunas mejor que otras, obviamente, pero todas se beneficiarán”.<sup>63</sup> De ahí la importancia de la escuela –prosigue Bruner– para dar a los estudiantes la oportunidad de entrar en la cultura con conocimientos sobre en qué consiste y qué se hace para enfrentarse a ella como participantes, ofreciéndoles la posibilidad de intervenir activamente en el contexto escolar.

Es necesaria una concepción que supere la del joven ciudadano como “consumidor pasivo”, “receptor de significados”, y que

61. Bruner (2000: 38).

62. *El País*, domingo, 15 de mayo de 2005 (p. 4).

63. Bruner (2000: 96).

pase a considerarlo como “productor activo”, “fabricante de significados”; una concepción de las nuevas generaciones que avance, en definitiva, desde la idea de “receptores de mundos” a la de “hacedores de mundos”. A través de la participación activa, se trata de “construir culturas escolares que operen como comunidades mutuas de aprendices implicados conjuntamente en la resolución de problemas, y contribuyendo todos al proceso de educarse unos a otros”.<sup>64</sup> Es lo que Bruner denomina la escuela como “cultura facilitadora de aprendices mutuos” (“comunidad facilitadora o mutua”).

De ahí el interés por modificar nuestra idea acerca de “la cultura escolar” sobre una concepción nueva de lo que significa aprender: el aprendizaje funciona óptimamente cuando es participativo, proactivo, comunal, colaborativo y entregado a construir significados más que a recibirlos.<sup>65</sup>

Como sintetiza Delval, la escuela sólo podrá cambiar cuando cambie el papel del estudiante en ella: “Ese cambio contribuirá a cambiar la escuela y la sociedad, pues de las escuelas saldrán otro tipo de alumnos, alumnos que entienden el mundo y que son capaces de pensar sobre él de forma autónoma, con ideas propias”.<sup>66</sup> Es a lo que se refieren Apple y Beane cuando señalan que, a través del desarrollo de un *currículum democrático*, los jóvenes aprenden a ser “intérpretes críticos” de su sociedad. Hablar de aprendizaje dialógico y de *currículum democrático* no significa simplemente mantener conversaciones participativas sobre algo, tal y como aclaran Apple y Beane: “Más bien se refiere a la consideración inteligente y reflexiva de los problemas, los acontecimientos y las cuestiones que surgen en el curso de nuestra vida colectiva”. Concretamente, un *currículum democrático* implica oportunidades continuas para explorar estas cuestiones, para imaginar respuestas a los problemas y para guiarse por ellas.<sup>67</sup>

Frente a la educación transmisora del enfoque técnico o la subjetivizada del enfoque práctico, la “auténtica” comprensión sólo se produce problematizando (interrogando y respondiendo), reflexionando, dialogando y desvelando la propia realidad. La

64. Bruner (2000: 100).

65. Bruner (2000).

66. Delval (2002: 142).

67. Apple y Beane (1997: 34).

propuesta crítico-dialógica considera que hay conocimientos que no sólo necesitan ser interpretados, sino también contrastados y consensuados mediante el diálogo que se rige por la fuerza de la argumentación y por la búsqueda de contextos más inclusivos.

A través de la práctica dialógica, educadores y educandos son actores reflexivos, indagadores colaborativos, hecho que consigue producir un clima dialógico y solidario que impregna a toda la comunidad educativa.

### ***Profesores y profesoras: críticos, indagadores colaborativos (“intelectuales transformadores”)***

Como apunta Pérez Gómez,<sup>68</sup> tanto en el enfoque técnico/académico como en el práctico/artesanal se produce una disonancia entre teoría y práctica que llega a socavar el componente autónomo de la práctica profesional del docente y su capacidad para generar conocimiento teórico práctico pertinente. Por razones distintas, ambos enfoques no superan el estadio de socialización en el trabajo del docente, y refuerzan la dependencia de su práctica, ya sea respecto al conocimiento profesional experto de la Administración y del mercado (en el caso del profesor técnico), como al de las rutinas y rituales de la cultura escolar (en el caso del profesor práctico).

Y es que la competencia profesional, el conocimiento profesional del docente, debe estar basado en una concepción renovada de su quehacer. El docente debe poder pensar sobre su propia práctica, por un lado, para poder afirmarse delante del experto y de la Administración que le identifican como mero operario/ejecutor; y por el otro, para poder ser capaz de analizar los propios sesgos subjetivos y superar los patrones, rutinas y rituales de la cultura artesanal escolar en las que puede permanecer enredado el maestro práctico del saber intuitivo. De lo que se trata, por tanto, es de trascender la visión del profesor y de la profesora como meros *usuarios* del saber elaborado por otros, a través de una práctica reflexiva colaborativa.

### ***Maestros y maestras e investigación-acción emancipatoria***

Para los maestros y las maestras comprometidos, la práctica educativa se construye, a través de la reflexión deliberativa

68. Pérez Gómez (1998: 187).

cooperativa o de la investigación-acción crítica, sobre las problemáticas concretas con las que se encuentran, y no a través de normas técnicas en forma de reglas generales, o del maestro reflexivo ensimismado en su práctica de aula, sin compromisos con la realidad social circundante. Maestros y maestras afirman su desarrollo profesional a través de su capacidad para generar un cuerpo de conocimientos teórico-prácticos y de ponerlos en práctica con relativa autonomía.

De acuerdo con Carr y Kemmis,<sup>69</sup> una teoría educativa crítica exige que “los docentes se conviertan en investigadores de sus propias prácticas, sus entendimientos y sus situaciones”. Se trata de desarrollar una investigación participativa, colaborativa, que surge de la clarificación de preocupaciones educativas compartidas por un grupo de maestros y maestras, motivada por un interés emancipador.

Su método, ya delimitado por Kurt Lewin en los cuarenta, es una espiral de reflexión y acción formada por ciclos sucesivos de actividades de planificación, acción, observación y reflexión.<sup>70</sup> Este método fue relanzado en el ámbito educativo por la idea de Stenhouse<sup>71</sup> del “profesor como investigador” y como “profesional amplio” (que permite a maestros y maestras realizar una indagación crítica de su propio trabajo educativo y mejorar su

69. Carr y Kemmis (1988: 173). En sus esfuerzos por “transcender” los conceptos de Habermas a la práctica, Carr y Kemmis (1988: caps. 6 y 7) han introducido la perspectiva de la teoría crítica en los procesos de “investigación-acción” en educación. O, dicho de otra manera, proponen la investigación-acción como expresión de un planteamiento crítico que a su vez puede informar una teoría crítica de la educación. Desde este planteamiento, se considera que “el proceso de ilustración” (el proceso de conocer, de formarse, del que habla Habermas), “como paso para producir el saber investigador generado por la ciencia social crítica, representa el proceso mediante el cual los participantes en una situación reflexionan y argumentan sobre los elementos problemáticos, alcanzan entendimientos auténticos de la misma y un ‘discurso práctico’ que los capacita para actuar sabia y prudentemente. Como escribió Habermas, ‘en un proceso de ilustración solo puede haber participantes’, lo que significa que *las comunidades escolares* deben convertirse en participantes –y verse a sí mismas como tales– en un proyecto social general por el cual la educación y las instituciones educativas puedan ser transformadas críticamente en el seno de la sociedad en general” (ibid.: 171).

70. Carr y Kemmis (1988), Kemmis y McTaggart (1992), Elliott (1993 y 1997).

71. Stenhouse (1991: 194).

propia práctica), y por las experiencias llevadas a cabo bajo la coordinación de Elliott<sup>72</sup> para desarrollar el currículum en las escuelas de innovación.

Mediante esta espiral de actividades de reflexión-acción, la investigación-acción permite crear “comunidades de aprendizaje”,<sup>73</sup> “comunidades críticas”<sup>74</sup> que aprenden de su propia experiencia en torno a una “preocupación temática”,<sup>75</sup> y que conciben el proceso de investigación como un proceso educativo compartido. La comunidad autocrítica de profesores activos se preocupa por la puesta en práctica de la dimensión ética y social de la enseñanza y del aprendizaje, se preocupa por llevar a la práctica ideales y valores humanos compartidos, como pueden ser la participación democrática y la justicia.

Es a través de estos procesos de investigación-acción emancipadora que el conocimiento y la autonomía profesional de profesores y profesoras se ve afirmada y fortalecida mediante una práctica profesional reflexiva e inteligente, fundamentada en un doble sentido:

- a) En la comprensión de las situaciones educativas globalmente y en su contexto, lo que conduce a una “comprensión situacional”<sup>76</sup> profunda y de calidad: indagar sobre las condiciones materiales, personales, sociales y políticas de la propia situación educativa en la que maestros y maestras están inmersos, para poder llegar a una discriminación contrastada y crítica y, de esta manera, poder ofrecer soluciones creativas, innovadoras y experiencias alternativas.
- b) Como resultado de la interacción entre la reflexión colaborativa y la acción –es decir, entre las propuestas de intervención y la experimentación de las mismas–, que se enriquecen mutuamente ya que permiten una visión experiencial de las posibilidades y resistencias de la propia realidad que, a su vez, favorece propuestas alternativas más contrastadas (la espiral de reflexión-acción).

72. Elliott (1993 y 1997).

73. Carr y Kemmis (1988: 176).

74. Kemmis (1993: 145).

75. Kemmis y McTaggart (1992: 14).

76. Concepto de John Elliott, en Pérez Gómez (1998: 190).

Como señalan Carr y Kemmis, la investigación-acción implica tanto la intervención controlada (que define la investigación-acción técnica) como el juicio práctico (que define la investigación-acción práctica). No obstante, ambas tienen atribuido un lugar limitado en la noción de la espiral autorreflexiva de la investigación-acción, que se dispone como un programa de intervención activa y de juicio práctico conducido por individuos comprometidos no sólo a entender el mundo, sino también a cambiarlo (investigación-acción emancipatoria).<sup>77</sup>

Es en este sentido que hablamos de profesores y profesoras como intelectuales transformadores que combinan la reflexión y la acción: escriben, investigan y colaboran entre sí en la elaboración de propuestas curriculares, que llevan a la práctica con el fin de potenciar en los estudiantes las habilidades y los conocimientos necesarios para conocer el mundo y para poder luchar contra las injusticias y poder convertirse en actores críticos motivados por el desarrollo de un mundo más democrático y libre de opresiones y tiranías (libre de prejuicios, de la compulsión consumista, de la preeminencia del presentismo, etc.).

Por consiguiente, los profesores como profesionales comprometidos no sólo están interesados en la consecución de logros individuales en la proyección de sus alumnos y alumnas, sino también en potenciarlos de forma que éstos puedan interpretar críticamente el mundo y, si fuera necesario, cambiarlo. El maestro así entendido considera su labor dentro del contexto más amplio de la escuela, la comunidad y la sociedad.

Por lo tanto, a los profesores y las profesoras no les basta con tener conocimientos acerca de una determinada disciplina ni con tener conocimientos psicopedagógicos y habilidades prácticas (no sólo hacer, también saber hacer). También son conscientes de la dimensión social, cívica y política de la educación, partiendo de la realidad de sus propios alumnos y alumnas. Deben saber leer e interpretar las claves del contexto social para poder ayudar a los estudiantes a reconstruir sus historias y narrativas e interpretar el mundo de manera crítica y reflexiva. Piensan la educación no sólo como un bien útil (como valor de cambio en el mercado de los intercambios), sino principalmente como una actividad creadora que prepara para la libertad, el progreso indivi-

77. Carr y Kemmis (1988: 197).

dual y social y el bien común (la educación como valor de uso) en una sociedad global cada vez más interconectada y fusionada.

Como sintetiza Pérez Gómez en relación con la idea del docente como profesional amplio de Stenhouse o de participante en reflexión-acción de Elliott (e incluso, aquí diríamos, del intelectual transformador de Giroux):

En esta espiral de experimentación y reflexión, de investigación y acción, que es la pauta clave de todo proceso de reconstrucción educativa de la cultura experiencial de los individuos, se transforma la práctica al transformarse los participantes y al transformarse la situación. A través de la investigación/acción educativa, los profesores transforman el escenario del aprendizaje (*currículum*, método de enseñanza y clima de escuela) en uno que capacite a los alumnos para descubrir y desarrollar por sí mismos su poder y sus capacidades. Se transforman los participantes al desarrollar su capacidad para la discriminación y el juicio en situaciones humanas complejas, conflictivas, inciertas y singulares. (1998: 295)

### ***La racionalidad comunicativa en la organización escolar: la cultura del diálogo y la escuela comunidad***

Diversos estudiosos utilizan varios conceptos para definir una idea de educación y de escuela renovadas que sea capaz de aglutinar y de corresponsabilizar en un mismo proyecto educativo a los protagonistas (profesores y educandos), a las familias, a toda la comunidad y a todos los agentes sociales, para entre todos y todas poder colaborar en la construcción de una ciudadanía responsable. Así, hablan de: *Comunidades críticas, comunidades de aprendizaje, comunidades de comunicación* (Carr y Kemmis), *Escuela como esfera pública democrática* (Giroux), *Escuela Comunidad* (J. Subirats), *Comunidad Facilitadora o de aprendices mutuos* (Bruner), *Comunidad de Aprendizaje* (Flecha y el CREA de la Universidad de Barcelona), *Escuelas Democráticas* (Apple y Beane, o el Proyecto Atlántida), *Comunidad de comunicación* (Ferrada), *Escuela Educadora* (Pérez Gómez), *Escuela que Aprende* (Santos Guerra), *Comunidades de indagación colaborativa* (Wells), *Educación Moral* (M. Subirats), *Educación pública* (Postman) o *Escuela ciudadana* (Delval).<sup>78</sup>

78. Carr y Kemmis (1988), Kemmis (1993), Giroux (1990), J. Subirats (1999), Bruner (2000), AA.VV. (1998), Apple y Beane (1997), <http://www.proyectoatlantida.net/>

Todos estos autores hablan de una educación integral que, potenciando la dimensión instruccional, no renuncie al desarrollo global de la personalidad (al desarrollo moral del sujeto que aprende) en corresponsabilidad con la familia y todos los agentes sociales que tengan algo que aportar; una educación que posibilite contextos de aprendizaje participativos y dialógicos que den respuestas a los interrogantes y las necesidades de los estudiantes y que, por lo tanto, no renuncie a proporcionar conocimientos que puedan traducirse en acción, para potenciar mejores personas y contextos sociales más justos e inclusivos.

La escuela-comunidad, o comunidad de comunicación en el sentido de Habermas, se construye a través de la integración de todos los participantes en un diálogo verdadero que les permite construir el discurso y los propósitos en común mediante la puesta en práctica de las acciones acordadas.

Hablamos de comunidad no como una vuelta al comunitarismo en oposición a lo global, sino en referencia a la idea de compartir responsabilidades colectivas a través de la educación de los más jóvenes, de corresponsabilizarse (pues “la escuela somos todos”) con un doble objetivo: por un lado, con el de recuperar el concepto integral de educación; por el otro, con el de afrontar eficazmente ciertos problemas sociales y dar respuesta a las necesidades de todo tipo de las personas.

Argumenta Marina Subirats que la escuela como forma de vida comunitaria, como educación moral, estuvo muy presente, por ejemplo, en la obra de Dewey o en las propuestas educativas de la escuela nueva. Sin embargo, esta concepción fue perdiendo relevancia a medida que aumentaban las demandas y exigencias curriculares y la urgencia de la selección. En la actualidad –continúa M. Subirats– la “ruptura de los moldes morales” (como puede ser la ruptura de los moldes tradicionales relativos a las identidades y, por tanto, de las formas adecuadas o inadecuadas de ser y de actuar) debido a los cambios y estallidos que tienen lugar en las sociedades postindustriales, demanda a la escuela la recuperación del concepto integral de educación, que implica la recuperación de la concepción del centro educativo como comunidad. Es decir, en el momento presente, nuestros niños, niñas y jóvenes no están creciendo en estructuras familiares, la-

Dona Ferrada (2001), Pérez Gómez (1998), Santos Guerra (2000), Wells (2001), M. Subirats (1999), Postman (1997), Delval (2006).

borales y sociales tan estables y de referencia como antaño –que, si bien tenían mucho de sujeción y de imposición, también funcionaban como moldes reguladores de las conductas individuales. Ante este nuevo contexto, la escuela puede responder o bien constituyéndose en un espacio de socialización normativa, o en un espacio en el que se viven cuestiones morales, en el sentido de valores, de hábitos, de formas de vivir y de relacionarse. En medio de la incertidumbre creada por la disolución de los papeles profesionales y familiares heredados y frente al vacío de normativa moral, la escuela puede ayudar a generar fuertes procesos de integración, y a crear en el individuo el concepto de su valor para la comunidad y de su responsabilidad frente a ella a partir de la propia concepción del centro educativo como comunidad. Esto es debido a que dicha concepción conlleva implicar a todos los integrantes en el quehacer escolar diario; desarrollar en niños, niñas y jóvenes la responsabilidad individual y colectiva; entender la escuela como espacio de experiencias y problemáticas compartidas.<sup>79</sup>

Así lo entendió Joan Subirats,<sup>80</sup> que señala que más allá de contraponerla a la globalidad, redescubrir la comunidad significaría en este contexto no sólo aprehenderla como espacio de cotidianidad, sino además como exigencia política y ética. Y esto es así porque si se quieren afrontar eficazmente ciertos problemas sociales y dar respuestas a las necesidades de todo tipo de personas, será necesario asumir también responsabilidades colectivas, hacer comunidad: “la comunidad constituiría el recurso que podría permitir encontrar soluciones cooperativas a problemas comunes”.<sup>81</sup>

Lo que en el fondo sucede es que no podemos separar el tipo de escuela que queremos del tipo de sociedad que colectivamente deseamos alcanzar. Si queremos educar en la ciudadanía responsable, global, desde la escuela, ésta tiene que ser sensible a la realidad exterior, afrontar los problemas que plantea la vida en común.

Esta es la razón por la que concebir la escuela como comunidad es una exigencia educativa, social y política en una triple vertiente: a) la escuela como comunidad relacional y moral;

79. M. Subirats (1999: 174-180).

80. J. Subirats (1999).

81. J. Subirats (1999: 45).

b) la escuela como comunidad de aprendizaje; c) la escuela como comunidad global.

- a) **La escuela como comunidad relacional y moral**, es decir, la idea de que las escuelas desarrollen una educación integral. La función principal de la escuela no ha sido ni es (nos recordaba Postman) la de transmitir información, sino la de ayudar a construir ciudadanos y ciudadanas capaces de vivir en sociedad: enseñar a niños, niñas y jóvenes a comportarse en grupo, a participar respetando unos criterios comunes, a argumentar, a debatir, a resolver conflictos, a tener paciencia, empatía, etc. Es a lo que Postman hacía referencia cuando hablaba de la importancia del valor de la escuela para el desarrollo de los valores sociales, de cohesión social y de responsabilidad. Uno de los grandes retos de las escuelas de hoy es el de enseñar a niños, niñas y jóvenes a vivir juntos, a aprender unos de otros, a colaborar, a compartir los esfuerzos por comprender el mundo personal, social y natural, tal y como proponía Bruner.
- b) **La escuela como comunidad de aprendizaje y de participación**, es decir, haciendo hincapié en la importancia de combinar el conocimiento experiencial y el académico, lo que la comunidad aporta y la contribución de la escuela. Requiere abrir las puertas al entorno social y recuperar la idea de escuela como esfera pública, lo que supone fortalecer la autoestima, reconociendo las propias capacidades e historias de los estudiantes (y de todas y todos los participantes) para que se conviertan en sujetos activos capaces de ejercer la responsabilidad. La escuela ayudará, de esta manera, a conceder sentido a la propia experiencia mediante una práctica educativa relevante para todos los participantes. Implica entender el conocimiento no como un producto acabado de consumo, sino como un proceso de construcción de comprensiones mediante el esfuerzo personal y la deliberación en común. Otra de las grandes funciones de la escuela de hoy es la de ayudar a los más jóvenes a entrar en la cultura como participantes responsables, a encontrar su lugar en el mundo, a comprenderlo en su complejidad y en sus contradicciones.
- c) **La escuela como constructora de comunidad global, de ciudadanía global**, es decir, teniendo en cuenta que la vida cotidiana tiene una dimensión global, la escuela es un lugar privilegiado para desarrollar la conciencia colectiva en sentido

CONCEPCIONES/ENFOQUES SOBRE LA PRÁCTICA EDUCATIVA. LAS PERSPECTIVAS TÉCNICA, PRÁCTICA Y CRÍTICA

	PRÁCTICA TÉCNICO-OBJETIVISTA	PRÁCTICA PRÁCTICO-SIGNIFICATIVA	PRÁCTICA CRÍTICO-COMUNICATIVA
<b>Modelo de actividad y razonamiento asociado</b>	"Acción regida por reglas". La acción educativa es una acción guiada por un modelo (unos planes preestablecidos). Se sirve del conocimiento técnico o de medios/fines; la "razón instrumental" de Habermas.	"Acción éticamente iluminada" (praxis). Implica una práctica que se crea, que se construye desde el conocimiento en-la-acción. Regida por el juicio sabio, la "deliberación práctica" de Habermas (reflexión autocrítica).	Los actos educativos (E-A) son problemáticos y se relacionan con concepciones de racionalidad y justicia. Se sirve de la reflexión crítica de Habermas, con interés emancipador.
<b>El contenido de la educación</b>	El valor de la práctica se vincula con el grado de correspondencia entre los objetivos preestablecidos y los resultados obtenidos. Preeminencia de la eficacia en la línea Transmisión-Recepción (resultados medibles).	Lo que define el valor del currículum práctico (más que una base instrumental de medios/fines) es la construcción de significados por parte de maestras/as y alumnos/as a través de sus actuaciones cotidianas. Interesa que los procesos educativos sean portadores de valores valiosos en sí mismos, más que los resultados cuantificables.	La información/el conocimiento no se transmite sólo como un cuerpo de "hechos", ni sólo como una construcción con sentido personal. Aquí el énfasis está en que el conocimiento se construye dialógicamente (que no sólo se interpreta a la luz de las experiencias personales, también a través del contraste y el consenso con los otros mediante el diálogo).
<b>Los maestros y las maestras</b>	Son ejecutores/operarios de las decisiones que toman otros.	Son agentes morales responsables de la toma de decisiones prácticas en sus propias escuelas.	Esta concepción va más allá: los maestros y las maestras son miembros de grupos cooperativos de educadores prácticos, comprometidos con la realidad escolar y social.
<b>Los alumnos y las alumnas</b>	Son receptores de los recursos culturales y de la socialización por medio de la acción transmisora reproductora de la escuela.	Son reconstrutores: interpretan, conceden significado a lo que el maestro o la maestra les cuenta, según su realidad.	Son constructores en común de conocimiento, actores reflexivos, "intérpretes críticos", a través de una práctica dialógica y participativa (que ayuda al estudiante a ser ciudadano comprometido).
<b>Organización y comunidad</b>	La escuela es una organización burocrática, jerárquica donde cada estamento tiene su rol. La escuela es una institución profesionalizada, aislada. Primacía del rol.	Parte de las experiencias, las ideas y las interpretaciones de los actores individuales. Es la apuesta por la iniciativa práctica adaptada a cada caso.	Se guía por un criterio participativo y comunitario. Es la apuesta por la escuela comunidad. Es la preeminencia de la corresponsabilidad, la cultura colaborativa y solidaria.

planetario (la conciencia global), evidenciando la interdependencia de los seres humanos y su necesidad de solidaridad. La escuela es un buen lugar, entonces, para cultivar en nuestros jóvenes cierto sentido de respeto, la interdependencia y la responsabilidad global.<sup>82</sup> Representa lo que Morin denomina “el desarrollo de la ética del género humano”. Consiguientemente, el otro gran reto de la escuela de hoy debe ser el de enseñar a los jóvenes a trascender la propia identidad personal para que puedan así “reconocerse en el otro”, abrazar la tolerancia, respetar la diversidad y preocuparse por el otro.

Siguiendo a Delval,<sup>83</sup> y a modo de resumen, las transformaciones que tiene que operar la escuela serían las siguientes: en primer lugar, las escuelas y los centros educativos deberían convertirse en centros de cultura para la comunidad que los rodea, y deberían estar abiertos a todos. En segundo lugar, la intervención educativa escolar debería recibir aportaciones culturales de todo tipo por parte de los miembros de la comunidad, familias, comunidad local, ONG, asociaciones culturales, fundaciones, entidades y movimientos sociales, etc. En tercer lugar, la escuela debería ser un laboratorio en el que se aprenden a analizar y se analizan los problemas sociales y culturales de la comunidad y de la sociedad en su conjunto. Por ello, en cuarto lugar, la escuela podría también aportar soluciones a los problemas que se plantean en la sociedad que la rodea.

En definitiva, se trata de una concepción de la escuela como “nudo decisivo en la red social”, en expresión de J. Subirats, como impulsora de identidad y conciencia global/planetaria.

Ver una síntesis de este apartado en el cuadro de la página anterior.

### 3.3. Prácticas y experiencias escolares “en perspectiva”

Los currículos escolares y los “climas” y ambientes de aula y escuela siempre reflejan valores (por acción u omisión), y estos va-

82. Postman (1999: 129).

83. Delval (2002: 142).

lores tienen que ver con consideraciones de identidad, género, ciudadanía, derechos humanos, y con cuestiones sociales (interculturalidad, solidaridad, justicia...) y económicas (eficacia, productividad, sostenibilidad, etc.).

El desarrollo teórico planteado hasta aquí en la forma de tres posicionamientos nos ha permitido mirar la realidad escolar a través de unas gafas, nos ha ofrecido unos “anteojos conceptuales”<sup>84</sup> para interpretar la experiencia escolar diaria. Seguimos, pues, acercándonos a esas tres maneras de hacer en las escuelas, y a continuación llevaremos estos tres niveles de conciencia a un nivel mayor de concreción. Así, haré referencia a las prácticas reales o al *currículum en acción* para mostrar cómo en el meollo del desplazamiento desde las experiencias técnicas o academicistas (tecnocráticas) a las experiencias crítico-comunicativas, se alienta una concepción diferente de la educación y de la escuela: del conocimiento, del proceso de enseñar y de aprender, de los participantes, de las relaciones sociales y de lo que significa participar. En último término, este desplazamiento comporta también una concepción diferente de la naturaleza humana, del individuo, de la sociedad y del mundo. Asimismo, se plantea también la idea de que cuando las escuelas desarrollan un criterio crítico-comunicativo, promueven en mayor medida una educación para la ciudadanía responsable y global.

Todo ello lo pondré de manifiesto analizando las experiencias desde cuatro dimensiones que reflejan dicho desplazamiento:

- **La concepción del conocimiento:** ¿Cuál es la naturaleza del conocimiento en estos posicionamientos? ¿Qué consideran conocimiento cada una de estas tres visiones? ¿Es algo que está “ahí fuera”, o también está “aquí dentro”? Y en cualquier caso, ¿cómo entienden pasar el conocimiento del “ahí fuera” al “aquí dentro”? Estas cuestiones no sólo tienen que ver con los contenidos del aprendizaje, también con lo que entienden por apropiación y construcción del conocimiento por parte de los participantes, el papel que se les concede y la función que se otorga al conocimiento.
- **La comunicación en el aula:** tiene que ver con la estructura de interacción y de participación en el discurso. Se refiere al con-

84. Popkewitz, en J. Martínez Bonafé (2002: 65).

tenido del habla del profesorado y del alumnado, pero también al cómo y a la forma de transmisión de los mensajes (la pedagogía). Escribe Barnes que el lenguaje ejerce dos funciones simultáneamente: es portador del mensaje que queremos transmitir y, al mismo tiempo, transporta información sobre quién pensamos que somos, a quién pensamos que hablamos, cuál creemos que es la situación, etc. El lenguaje transmite nuestro mensaje de manera intencional y, de manera inconsciente, negocia las relaciones sociales en las que tomamos parte. “Y algo similar pasa en las escuelas: Todo lo que dicen los enseñantes o los alumnos y las alumnas tiende a estar relacionado tanto con lo que se aprende –es decir, el currículum efectivo– como con las relaciones sociales.”<sup>85</sup> El habla no es sólo un instrumento que cada uno de nosotros puede utilizar para comprender el mundo, sino también un medio para imponer una versión del mundo. Como dice Bruner, el lenguaje cumple la doble función de ser un modo de comunicación y un medio para representar el mundo acerca del cual está comunicando.

- **La concepción de profesores y profesoras, y estudiantes:** tiene que ver con el significado de las tareas que desarrollan, su nivel de protagonismo en la acción, en su construcción y definición. En definitiva, tiene que ver con la concepción de la enseñanza y del aprendizaje.
- **Organización y participación:** se refiere a la manera en la que se articula y se estructura la acción, al grado de implicación de los participantes, a la forma como se encaja y se vertebraba la escuela en el entorno, en la red socioeducativa, a cómo ésta vincula su actuación con el entorno y se deja implicar por él.

### Práctica técnica o tecnocrática

Las escuelas en las que prevalece una práctica técnica están construidas en torno a una teoría del conocimiento. Como tan gráficamente ha expresado Schön, en ellas existe un concepto de conocimiento privilegiado, “valioso”, que constituye aquello que deben enseñar los profesores y las profesoras, y aprender los alumnos y las alumnas. Este conocimiento está encarnado en los textos, el currículum, los programas de lecciones y los exáme-

85. Barnes (1994: 110).

nes. De hecho, está institucionalizado en cada aspecto de la escuela (en los agrupamientos, en las relaciones, en la ordenación del espacio, del tiempo...). Los profesores y las profesoras se ven como expertos técnicos que imparten conocimientos valiosos a los estudiantes en un sistema construido sobre la metáfora de la “nutrición”. Los niños y las niñas son alimentados con porciones de conocimiento, en dosis medidas y medibles. El objetivo es que lo digieran y que sea verificado a través de las respuestas en clase y en los exámenes. El currículum es concebido como un menú de información y de habilidades, cada programa de una lección es un servicio, y el proceso completo es tratado como un desarrollo acumulativo y progresivo, de acuerdo con Schön.<sup>86</sup>

Una imagen típica de esta forma pedagógica, de esta manera de intervención educativa, nos la proporciona la que podríamos denominar la situación de maestros y alumnos “confinados” en el aula alrededor del libro de texto:

Aulas organizadas en hileras de asientos individuales mirando al profesor y a la pizarra; en la mesa, el libro de texto; lectura de la información, breves comentarios y monólogos del enseñante; sistema de pregunta-respuesta-evaluación; atención preferente a contenidos conceptuales, siguiendo el discurso del libro de texto; *actividades de pupitre* individuales y homogéneas con demandas cognitivas literales, máximo de tipo deductivo; al finalizar el tema, el control con criterios de medición. Es un estilo de enseñanza sustentado en el eje *libro-pizarra-explicación-actividades de pupitre*.

En el contexto específico de aprendizaje descrito, el libro de texto funciona como mecanismo de control técnico sobre la práctica de la enseñanza y del aprendizaje,<sup>87</sup> en el sentido de que el libro de texto no sólo es un mediador de la cultura, un soporte técnico de información, sino también un modo de entender el currículum, de desarrollarlo y evaluarlo, porque obedece a un determinado *formato* y promueve un determinado *código*.

Pensemos en esta situación, en este esquema de intervención, para el estudio de un tema en concreto, por ejemplo, el del agua. En función de la edad de los estudiantes, los libros de texto destacarán una serie de contenidos (en su mayoría, conceptua-

86. Schön (1998: 287).

87. Apple (1989).

les) del tipo: el agua como recurso imprescindible, los usos y el consumo del agua, el ciclo del agua, características del agua, los estados del agua, el tratamiento del agua, etc., etc. En una lista de epígrafes y apartados de este tenor, nos preguntamos: ¿habrá espacio para la reflexión guiada?, ¿para la curiosidad del estudiante?, ¿para la visión problematizadora y el cuestionamiento de comportamientos, actitudes y valores? ¿Por qué no se alienta al alumno a hablar?

En la base, este tipo de enseñanza padece de los malentendidos de la pedagogía tradicional que criticó Dewey: la idea de que ciertos hechos y verdades tienen un valor educativo inherente (al margen de las necesidades y capacidades del sujeto que aprende), acabó reduciendo en gran medida la materia de la educación (contenidos y métodos) a una dieta de materiales predigeridos que se aprendían aisladamente en compartimentos estancos.

Aprender, en este sentido, “significa aprender lo que ya está incorporado en los libros y en las cabezas de sus mayores. Por otra parte, lo que se enseña es pensado esencialmente como estático. Se enseña como un producto acabado”.<sup>88</sup>

#### ***Libro de texto, concepción objetivista del conocimiento y currículum oculto***

La enseñanza y la utilización del libro en esta dirección predisponen a una concepción objetivista del conocimiento como selección de saberes, hechos dados, destrezas y técnicas aisladas, adquiridas por adiestramiento, principios y reglas de acción que hay que aprender. Los contenidos están ahí fuera, como algo independiente, valorativamente neutros, descontextualizados (como algo ajeno al sentido común y a la práctica). Como saber “objetivo”, la evaluación o la expresión válida de ese saber vendrá determinada por una prueba objetiva que mide y puntúa el nivel de conocimiento del alumno y de la alumna según unos estándares, basada en “estados de conocimiento” (la adquisición de un menú de información, habilidades y destrezas concretas), más que en procesos y modos de conocer. El conocimiento debe ser ganado, obtenido, sometido a controles. El resultado es la aceptación, más que el diálogo, la indagación y la comprensión.

Siguiendo con el ejemplo del agua, pensemos en los ítems típicos de un control sobre este tema: 1. Describe las situacio-

nes de tu vida diaria en las que necesitas agua. 2. ¿En cuántos estados físicos encontramos el agua en la naturaleza? 3. ¿Cuál es la temperatura de ebullición del agua? 4. Enumera algunas técnicas que se utilizan para separar algunas de las sustancias que hay en el agua. 5. Explica cómo se limpia el agua en las instalaciones depuradoras para separar las sustancias que hay en el agua...

Es en este sentido que advertimos que el libro de texto codifica la cultura seleccionada en el currículum en un sentido determinado, y le da una forma pedagógica. Martínez Bonafé ha expresado que este *enfoque tecnológico* de utilización del libro de texto encierra toda una teoría y una práctica curriculares al definir el mensaje, el modo de hablar y la práctica escolar misma:

Una estructura muy común en nuestros libros de texto es la siguiente: una secuencia ordenada de núcleos temáticos con un marco de tareas similar en cada uno de los temas (lectura de la información, atención preferente a conceptos e ideas que deberán ser destacadas, y actividades –de lápiz y papel– que deberán realizarse a partir de la información seleccionada en el núcleo temático, más pruebas de evaluación que, normalmente, resultan de una selección de actividades ya realizadas en los distintos núcleos temáticos sobre los que versa la prueba). Todo ello está sugiriendo un modo específico de entender la enseñanza, que se ha llamado de muchas maneras: transmisivo, tecno-burocrático, instrumental... El texto refleja, en las tareas que determina, una teoría curricular; por tanto, no sólo es el soporte técnico de información, es también, un modo de hacer el currículum y un modo de comprenderlo. (2002: 23)

El libro de texto comporta un modo de hacer la práctica escolar, toda una ideología, un código, una manera de escribir el conocimiento, de significarlo: determina cuáles son los interrogantes que nos podemos plantear, cómo nos los tenemos que plantear, cómo abordarlos (“las cosas son así, así hay que aprenderlas”; en este sentido, “es un hecho empírico”). En definitiva, determina qué se entiende por conocimiento importante y qué es lo que requiere nuestra atención. Es en este sentido que “para la mayoría, la socialización en el conocimiento es socialización dentro del orden, del orden existente, dentro de la experiencia de que el conocimiento educativo del mundo es impermeable.

88. Dewey (2004: 67).

¿Estamos aquí ante otra versión de alienación?”, se pregunta Basil Bernstein.<sup>89</sup>

El libro de texto plantea un tratamiento no conflictivo del conocimiento, le concede un aire de naturalidad y neutralidad, impersonal, frío, para seres “descarnados”, al margen de los sujetos que educan y aprenden:

El manual escolar tiene la deficiencia suplementaria de que fija lo negro sobre blanco y, en todas las regiones, lo que los niños deben aprender o hacer. Entrega la ciencia fría –aunque se trate de recalentarla artificialmente por procedimientos que sólo engañan a los educadores–, impersonal, anónima. No se dirige al hombre niño, sino al escolar que es ya como un ser descarnado, que ya sólo reacciona como escolar.

Cualquiera que sea el interés de los textos presentados o de los ejercicios propuestos, no están sino accidentalmente ligados al ser íntimo y son por este hecho un obstáculo a la vida cuya necesidad de educación hemos advertido. Precisaremos, por último, para evitar todo malentendido, que nuestro anatema no se refiere a los libros, cuyas virtudes nunca ensalzaremos suficientemente, sino a los libros como los Manuales Escolares para el estudio y el trabajo escolar, ‘digestos’ sin horizonte, especialmente escritos teniendo en cuenta programas y exámenes. (C. Freinet, en Martínez Bonafé, 2002: 27)

El libro de texto “define el aprendizaje como ejercicio solitario y privado” y promueve identidades individualistas en competencia. Bernstein ha expresado muy claramente el tipo de ideología que transmite en base a una concepción del conocimiento objetivo, fragmentado, discernible en unidades discretas, y el tipo de identidad que va ayudando a conformar:

El manual, a su vez, transmite tácitamente la ideología de un currículum tipo colección: pues él encarna formas de clasificación y marcos de referencia rígidos. El manual ordena el conocimiento siguiendo una progresión explícita, proporciona criterios explícitos, rechaza la incertidumbre y enuncia jerarquías. Da al niño un índice para conocer su situación con respecto a los demás en la progre-

sión escolar. Es, pues, un medio silencioso para crear relaciones de competencia. Así, aprender a servirse del manual es un paso decisivo para aprender el código tipo colección. (1988: 130)

El libro de texto, como mecanismo de control técnico, se ve fortalecido por el *trabajo intensificado* de maestros y maestras, ya que proporciona “seguridad” sobre el saber y “control” sobre el aprendizaje.<sup>90</sup> Esto es algo que los profesores y las profesoras identificamos cuando invocamos que en nuestro trabajo “estamos sometidos al factor tiempo”, y es la razón por la que los libros de texto son también imprescindibles:

Dada la gran variedad de demandas profesionales, no es nada extraño que muchos profesores den la bienvenida a un artefacto que decide por ellos los objetivos, los contenidos y las actividades de aprendizaje, además de su ordenación, secuencia y temporalización. No es de extrañar que los sistemas prefabricados sean ahorradores de tiempo. Como sugiere Eisner, ello es coherente con un modelo cultural dominante proclive a los restaurantes de autoservicio y comidas preparadas, y es razonable esperar que los valores que prevalecen en la cultura, a la postre se manifiesten en las escuelas. (Martínez Bonafé, 2002: 28)

En un ya clásico trabajo sobre cultura, política y economía del libro de texto, Apple señala que el libro de texto es el que establece en gran parte las condiciones materiales de la enseñanza y del aprendizaje en las aulas de muchos países de todo el mundo.<sup>91</sup> El autor estimó que en EE.UU., un 75% del tiempo que los estudiantes pasaban en las aulas estaba relacionado con el uso del libro de texto, y que el uso casi exclusivo del libro de texto remite a un modelo de comunicación pedagógica, a una metodología y a ciertas necesidades económicas. Unos datos no muy diferentes reflejarían el caso de nuestro contexto, lo que nos permitiría hablar de su carácter ubicuo en las aulas. Siguiendo a Gimeno Sacristán, la cuestión fundamental no es la de utilizar o no libros de texto, ya que es evidente que la transmisión de la cultura necesita de soportes o materiales mediadores de la representación cultural. El problema surge cuando se plantea el libro de

89. Bernstein (1988: 92, 186).

90. Apple (1994).

91. Apple (1989: 87).

texto como excluyente, y al profesor como único intermediario de esa mediación, es decir, cuando se plantea desde una visión meramente transmisora e instrumental de la enseñanza. Como ha expresado Gimeno Sacristán, “la escuela se asemejaría más a la vida diversificando los mediadores de las representaciones de la cultura”.<sup>92</sup>

Eisner ha defendido fundadamente la necesidad de utilizar “formas múltiples de representación”<sup>93</sup> en la escuela no sólo para poder enriquecer las experiencias de los estudiantes (cada una de ellas hace una contribución especial a la experiencia humana), sino también como medio para ofrecer contextos escolares más equitativos, en la medida en que abren más puertas a los estudiantes y ofrecen posibilidades nuevas, particularmente a aquéllos que tienen dificultades con el lenguaje proposicional.

Además, cuando entra en juego el profesor o la profesora como intermediario del mediador cultural que es el libro de texto, también hay otros matices que cabría destacar. Ciertamente, hay estudios<sup>94</sup> que han resaltado que “la interactividad”, la interrelación de las actuaciones del profesor y de los alumnos, no es independiente de la naturaleza del contenido sobre el que están trabajando. Sin embargo, es evidente –tal y como venimos poniendo de manifiesto– que es importante considerar la forma de representación (el soporte material y los sentidos que implica)

92. Gimeno Sacristán (1991: 194).

93. Eisner (1998) utiliza el concepto de *formas de representación* para designar al vehículo de transmisión, al medio expresivo que utilizamos para hacer pública y compartir una concepción, una idea, una experiencia del mundo. Como ejemplo de implementación curricular en este sentido, Eisner nos habla de un caso en el que se diseñó un currículum de estudios sociales de dos semanas, para ayudar a que los alumnos de primero y segundo año de secundaria se formaran sobre el período de esclavitud en EEUU. Para dar vida a este período, se utilizaron programas de TV, relatos, música, artes visuales, poesía y otras formas artísticas. La evaluación del currículum a través de diversas fuentes y formas puso de manifiesto la importancia del empleo de formas múltiples de representación para ayudar a los estudiantes a meterse en la piel de los esclavos, para enseñar y aprehender sucesos complejos. Eisner reconoce que esta visión de desarrollo de los currícula tiene elementos en común con la idea de Gardner de *inteligencias múltiples*, es decir, la educación escolar tiene que considerar las diversas maneras en que los individuos abordan diferentes tipos de problemas, y su aptitud diferencial para resolver problemas de diferentes clases. Se trata de tener una visión amplia del currículum que promueva, y no reduzca ni coarte, nuestra capacidad para conocer.

94. Stodolsky (1991); Coll *et al.* (1995).

de esos contenidos. Asimismo, la cuestión puede residir también no tanto en el contenido de los materiales, sino en la forma de presentar esos contenidos al alumno por parte del maestro.<sup>95</sup> Dichos contenidos pueden estar presentados de tal manera que potencien la comprensión y el pensar razonando en los estudiantes o, por el contrario, la presentación puede potenciar los contenidos con fines miméticos, memorísticos y de recuerdo puntual o como mero ritual para conseguir objetivos muy concretos. De esta manera, se establecen diferencias en los niveles de exigencia cognitiva y de interacción en los alumnos y las alumnas, en función de la manera en la que se les presenta el contenido. No hay que olvidar que, siguiendo a Bernstein,<sup>96</sup> todo lo que acontece en la escuela y en el aula, lo que se expresa y lo que se omite, cómo se expresa, cómo se evalúa, es decir, la *práctica pedagógica* en su totalidad, construye el “texto” a ser transmitido. Se trata de contemplar la pedagogía como un “acto de producción”:

[Ello] nos permite [...] preguntar en qué condiciones y a través de qué medios llegamos a saber. Por lo tanto, el modo en que uno enseña es de vital importancia, pero a través del prisma de la pedagogía se convierte en una cuestión inseparable de lo que se está enseñando y especialmente de cómo uno aprende... Lo que la pedagogía aborda es el proceso de producción y de intercambio que se da en este ciclo, la transformación de conciencia que tiene lugar en la interacción de tres agencias: el profesor, el alumno y el conocimiento que juntos producen. (David Lusted, en Giroux y Flecha, 1994: 87)

En este contexto, cuando nos planteamos considerar ya no sólo los contenidos, sino también la manera de presentarlos, se está aludiendo a la importancia para el proceso de aprender, de despertar el interés de los estudiantes por los contenidos de la enseñanza, de implicarlos en aquello que se hace en el aula, de desarrollar formas de participación cooperativas o de desarrollar una evaluación formativa. En este sentido, Alonso Tapia<sup>97</sup> hace un análisis exhaustivo y sistemático, que ilustra con jingo-

95. Como han evidenciado Barnes (1994), Elliott (1997: 214), Flecha y Tortajada (1999).

96. Bernstein (1988 y 1990).

97. Tapia (2005).

sos ejemplos, sobre cómo despertar el interés por aprender en los estudiantes (suscitar la curiosidad y crear la conciencia del problema, mostrar para qué puede ser útil aprender lo que se propone, plantear la tarea como un desafío orientado al desarrollo de capacidades); sobre cómo conseguir que alumnos y alumnas se impliquen en la actividad de modo regular, sin perder el interés (las experiencias de autonomía, autorregulación y progreso facilitan el interés y el esfuerzo por aprender); sobre cómo favorecer que la evaluación estimule el interés y el esfuerzo por aprender, y no sólo por aprobar; sobre cómo propiciar que la interacción profesor-alumno y la interacción entre alumnos contribuya a estimular el interés y el esfuerzo por aprender.

En consecuencia, sirviéndonos de la pedagogía como un “acto de producción”, observamos que la actuación de docentes y estudiantes colabora para superar la utilización mecánica e instrumentalista del libro de texto. En una reunión de trabajo, dos compañeras maestras expresaban esta manera inacabada y abierta de entender el libro de texto:

- “Estoy un poco condicionada por los libros, y a veces los encuentro poco acertados. Ahora bien, necesitas un material sistemático, orientativo, para que no se te escape nada como maestra”.
- “El libro tiene que suponer una guía y asegurar los mínimos, y tú debes ampliar y decidir dependiendo de cada caso”.

Es decir, el libro de texto es concebido como una *guía* –ni más ni menos–, porque en la base está la consideración de la pedagogía como “un acto de producción” que maestras, maestros y estudiantes crean y desarrollan como *participantes* en el proceso de construcción del conocimiento.

Lo que parece difícil, siguiendo a Martínez Bonafé,<sup>98</sup> es que el libro de texto por sí solo pueda cambiar la práctica educativa. El autor argumenta que, a pesar del discurso constructivista de la LOGSE, los libros post-LOGSE continúan siendo prácticamente iguales a los pre-LOGSE y, en cualquier caso, no han podido ser coherentes con los principios que inspiraron la Reforma: “[...] pero además no podía ser de otro modo: la reconstrucción del

98. Martínez Bonafé (2002: 50-57).

conocimiento experiencial requiere de estrategias reconstruccionistas, no instrumentales”. Y es que el libro de texto obedece a la racionalidad tecnológico-instrumental, y el desarrollo del currículum que promueve es coherente con este modo de racionalidad (no se le pueden pedir peras al olmo). Por la misma razón, la respuesta de las editoriales de los libros de texto frente a las acusaciones de que los contenidos de los libros son sexistas, eurocéntricos, racistas, pro-industrialistas, no reconocedores de la infancia y la vejez, etc., ha sido la de ofrecer una solución “ingenieril” en el tratamiento de las cuestiones ético-morales. Recordemos la preocupación de Lawrence Stenhouse cuando señalaba: “sabemos demasiado bien cuán fácil es convertir en simple ejercicio un contenido intrínsecamente valioso. Debemos estar atentos y no permitirnos el uso de métodos que distorsionen el contenido a fin de lograr los objetivos”.<sup>99</sup> Los libros de texto han conseguido desarrollar cierta “corrección” formal (cuidar imágenes, enunciados...), pero no han llegado al fondo del problema:

Desde mi punto de vista, la solución no somete a los agentes educativos a una reflexión sobre el ‘deber ser’ de la educación. Eso sería, claro, reconocer desde el diálogo y la deliberación, la esencial radicalidad de la educación como práctica social. La solución tecnocrática, sin embargo, reduce el debate sobre una valoración moral –la búsqueda de una educación no sexista– a la posibilidad de enunciados y conceptos de fácil traslación técnica. Pero obsérvese que ésta no es una acción ética. En el mejor de los casos, lo que se produce es una traducción instrumental de la mala conciencia tecnocrática. Una práctica dentro de los límites y los métodos de la racionalidad tecno-burocrática. Una traducción instrumental que en su estrategia de des-contextualización, muestra precisamente su poder ideológico: la ideología de la negación de la ideología. (J. Martínez Bonafé, 2002: 55)

Precisamente, un estudio de Ecologistas en Acción<sup>100</sup> desvela el sesgo ideológico de los libros de texto, al poner de manifiesto que contienen un currículum oculto antiecológico: en ellos no existe ni el concepto de *sostenibilidad* ni su contrario, el de *insos-*

99. Stenhouse (1991).

100. [http://ecologistasenaccion.org/articles.php.3?id\\_articles=6099](http://ecologistasenaccion.org/articles.php.3?id_articles=6099)

tenibilidad; ocultan la gravedad de la crisis ecológica y social contemporánea; no mencionan la creciente insostenibilidad del modelo económico y social actual; no hablan de límites ni de todo aquello que va a peor y que, sin embargo, es muy necesario para la vida (el agua, el aire limpio, el territorio fértil, los alimentos sanos, etc.); confunden, sistemáticamente, bienestar con crecimiento económico; no relacionan la destrucción ambiental con el actual modelo de desarrollo; permanece invisible el trabajo que históricamente han desarrollado las mujeres y que construye la sostenibilidad (crear la vida, desarrollarla, cuidarla y mantener la biodiversidad), mientras que están sobrerrepresentadas las actividades que provocan la insostenibilidad (producción, construcción de grandes infraestructuras, guerra, velocidad...), etc. De esta manera, Ecologistas en Acción pone de manifiesto que los libros de texto actuales ayudan a legitimar el sistema de destrucción ambiental, y reclaman una urgente y profunda revisión de todas las categorías y conceptos con los que el Sistema Educativo y la sociedad en su conjunto se plantean la relación de la Sociedad con la Naturaleza.

**La comunicación en el aula: la lección o la estructura tripartita de intercambio IRE**

La comunicación en el aula, en el escenario que hemos descrito en el inicio del apartado de dominio de un enfoque técnico-instrumental del libro de texto, está regida por los monólogos del maestro o de la maestra y por la estructura tripartita de intercambio IRE: pregunta del maestro, respuesta breve del alumno y evaluación del maestro.<sup>101</sup> Este es el marco de procesos educativos y cognitivos que los estudiosos del discurso han denominado la *lección* o *recitado*, y no hay que olvidar –como han señalado éstos– que el análisis del discurso en el aula muestra que esta estructura tripartita es el modelo más corriente y persistente de discurso escolar en todos los niveles. Es la estructura base de la “lección”<sup>102</sup> o recitado, dirigida por el maestro, en la que el maes-

101. “IRF” o “IRE”: Iniciación del maestro, Respuesta de los alumnos y Feedback o Evaluación del maestro sobre la respuesta. En Edwards y Mercer (1988), Cazden (1991), Mercer (1997), Lemke (1997), Wells (2002).

102. Edwards y Mercer (1988: 22) han destacado que el término “lección” procede de los análisis del discurso de Sinclair y Coulthard. Su esquema analítico categoriza el habla como “lección”, “transacción”, “intercambio”; “movimiento” y “ac-

tro controla tanto el desarrollo del tema (y decide lo que hay que destacar) como quiénes se irán turnando para recitarlo.

Esta estructura tripartita podría quedar esquematizada como muestra el siguiente ejemplo:<sup>103</sup>

INICIACIÓN	aclaración	RESPUESTA	EVALUACIÓN
<i>Maestra:</i> Di cuáles son los elementos del medio físico del bosque, María.	<i>María:</i> ¿Los del bosque? <i>Maestra:</i> Sí, los del bosque. Los que acabamos de leer.	<i>María:</i> El clima, el agua y el suelo.	<i>Maestra:</i> El clima, el agua y el suelo. Muy bien.

Tomo el ejemplo de una clase de cuarto de primaria que estaba trabajando los ecosistemas (el bosque, la balsa, el mar, etc.) a través de la lectura del libro de texto (un alumno o una alumna leía un apartado del libro de texto; breve explicación de la maestra; preguntas a los alumnos para ver si habían estado atentos y habían retenido la información). Esta estructura tripartita fue hegemónica durante el episodio oral y la sesión en general. Es un ejemplo que avala a Jay Lemke, físico y profesor de ciencias que ha estudiado las clases de ciencias en el nivel de bachillerato, cuando sostiene que “como forma de desarrollo temático, la estructura tripartita IRE puede entenderse como un monólogo del profesor, en el que un informe M clave ha sido transformado en una pareja pregunta M/contestación A, que requiere la evaluación M para confirmar su equivalencia con el informe M subyacente”.<sup>104</sup> Como ha sugerido Cazden,<sup>105</sup> la mayor ventaja de esta estructura de interacción en el aula es que permite que los participantes presten más atención al contenido que al procedimiento. Como concreción de lo anterior, se minimizan los problemas de dirección, lo cual permite a docentes y estudiantes prestar mayor atención al núcleo formativo de la clase.

to”. Fueron pensados para revelar la estructura lingüística, pero aquí, siguiendo a Edwards y Mercer, y también a Cazden, utilizo el concepto de “lección”, más que como estructura lingüística, como marco de los procesos educativos y cognitivos que tienen lugar en el aula. Concretamente, utilizaré el término “lección” tal y como lo ha definido Cazden (1991: 39): “La lección dirigida por el maestro o recitado –en la que éste controla tanto el desarrollo de un tema (y decide lo que hay que destacar) como quiénes se irán turnando– es la parte oral de la clase en la que el modelo IRE se muestra más evidente”.

103. Estructura tomada de Cazden: 1991.

104. Cazden (1991: 61).

105. Cazden (1991: 58)

Siempre contando con que los participantes dominen los tres tipos de comprensiones básicas para poder tomar parte: a) es el maestro o la maestra quien hace las preguntas; b) el maestro o la maestra conoce las respuestas; c) la repetición de preguntas supone respuestas erróneas.<sup>106</sup>

Westbury, fiel seguidor de la “tecnología de la enseñanza”, ha resumido las virtudes de utilizar el sistema pregunta-respuesta (IRE):

Es, dentro del repertorio de métodos posibles disponibles para el enseñante, una estrategia de apaño que asegura una cierta orientación a la tarea, da alguna medida de control sobre la actividad de los alumnos, facilita la cobertura de los contenidos y ofrece una situación de ejercicio y práctica que conduce a un cierto dominio, casi siempre nominal, de datos exigidos por pruebas minuciosamente diseñadas al efecto y que actúan como símbolos del aprendizaje escolar. (En D. Barnes, 1994: 169)

Los aciertos del sistema IRE serían: 1) atención en la tarea; 2) control; 3) cobertura de los contenidos; 4) práctica para el dominio. Pero las limitaciones también parecen claras: lo que se considera una transmisión eficiente, representa que los alumnos y las alumnas son sólo receptores de conocimientos “valiosos” para el maestro o la maestra, pero no tienen la posibilidad de iniciar o plantear una línea de pensamiento propia sugiriendo un nuevo aspecto del diálogo. Y ese “casi siempre nominal”, advierte Barnes,<sup>107</sup> parece que está señalando a un tipo de conocimiento concreto o factual.

El maestro hace una pregunta, el alumno responde, el maestro conoce la respuesta. A los alumnos les corresponde rellenar la casilla “respuesta” de un intercambio IRE. Los maestros y las maestras no activan las experiencias individuales de sus alumnos y alumnas. Es en este sentido que Neil Mercer afirma que:

Atrapados en las obligaciones de los intercambios tradicionales entre profesor y alumno, los estudiantes pueden estar demasiado tiempo jugando a ‘adivinar lo que el profesor tiene en mente’ e intentando ‘pasar’ como buenos alumnos, cuando podrían estar

analizando y resolviendo un tipo de problemas más valiosos educativamente. (1997: 57)

Si bien es verdad que en ciertos contextos de aprendizaje la utilización del formato clásico de intercambio entre enseñantes y estudiantes puede ser adecuado y útil (por ejemplo, para forzar la atención y las intervenciones de los estudiantes), también encierra peligros: “uno de los peligros de contar continuamente con estas revisiones tradicionales y formales de preguntas y respuestas para guiar la construcción del conocimiento es que, después, los estudiantes tienen pocas oportunidades de darle un sentido propio y coherente a lo que se enseña”.<sup>108</sup> Los estudiantes tendrán dificultades para consolidar la comprensión, a no ser que tengan que recordar y aplicar los conocimientos relevantes. Pero, sobre todo, los estudiantes necesitarán desarrollar formas propias de uso del lenguaje como una forma social de pensamiento, haciendo uso o ejercitando los propios argumentos, razonamientos y explicaciones, siguiendo a Mercer.

Y es que, como ha destacado Cazden, la lección o la estructura tripartita de intercambio IRE es un formato interaccional que se adapta al conocimiento que es factual, que puede valorarse como acertado o erróneo y subdividirse en unidades cortas para exponerlo en respuestas cortas de los alumnos y las alumnas. Ciertamente, parte del contenido escolar es de este tenor (hechos aritméticos e información geográfica, por ejemplo), pero el concepto que tienen los niños y las niñas de parvulario de equidad, o el modo en que los alumnos y las alumnas de bachillerato entienden el trato a los disidentes o las cuestiones relacionadas con el racismo, pertenecen a una clase diferente de conocimiento que requiere una clase diferente de estructura discursiva.<sup>109</sup>

En consecuencia, tenemos que adaptar el estilo oral de las aulas a los propósitos y fines que nos proponemos. En el ejemplo concreto de las sesiones de cuarto de primaria dedicadas a los ecosistemas al que aludía más arriba, si queremos sobrepasar el nivel básico consistente en memorizar proposiciones y enunciados sobre la vida en los ecosistemas y conseguir que alumnos y alumnas empaticen con las problemáticas de medio ambiente, que actúen en favor de la sostenibilidad del planeta, no pode-

106. Edwards y Mercer (1988: 75).

107. Barnes (1994: 170).

108. Mercer (1997: 49).

109. Cazden (1991: 70).

mos quedarnos en una estructura de interacción IRE en particular o en pauta de intervención técnica en general. Tenemos que apelar, por ejemplo, a un tipo de discurso altamente interactivo que tenga en cuenta las contribuciones, los interrogantes y los esquemas interpretativos de los estudiantes para poder contrastarlos y trascenderlos y que, además de los procesos de reflexión en común, dé lugar a actuaciones concretas. Por lo tanto, se trata de un tipo de intervención que sea capaz de conectar realidades y de desvelar nuevas preguntas y problemáticas. Como explicaba Bruner, es muy diferente ofrecer al estudiante una versión del conocimiento acabado, un mundo estable, que darle la oportunidad de entrar en contacto con una concepción del conocimiento más hipotético y negociador, invitarle a ampliar su mundo, a usar el pensamiento, la reflexión, la elaboración de nuevas percepciones y posibilidades. Es decir, no nos limitamos a darle información y a consumir conocimiento, sino que además le animamos a usar su mente, la reflexión y el lenguaje de la posibilidad (de que las cosas pueden ser diferentes).<sup>110</sup>

***Profesores y profesoras, estudiantes y pedagogía: enseñanza de transmisión-recepción***

La concepción del conocimiento como “porciones” de nutrientes que deben ser suministradas, la concreción curricular a ella asociada, lo que se considera transmisión eficiente del conocimiento, el control sobre la transmisión..., todo ello es coherente con una visión del profesor como experto técnico y del estudiante como receptor pasivo.

La preeminencia de la utilización instrumental del libro de texto en el sentido expuesto y la práctica pedagógica asociada, representa el protagonismo de materiales “a prueba del profesor”, en detrimento del desarrollo profesional del profesorado y de la concepción participativa del estudiante. Como escribe Giroux, las racionalidades tecnocrática e instrumental dentro de la educación colaboran a reducir la autonomía del profesor y de la profesora con respecto al desarrollo y planificación de los currículos, y la capacidad para la reflexión crítica, el enjuiciamiento y la aplicación de la instrucción escolar. Por otro lado, “la experiencia del estudiante se reduce a la inmediatez de su rendi-

110. Bruner (2004: 127).

miento”. Los profesores y las profesoras son simples ejecutores de procedimientos del contenido predeterminado e instruccionales; los estudiantes pasan a ser los receptores o receptáculos para ese contenido.

En la práctica que venimos describiendo, el conocimiento (lo que el alumno tiene que aprender) está en la mente del maestro, en los libros de texto, en las enciclopedias o en las bases de datos. El desarrollo curricular está basado en el libro de texto, sustentado en un modelo de concreción curricular prefijado y cerrado, en una secuenciación de contenidos exhaustiva y fragmentada, y en el desarrollo de actividades estándar (práctica técnico-objetivista).

El aprender es la aceptación y comprensión de los alumnos y las alumnas de algo dado, es conocer las respuestas correctas a las preguntas que formula el maestro o el libro de texto. La enseñanza facilita al estudiante el refuerzo para que éste tenga éxito con las respuestas, reproduzca la información sin grandes cambios. Es en este sentido que las “lecciones” pueden llegar a ser “comunicados”, en la medida en que la comunicación en el aula y en la escuela es importante como medio de transmisión de los conocimientos del maestro al alumno, y la pauta de requerimientos esperados para el alumno se restringe a la de receptor de los *comunicados*. Los contenidos son contemplados como productos terminados, dado que, en su versión más conductual, las lecciones acaban convirtiéndose en “comunicados”. Esto es la esencia de la *educación bancaria* de Freire: la educación como la transmisión de “contenidos narrados” a los alumnos y las alumnas, que éstos pueden colocar en el banco para intercambiarlos después por promociones, por ejemplo. En el camino se quedan la creatividad, la curiosidad, la capacidad indagadora o la implicación de los estudiantes. Ha prevalecido la *ingenuidad* frente al *texto*, no se ha ofrecido una *visión extensa* de los hechos y acontecimientos, lo cual no ha ayudado a construir una posición crítica porque la base ha sido una lectura mecánica y lineal.

En general, se considera que los problemas de la práctica de la enseñanza-aprendizaje son problemas técnicos, es decir, problemas que consisten en descubrir los medios más eficientes y eficaces para conducir al alumnado a estados predefinidos (objetivos). Si un niño o grupo de niños tienen dificultades para leer, será cuestión de buscar un material de lectura más adecuado y de dedicar algún tipo de atención individualizada. Es un tipo de

problema procedimental al que puede aplicarse soluciones de tipo general. El modelo de racionalidad técnica del conocimiento profesional del maestro concibe su actuación aplicando el conocimiento teórico-técnico a la decisión instrumental (o problema concreto), siguiendo pautas generales. Como han destacado Apple<sup>111</sup> y Elliott,<sup>112</sup> los docentes se convierten en “operarios” que administran los tratamientos con arreglo a las especificaciones del producto.

La destreza del profesional desde este enfoque consiste en diseñar un conjunto de secuencias, medios o técnicas que *conduzcan* a alumnos y alumnas hacia unos resultados de aprendizaje previstos. En este contexto, el conocimiento profesional de los enseñantes se concibe como un conjunto de técnicas para la producción de aprendizajes. La actuación del maestro es eficaz en este sentido: se le supone conocedor de los medios o técnicas disponibles y de su eficacia relativa en función de las circunstancias. El papel de la investigación consistirá en proveer los medios y las técnicas. El profesor y la profesora “están para interesarse por los alumnos y las alumnas, desde el punto de vista de su relativo éxito o fracaso en asimilar las materias de la lección. Sus vidas fuera de la escuela –lo que hacen o el conocimiento o las habilidades que despliegan– caen fuera de los límites de preocupación debida”, como apunta Schön.<sup>113</sup>

En las actividades técnicas, los formatos instruccionales se limitan a exposiciones, *sesiones de preguntas y respuestas* y *sesiones de pupitre homogéneas*.<sup>114</sup> La actividad es, antes que nada, individual. Es el alumno en soledad el que debe estar atento, el que debe ser interpelado y “juzgado”, el que debe resolver los ejercicios individualmente. En las “sesiones pupitre”, alumnos y alumnas trabajan individualmente las actividades diseñadas en el libro de texto, una vez que éstas han sido clarificadas por la actuación del enseñante. Mientras, éste trata de constatar si efectivamente los alumnos trabajan, o accede a las peticiones de servicio y ayuda de manera individual. Aquí, el proceso básico

111. Apple (1994).

112. Elliott (1997: 304).

113. Schön (1998: 289).

114. Stodolsky (1991), Cazden (1991: 62).

de aprendizaje es el ejercicio (rellenar los libros, resolver ejercicios).

Prevalece la concepción del aprendizaje reproductivo: reproducir el conocimiento o la información presentada. Representa la concepción del aprendizaje como copia, que consiste en conseguir ajustar la actuación del alumno o de la alumna a un producto externo o modelo. Está basado en sesiones de pupitre, que pueden ser particularmente útiles –como ha destacado Stodolsky–<sup>115</sup> para temas algorítmicos matemáticos y factuales o relacionados con hechos. Se trata de tipos de actividad cuyo ritmo viene marcado por el maestro o la maestra y por metas cognitivas factuales o de nivel cognitivo bajo.

En contextos escolares de este tenor (de exclusivo intercambio IRE, sin preguntas del alumno o charlas entre compañeros, con una férrea estructura de actividades y trabajo individual, sin la posibilidad de hablar entre compañeros), Lemke observó que en las clases de Ciencia de bachillerato no había ninguna comunicación real o participación intelectual; tampoco había humor o colorido emocional en el diálogo:

A mi entender, estos grupos obtenían calificaciones razonables en pruebas estandarizadas y de opción múltiple. Sin embargo, casi no practicaban el lenguaje de la ciencia, no estaban aprendiendo a disfrutarla o a interesarse en ella, sólo estaban aprendiendo a seguir instrucciones y a hacer lo que se les decía. Los intereses del profesor en estas clases no se complementaban con los de los alumnos en un compromiso dinámico; más bien predominaban y excluían a los de los alumnos. (1997: 89)

Y es que, en general, podemos decir que cuando gran parte del conocimiento escolar se presenta a los estudiantes como un cuerpo de información completa y acabada que éstos deben aprender (“código tipo colección”), se les dan pocas posibilidades para que lleguen a captar los principios y las estrategias de pensamiento (en la dirección de lo que representan, el “código integrado” de Bernstein). Lo que caracteriza al conocimiento de principios es la sustitución de una orientación pasiva y opera-

115. Stodolsky (1991).

cional del aprendizaje por una orientación más participativa y reflexiva, y poder trascender el caso único, particular, hacia la concepción integrada de problemáticas con características comunes, como ha puesto de manifiesto Bruner.<sup>116</sup> Esto implicaría la posibilidad de apreciar la complejidad del proceso de conocer.

Así, en apariencia se lleva a cabo un seguimiento exhaustivo de la progresión de los alumnos y las alumnas, en la medida en la que los resultados de su trabajo se adecuan a un producto estándar, común y externo. Se sugieren criterios muy claros de evaluación, con el objetivo de medir los logros a través de pruebas objetivas y así poder probar la eficacia, con lo que el niño o la niña asimilan tempranamente las relaciones de competencia. Subyace aquí la idea de la primacía de los valores observables, cuantificables a corto plazo y traducibles en competencias eficaces; todo ello encaja bien con una concepción mercantilista de la vida y de los intercambios sociales, con una imagen del éxito rápido, alcanzado gracias a la utilización de unos medios técnicos y eficaces, legitimados bajo el manto de la racionalidad técnica. Se trata de un sistema que favorece el desarrollo de identidades individualistas, centrado en “su” progreso de referentes estandarizados.

Vale la pena insistir en que las actividades técnico-instrumentales son muy útiles y necesarias en algunos campos y segmentos de actividad: para la consecución de aprendizajes factuales y algorítmicos (en cuanto posibilita control y práctica para llegar al dominio), para el procesamiento de la información sobre hechos, para pautar la atención a través del intercambio tipo IRE en su versión más conductual, para la consecución de destrezas y habilidades específicas, para las prácticas de revisión y comprobación... En general, pues, la actividad técnico-instrumental es adecuada en contextos en los que el conocimiento se puede tratar como “objetivo” y puede ser dado de manera útil. Sin embargo, se debe destacar que “los hechos no tienen mucha utilidad cuando se ofrecen como sacados de un sombrero, ya sea por un profesor a un estudiante en clase, o en la dirección contraria, en el lanzamiento de nombres en una prueba objetiva”,

---

116. Bruner (2000).

ya que no hay lugar para la interpretación o construcción activa.<sup>117</sup> Además, aplicar normas fijas a todo el trabajo del alumnado puede acabar reduciendo el nivel de exigencia cognitiva a tareas de reconocimiento y recuerdo. La actividad instrumental corre el riesgo de ir asociada a una concepción reduccionista del currículum. Como ha destacado Pérez Gómez, “el aprendizaje de memoria, por asociación sin sentido, es un aprendizaje necesario y útil siempre que no sustituya u obstaculice el desarrollo de aprendizajes significativos.”<sup>118</sup>

En este sentido, deberíamos mantenernos alerta –especialmente, en relación a algunos niños y en algunas aulas– frente al peligro de que gran parte del currículum quede reducido a lo algorítmico y factual, como ya pusiera de manifiesto Cazden,<sup>119</sup> con el riesgo añadido de que este tipo de contenidos pueda acabar determinando en el alumnado una visión puramente instrumental del aprendizaje en detrimento del factor esencial, la comprensión.

En este contexto de aprendizaje, mediante el fiel desarrollo de la propuesta del libro de texto, podemos concluir que el maestro o la maestra ponen el énfasis en la enseñanza como transmisión, y en el aprendizaje como recepción y acumulación de información.

La práctica técnica tiene que ver con el tipo de prácticas pedagógicas visibles que Bernstein analizó. Cuando se hace hegemónica en la escuela, estamos hablando del “currículum tipo colección”,<sup>120</sup> que comporta una visión limitada de la cognición y del conocimiento (fragmentado, jerárquico, con bajo nivel de exigencia cognitiva, impermeable a la experiencia personal y so-

---

117. Bruner (1997: 74).

118. Pérez Gómez (1988: 261). “La esencia del aprendizaje significativo reside en que las ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario, sino sustancial con lo que el alumno ya sabe. El material que aprende es potencialmente significativo para él” (Ausubel, en Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1997: 46). Estamos aprendiendo significativamente cuando, en lugar de copiar o reproducir, elaboramos y construimos un significado propio y personal para un objeto de conocimiento que objetivamente existe. No se trata de un proceso de acumulación de nuevos conocimientos, sino de integración, modificación, establecimiento de relaciones y coordinación entre esquemas de conocimiento que ya poseíamos (Solé y Coll, 1993: 16).

119. Cazden (1991: 62).

120. Bernstein (1988: 85-103).

cial), y a través del cual niños y niñas son socializados en “principios ya asignados y en operaciones y derivaciones rutinarias”. El código colección es un medio silencioso para generar identidades individualistas y competitivas. Los alumnos y las alumnas son receptores de los recursos culturales y de la socialización. Estamos identificando una pedagogía de transmisión-recepción, individualista, preocupada por un tipo restringido de eficacia, coherente con una concepción de la sociedad que carece de sentido colectivo, y básicamente formada por consumidores.

### ***La organización técnico-instrumental: la cultura del rol***

La concepción del conocimiento como consumo, las *pedagogías gestionarias* que abundan en los materiales curriculares *a prueba del profesor*, la comunicación que propicia..., todo ello confiere pocas oportunidades a los participantes para construir de manera conjunta sus propios significados (para “coconstruir” el conocimiento), para vivenciar el espacio escolar como experiencias sociales y culturales vinculadas a los deseos y las necesidades de los sujetos.

Este enfoque organiza la vida escolar en torno a los criterios de las personas expertas en currículos, instrucción y evaluación. Ellas son las que piensan. No sólo se “descualifica” al profesorado y se le aparta de los procesos de deliberación y reflexión, también la naturaleza del aprendizaje y la pedagogía se convierten en procesos rutinarios. El postulado en el que se basan es que todos los estudiantes aprenden utilizando los mismos materiales y mediante las mismas técnicas de instrucción en el aula y las mismas modalidades de evaluación. La idea de que los estudiantes contienen diferentes historias y encarnan diferentes experiencias, prácticas lingüísticas, culturales y talentos tiene poca relevancia.<sup>121</sup>

La organización escolar que se atisba en esta práctica es una concepción técnico-instrumental o burocrático-administrativa de decisiones jerarquizadas y separación de roles: los expertos diseñan/planifican el conocimiento y el maestro lo transmite; el maestro enseña y el alumno aprende; el director gestiona la eficacia de la institución y el maestro ejecuta (todo ello bajo la supervisión de la administración); el ámbito familiar educa para

121. Giroux (1990: 175).

conformar la identidad y para la vida, mientras que la institución escolar proporciona los instrumentos para penetrar en la cultura y para el desarrollo profesional. Maestros y maestras, padres y madres, niños y niñas no piensan ni discuten la escuela o la educación. Los papeles están establecidos ya antes del encuentro educativo. La concepción comunitaria no se contempla.

La actuación del maestro y de la maestra como técnicos ejecutores guarda estrecha relación con una concepción burocrático-administrativa de la escuela. Hay una administración que se rodea de equipos de gestión, planificación y asesoramiento curricular que, basándose en conocimientos científicos, son a quienes les compete dilucidar la eficacia y utilidad de las opciones y la toma de decisiones sobre las políticas y las prácticas educativas, traduciendo, de esta manera, los resultados de la investigación a una *tecnología de la enseñanza*. Desde esta perspectiva, se considera que hay un representante de la administración en el centro –el director o la directora–, que se encarga de velar por la buena gestión e implementación de la tecnología de la enseñanza bajo la supervisión de la inspección. A profesores y profesoras les corresponde conocer los medios disponibles y propiciar una actuación eficaz y eficiente (desde el punto de vista de la racionalidad técnica). Concepción y ejecución se disocian, pero cada vez son mayores las tareas que se les adjudican y menor el tiempo para desarrollarlas, lo que los acaba convirtiendo en una pieza ejecutora de las decisiones que elaboran y toman las personas expertas. De la misma manera, la experiencia del estudiante se reduce a la inmediatez de su rendimiento y existe como algo que está destinado a ser medido, administrado, registrado y controlado.<sup>122</sup>

Las prescripciones técnicas son cada vez mayores. En palabras de Santos Guerra,<sup>123</sup> la escuela es una institución heterónoma regida por abundantes y minuciosas prescripciones externas. Un análisis minucioso de la evolución de El Plan Anual de Centro y de la Memoria Anual podría ser buena prueba de ello.

Desde el enfoque tecnocrático, existe un interés en establecer roles, delimitar funciones, separar, que busca una pretendida eficacia. Se concibe la escuela como una organización articulada jerárquicamente para la búsqueda de la racionalización. Uno de

122. Giroux (1990: 137).

123. Santos Guerra (2000: 37).

los conceptos que abunda en los documentos normativos es el de la “optimización de recursos”, y se da a entender que los medios para conseguirla son, especialmente, la delimitación de roles y la organización jerárquica.

La preponderancia de la línea gerencialista trazada alrededor de la administración (gestores y expertos), inspector (supervisor), director (representante de la administración) y maestros (ejecutores) puede descartar otros procesos más participativos, o incluso impedir el desarrollo de otras “inteligencias” que la escuela pudiera desarrollar como organización (la inteligencia contextual, académica, reflexiva, pedagógica, colegial, emocional, ética, etc.).<sup>124</sup>

Para la organización instrumental, la problemática reside en buscar los medios más adecuados. La intervención técnica viene descrita en cuanto nos ocupamos del “cómo”, de la eficacia de los medios. Así, las problemáticas escolares girarán en torno a la tecnología de la enseñanza (diseños curriculares, diseños evaluativos, recursos, estrategias, técnicas, orientaciones).

En este sentido, hay que advertir que la administración ha ido aumentando progresivamente las prescripciones técnicas sobre la evaluación curricular del alumnado, así como las del centro como institución educativa. Este tipo de prescripciones promueve los procesos evaluativos estandarizados. La preponderancia de esta tendencia vendría a constatar la comunión con los preceptos de la OCDE. Se trata de diseñar un sistema escolar competitivo que permita comparar los resultados conseguidos, con los de otros países industrializados avanzados. Como ha señalado Elliott,<sup>125</sup> la única vía para conseguir esto consiste en especificar los logros buscados como resultados mensurables, algo que sólo puede llevarse a cabo si se considera al proceso educativo como algo constituido por “bienes extrínsecos”, es decir, como información y técnicas que proporcionan a los individuos que las poseen ventajas económicamente valiosas en el mercado de trabajo. Pero ello deja poco espacio para que los alumnos y las alum-

124. Santos Guerra (2000: 46), remitiéndose a trabajos de otros autores, habla de nueve tipos de inteligencia que puede desarrollar la escuela (inteligencia contextual, inteligencia estratégica, inteligencia académica, inteligencia reflexiva, inteligencia pedagógica, inteligencia colegial, inteligencia emocional, inteligencia espiritual e inteligencia ética).

125. Elliott (1997: 296).

nas consigan los “bienes intrínsecos” a las prácticas educativas, bienes que sólo pueden describirse como excelencias del “ser”:

El currículum estará constituido por objetos que deben poseerse en forma de hechos y técnicas, más que por objetos de pensamiento y situaciones, problemas y cuestiones capaces de desafiar, activar y ampliar las potencias naturales del ser. Sólo un currículum de este último tipo puede proporcionar un contexto adecuado para alcanzar la excelencia humana. (1997: 296)

Separar el “aprendizaje académico” del “aprendizaje de cómo vivir” facilita la construcción del conocimiento escolar como informaciones y técnicas, más que como estructuras dinámicas sobre las que pensar los problemas vitales. Y también facilita que las realizaciones del aprendizaje escolar se conviertan, con mayor facilidad y con menor costo, en “cosas” a comprobar y comparar.

Representa que la administración, por medio de los expertos, ofrece una amplia gama de orientaciones y medidas, recursos y medios, a condición de que las escuelas los gestionen óptimamente y los profesores los ejecuten con *pericia técnica*.

En el fondo, la insistencia en los medios y en la técnica puede encubrir el debate sobre las cuestiones de peso: los fines. Como ha apuntado Bernstein:

Parece que hoy en día hay escasa preocupación por los derechos, la participación y la igualdad en la educación, pero, en cambio, existe una gran preocupación por dar cuenta, por la eficiencia y la evaluación. Es razonable preguntarse: ¿obligación de dar cuenta ante quién? ¿Eficiencia y evaluación en interés de quién? El dar cuenta, la eficiencia y la evaluación harán muy poco por promover una educación democrática, pero harán mucho por colocar a las escuelas dentro de la economía de mercado y de su base ideológica. (1990: 142)

### Práctica práctico-significativa

El desarrollo del currículum desde el enfoque práctico pone el acento en que lo que ocurre en las aulas, la concreción curricular, el conjunto de significados que se distribuye y construye no están escritos en ningún “libro”: ni en los libros de orientaciones

y metodologías que traducen en técnicas la teoría y la ciencia, ni en los textos, ordenadores o documento alguno. Lo que ocurre en el aula tiene carácter único, bajo condiciones únicas, con sujetos concretos. La actividad práctica, el modo de acción desde el enfoque práctico, tiene un carácter vivo. Como apunta Mercer, una lección o un tema previamente programados son transformados en hechos radicalmente diferentes por profesores y alumnos distintos. Para entender lo que sucede dentro de las aulas, hay que tener en cuenta las relaciones sociales y culturales implicadas, ya que la educación nunca tiene lugar en un vacío social o cultural. Colegios e institutos son microcosmos sociales (con sus propias formas de conocimiento, formas de utilización del lenguaje y relaciones específicas de poder), pero están insertos en una sociedad más amplia. Profesores y profesoras, alumnos y alumnas no dejan fuera de las aulas sus identidades personales y sociales, y la actividad y la conversación en el aula son el medio para expresar y mantener estas identidades, y también para redefinirlas.<sup>126</sup>

Ya en el año 2000, en una conferencia sobre educación, Gadamer recordaba que en las escuelas, los niños y las niñas se encuentran con muchos compañeros, de los cuales no todos les gustan, aunque sí algunos; con todo el juego de gustar y no gustar, de la simpatía y la antipatía..., todo lo que demanda la vida en su conjunto acontece también en las clases.

Profesores y estudiantes desempeñan una función mutuamente dependiente y, en general, colaborativa, en la estructuración del ambiente escolar, como escribe Mercer. El modo en que actúa un grupo de estudiantes, condiciona la gama de acciones que el profesor o la profesora desarrollan y las diferentes maneras en que enseñan o manejan la clase; afecta la capacidad de acción que es apropiada para alumnos y alumnas. Sin embargo, como apunta Cazden, la responsabilidad de hacer todo lo posible para abrirse paso en este círculo de reciprocidades corresponde al profesor. Para la visión práctica, el elemento clave es su capacidad para conectar con el mundo personal y cultural del estudiante, para facilitar “marcos de referencia compartidos” y poder desarrollar actuaciones y discursos inclusivos en los que todos y todas puedan sentirse partícipes.

126. Mercer (1997: 57-59).

El ambiente de la clase es complejo, y las decisiones y dilemas van más allá de las experiencias educativas contenidas en los libros de texto y del tratamiento objetivista del conocimiento. En esta dirección, Schön se pregunta: “¿Qué sucede en una burocracia educativa así cuando un profesor empieza a pensar y a actuar no como un experto técnico, sino como un profesional reflexivo?” Y responde: “su reflexión desde la acción representa una amenaza potencial para el sistema dinámicamente conservador en el que vive”.<sup>127</sup> En la experiencia educativa tienen lugar contextos y procesos diversos, y más que de pericia técnica, éstos están cargados de movimiento y vitalidad:

- “El profesor trata de escuchar a sus alumnos. Se pregunta a sí mismo, por ejemplo: ¿cómo está pensando el alumno sobre esto? ¿Qué significa su confusión? ¿Qué es lo que el alumno ya sabe hacer?”.<sup>128</sup> Gracias a esta escucha activa, continúa Schön, profesoras y profesores abrigan ideas para la acción que transciende el programa dado. Pueden, por ejemplo, optar por concentrarse durante un tiempo en la naturaleza del error o en la confusión de un alumno (¿por qué no resuelve problemas matemáticos?). Cuando entiende cómo piensa en la tarea, cómo resuelve, puede inventar nuevas actividades, nuevas preguntas para que se ejercite y nuevos modos de ayudarle a resolverlos. El programa de la lección, entonces, se deja a un lado, se convierte en un programa aproximado, en una guía. Es el esqueleto sobre el que el profesor va efectuando variaciones en función de la realidad de sus alumnos.<sup>129</sup>
- Los estudiantes pueden expresar sus propias vivencias, ideas, opiniones, comentarios. Es la idea del “tiempo compartido”<sup>130</sup> de Cazden: el tiempo en la escuela dedicado a que alumnos y alumnas expresen acontecimientos vividos o conocidos fuera de la escuela, con lo que se les está dando la opción de crear sus propios relatos de experiencias personales, sus propios textos orales. Los alumnos también pueden expresar su propio conocimiento alrededor de los contenidos y cuestiones planteadas en el aula, pueden pedir aclaraciones, ya que el maestro busca

127. Schön (1998: 290).

128. Schön (*ibid.*: 290).

129. Schön (*ibid.*: 290).

130. Cazden (1991: 36).

“explicaciones participadas”.<sup>131</sup> Cuando frente a cualquier problemática o contenido se da a los estudiantes la posibilidad de hablar, manifestarse, opinar, para desde aquí, inducirles a un nuevo modo de contemplar, de categorizar los objetos de análisis, se les está facilitando un proceso *reconceptualizador* o *recontextualizador*, es decir, una estrategia mediadora del profesor para acercarlos los conceptos y las nuevas realidades. Y lo más importante, se van construyendo “marcos de referencia compartidos” (“contextos de experiencia y discurso compartidos”). Y es que, en el fondo:

Gran parte de la actividad docente está dedicada a enseñar a los estudiantes a contemplar determinados fenómenos de una manera nueva, a reconceptualizar círculos como ruedas o ruedas como círculos. La respuesta del educador –semánticamente contingente respecto a la respuesta del estudiante– también enseña una visión del mundo. (Cazden, 1991: 126)

La idea es que la enseñanza no es sólo contar lo que el profesor o la profesora saben. También supone facilitar que los alumnos y las alumnas se expresen, y ayudarles a que vayan asimilando los nuevos conocimientos con los ya existentes.

- Para ello, profesores, profesoras y estudiantes crean *contexto* y *continuidad*<sup>132</sup> a través de las conversaciones y de la acción conjunta. El contexto se refiere a que los significados que están elaborando en un momento dado están siendo fundamentados y se plantean sobre la base de significados ya construidos. Continuidad es una idea relacionada con la anterior, y se refiere a que “la creación del conocimiento en las aulas es un proceso en el cual, para conseguir el éxito, los temas deben surgir y continuar; las explicaciones se deben llevar a cabo, aceptar y repasar; y la comprensión se debe consolidar”.<sup>133</sup>
- Profesores, profesoras y estudiantes llegan a las aulas cargados con una mochila de historias personales, de sentimientos, de esperanzas. Los procesos de enseñar y aprender implican cognición y afecto. El maestro práctico no sólo tiene un conocimiento de las áreas de estudio, también se preocupa por

conseguir un conocimiento de sus estudiantes (reaccionan, se preocupan, se esfuerzan, entran en conflicto, se pelean, a veces asienten y acatan los modelos, pero también en ocasiones se revelan y tratan de saltarse las normas...). Un recurso habitual de los maestros y las maestras es reconocer y tener presente en el aula estas particulares vivencias de niños, niñas y jóvenes, de sus sentimientos y anhelos, con el objetivo de acompañarles en el desarrollo de una seguridad afectivo-relacional que garantice un clima social y de trabajo realmente eficaz y constructivo para todos y todas.

- Los protagonistas en el aula persiguen la experiencia compartida del grupo. La intervención educativa está destinada a crear la conciencia de formar parte de un grupo, de las responsabilidades que se deben asumir, del respeto hacia los compañeros, de la importancia del diálogo para resolver los conflictos de intereses o la mutua confianza. Pensaba Dewey que una experiencia es educativa en la medida en que es *social*, en tanto que se desarrolla a través de la interacción con el maestro, con los otros alumnos y con el medio. Y los conflictos, escribe Delval, constituyen un elemento consustancial e inevitable de la vida social: el alumno que no atiende, el alumno que molesta a sus compañeros, el que quita el lápiz al otro, el que se come la comida de su compañero, el que insulta, el que raya el coche a su profesor, el que roba, el que copia en los exámenes...<sup>134</sup> Maestros y maestras tratan de abordar todas estas situaciones, tratan de reconducir a sus alumnos y alumnas de la mejor manera que saben, tratan de que reflexionen y aclaren las posiciones para poder llegar a puntos de encuentro. El maestro, como vehículo y mediador de la cultura democrática, se preocupa por todos y cada uno de sus alumnos globalmente y por la dinámica de relaciones del grupo.
- Las situaciones de la práctica, como acontecimientos únicos, están cargadas de incertidumbre, de complejidad, y a menudo, más que de seguir guiones preestablecidos, se trata de resolver cuestiones y conflictos de valores, de metas, de propósitos: los profesores y las profesoras están presionados para que aumenten la eficacia de su intervención con el fin de conseguir unos objetivos preestablecidos básicos (que se podrían resumir

131. Alonso Tapia (2005: 122).

132. Bruner (1986), Edwards y Mercer (1988), Mercer (1997).

133. Mercer (1997: 80).

134. Delval (2006: 40).

en que acabar la materia expuesta en el libro, es fundamental para conseguir unos mínimos), pero también se les exige que alienten la curiosidad, la creatividad, que ayuden a construir ciudadanos y ciudadanas respetuosos y responsables. ¿Cómo deben distribuir el tiempo? ¿Cómo pueden integrar estas exigencias? ¿Cuál es la mejor manera de conseguir las metas?

En esta situación de complejidad, el maestro deja de ser concebido como un administrador de un método de enseñanza y de unas materias diseñadas por otros. Los estudiantes no son “vasijas” en las que verter conjuntos organizados de información y formas preparadas de destreza a través de la instrucción que regulan las materias. Profesores y profesoras se sirven de estrategias y recursos instruccionales que van más allá del libro de texto como único mediador cultural, que posibilitan un mayor acercamiento de los contenidos y de la experiencia escolar a la realidad concreta de los estudiantes. Tienen lugar unas experiencias prácticas, significativas, a través del desarrollo de tareas cercanas al mundo de los alumnos y las alumnas.

Volvamos al ejemplo anterior sobre el estudio del agua como recurso vital: la maestra, que dentro de su área quiere hacer partícipe a sus alumnos de una perspectiva ecológica de fondo –es decir, de su importancia para la vida, de su vulnerabilidad como recurso escaso, de su desigual reparto y consumo–, se esfuerza en acercarles el problema a su realidad. Así, los conduce a hacer una reflexión individual sobre el uso y consumo del agua, sobre la dificultad de otros para acceder al agua potable, sobre la necesidad de hacer un uso más responsable del agua en casa, etc. Para ello, la maestra se ha interpelado sobre el mundo que le rodea, ha buscado información y materiales diversos, ha identificado formas de conectar con la realidad de sus alumnos; y éstos han hablado de lo que ven y viven, han integrado nuevos conceptos, nuevas visiones acerca de una parcela de su mundo, han sido animados a repensar su comportamiento en este ámbito, etc.

### ***Concepción constructivo-significativa del conocimiento***

Entendemos que, en “la manera de hacer práctica” que acabamos de exponer, se teje un tipo de actividad significativa que confiere a docentes y estudiantes un mayor protagonismo del que les ofrece la ejecución instrumental del libro de texto. En cierto sentido, tanto unos como otros son hacedores de su propio co-

nocimiento, con el que mantienen una relación más “de propiedad”. El conocimiento no está “ahí fuera”, en el libro de texto, como algo independiente. El conocimiento se va construyendo con las acciones y conversaciones de los participantes. Profesores y estudiantes juegan un papel activo en la construcción de significados porque tanto unos como otros interpretan las experiencias escolares según sus vivencias, sus historias personales, sus expectativas y sus necesidades. Y esto es así porque los contenidos no se desarrollan de forma desvinculada al contexto de interacción que se construye en el aula. En el aula, los contenidos adquieren vida propia, vida significativa para los protagonistas. La experiencia escolar se va enriqueciendo en la medida en que maestros y alumnos van creando un *marco de referencia compartido*, un *contexto mental compartido*.<sup>135</sup>

El proceso de acercar a los alumnos a los significados del profesor, el proceso de inducir al aprendiz a un nuevo modo de categorizar y reconceptualizar el fenómeno sometido a discusión, pasa por favorecer un marco interpretativo que puedan compartir el mayor número posible de aprendices. Para ello, los profesores y las profesoras recurren a las experiencias de los estudiantes en el desarrollo de los contenidos, lo que posibilita:

- a) utilizar la narración sobre su cultura vivida en un contexto eminentemente lógico/analítico.<sup>136</sup>
- b) “reconceptualizar” sus visiones, al tener la oportunidad de contrastar su conocimiento común con un conocimiento académico, más elaborado, lo que posibilita que los estudiantes puedan construir un conocimiento más argumentado, más riguroso.

Son maneras de hacer en el aula que favorecen marcos interpretativos que pueden compartir un mayor número de aprendices, es decir, favorecen la construcción de lo que Edward y Mercer denominan “contexto mental compartido” de maestro y alumnos; lo que Cazden denomina situarse en la misma “perspectiva”; James Westch, “marco de referencia”; Coll et al., “marco social

135. En esta dirección lo han descrito e interpretado diversos estudios: Jackson (1992), Delamont (1988), Edwards y Mercer (1988), Cazden (1991), Mercer (1997), Salgueiro (1998), Pomar (2001), Puig Rovira (2001).

136. Bruner (2000).

de referencia” y Bruner, “marco de referencia compartido”.<sup>137</sup> Pienso que es lo mismo a lo que se refería Basil Bernstein cuando escribía que la cultura del niño debe formar parte de la cultura del maestro para que la cultura del maestro pueda formar parte de la del niño. No hay que olvidar que lo importante de enseñar ese “algo parecido a una visión del mundo” (del que habla Cazden) es que pueda ser compartido por el máximo posible de participantes, y para ello se deben tener presentes las visiones de todos. El peligro de la concepción técnica de la enseñanza, a raíz del desequilibrio tan marcado de poder entre maestros y estudiantes, es el riesgo de una imposición autoritaria del conocimiento. Por el contrario, este tipo de *reconceptualizaciones* que posibilitan *marcos de referencia compartidos*, “deberían poder añadir significados alternativos, pero sin negar la validez a los significados que los estudiantes aportan a la escuela”.<sup>138</sup>

El riesgo que corre el seguimiento fiel y mecánico del libro de texto en la práctica tecnocrática es que es una actuación que puede pasar por alto que la introducción de nociones teóricas aisladas de la experiencia pueden resultar inútiles, incluso contraproducentes. Así lo apuntaba Delval cuando señalaba que los temas que se tratan en la escuela a menudo son abstrusos o lejanos en sí mismos, y cuando no lo son, la escuela los transforma por la manera de tratarlos, al presentarlos con independencia de lo que rodea a los estudiantes. Dicha práctica también suele pasar por alto que niños, niñas y adolescentes ya se han formado ideas –que no necesariamente coincidirán con las nuestras– sobre la mayoría de las cuestiones relacionadas con el mundo físico o con el mundo social sobre las que les interpelamos. Precisamente, es sobre esto sobre lo que tenemos que trabajar, sobre las representaciones que los alumnos y las alumnas ya poseen, para mostrarles sus insuficiencias y para que sean capaces de modificarlas.<sup>139</sup>

Desde la actividad práctico-significativa no sólo hay objetivos de la enseñanza y de los maestros; hay también intereses, motivaciones y realidades concretas de los alumnos.

Más que evaluaciones como mediciones puntuales, lo que realmente define los progresos de los estudiantes es su actua-

ción en las tareas diarias, es decir, los procesos de pensamiento que ponen en juego en la realización de la actividad, cómo reaccionan delante de nuevos contenidos, cómo relacionan, cómo razonan, cómo activan su imaginación.

### ***La comunicación práctica: la interacción IRS (donde S es seguimiento y no mera evaluación)***

La comunicación en el aula no se restringe a comunicados. A través de la comunicación, maestros y alumnos colaboran en la construcción de enunciados. La reproducción y escucha pasiva del alumno ha dejado paso a un papel más activo y reflexivo.

El hecho de apelar a las vivencias de los alumnos y las alumnas tiene que ver con intercambios diferentes a los que impone el esquema IRE, por ejemplo en contextos como el del “tiempo compartido”,<sup>140</sup> donde éste se organiza para responder a preguntas del maestro y de la maestra del tipo: ¿quién tiene esta mañana algo que contarnos? Pero también, cuando maestras y maestros favorecen una explicación más participada, dando paso a las intervenciones de los estudiantes a través de preguntas del tipo: ¿qué sabes?, ¿qué opinas?, ¿qué puedes decirnos acerca de lo que aquí se está planteando? Son escenarios en los que la estructura de interacción es diferente a la del IRE. Las preguntas, en cualquiera de estos sentidos, son una invitación a niños, niñas y jóvenes, una apelación para que participen narrando alguna experiencia personal de su vida extraescolar o expongan sus opiniones y conocimientos “acerca de”.

Cazden (en referencia a su idea de “tiempo compartido”) observa que este tipo de prácticas escolares tienen interés por tres razones:

- a) Puede representar la única oportunidad para que los niños y las niñas creen sus propios textos orales en el tiempo oficial, para que aporten algo más que breves respuestas a las preguntas del maestro.
- b) Una de las finalidades de estas prácticas es la de compartir experiencias extraescolares. Es uno de los pocos momentos en el tiempo oficial, que el niño o la niña tienen para contar al maestro eventos extraescolares.

137. Cazden (1991), Werstch (en Cazden, 1991), Coll et al. (1995), Bruner (2000).

138. Cazden (1991: 132).

139. Delval (2006: 60).

140. Cazden (1991: 17).

c) Es interesante como contexto para producir relatos de experiencias personales (posiblemente el tipo de texto más universal).

Todo ello, además de posibilitar el desarrollo del lenguaje oral, contribuye también a crear un sentido comunitario, en la medida en que cada vez se comparten más historias y cada vez es mayor el conocimiento mutuo.

No obstante, incluso dentro del mismo diálogo triádico, ligeras variaciones nos dan cuenta de la persecución de fines más complejos. Así, diríamos que el diálogo triádico rígido es sustituido por un diálogo que tiende a elaborar la respuesta en común. No interesa tanto la tercera parte de IRE –el tercer movimiento E–, como que elaboren el razonamiento. El ejemplo que sigue está basado en la observación de una clase de matemáticas de quinto de primaria. Los alumnos y las alumnas realizaban ejercicios del libro de texto sobre contenidos ya trabajados (proporciones, representación en el eje de coordenadas, etc.). Ya antes de constatar las dificultades de sus alumnos para entender la pregunta del ejercicio, el maestro deja claro su propósito: “No quiero que me digáis la respuesta, quiero que me digáis qué haríais”. Como veremos, el maestro utiliza las preguntas no sólo para controlar la actividad, sino sobre todo para guiarla. Como sugiere Mercer,<sup>141</sup> mediante este tipo de preguntas, el maestro dirige la atención de sus alumnos y alumnas a cuestiones que requieren más reflexión y clarificación. Más que preguntas tipo test, de respuesta rápida, corta, al maestro le interesa el proceso reflexivo, la reflexión conjunta.

De hecho, el maestro no evalúa las respuestas incorrectas de dos alumnos que responden de manera incorrecta, sino que retoma la palabra para reconducir el tema. En el transcurso de la clase, se dieron secuencias en las que el tercer movimiento de IRE (evaluación) no tuvo lugar. Veamos una de las secuencias:

(El ejercicio solicitaba calcular cuántas páginas tenía un libro que un lector leía cada día, y cuántas le faltaban por leer; los datos estaban expresados en proporciones)

141. Mercer (1997: 43).

*Maestro:* Vamos a ver. Vamos a empezar por el final. ¿Qué nos pregunta, Cristina? Lo primero que tenemos que hacer es ver qué nos pregunta el problema. Si no sabemos qué nos pregunta, podemos estar haciendo operaciones que no son las que corresponden. ¿Qué nos pregunta el problema?

*Cristina:* Cuántas páginas ha leído.

[...]

*Maestro:* Directamente, no. La segunda pregunta ¿qué dice? ¿Qué dice la segunda pregunta, Ernesto?

*Ernesto:* Cuántas páginas le faltan por leer.

*Maestro:* Cuántas le faltan por leer. Por tanto, para saber cuántas páginas le faltan por leer, ¿qué debemos saber previamente?

*Niño:* Cuántas ha leído.

*Maestro:* Cuántas ha leído, ¿no? Por tanto, es necesario saber cuántas páginas tiene el libro. ¿Lo sabemos?

*Niño:* 164.

*Maestro:* ¿Cuántas ha leído? ¿Lo sabemos?

*Coro de alumnos y alumnas:* No.

*Maestro:* No, pero lo podemos calcular. Y también cuántas le restan, cuántas le faltan por leer ¿Cómo podremos saber cuántas ha leído? (6”).

El tercer movimiento o la tercera parte de la secuencia IRE, en lugar de ser una simple “evaluación” (aceptación o rechazo), se ha sustituido por un “seguimiento” que permite al maestro establecer conexiones con otras partes de la resolución del problema:

INICIACIÓN	RESPUESTA	SEGUIMIENTO
<i>Maestro:</i> Directamente, no. La segunda pregunta, ¿qué dice, Ernesto?	<i>Ernesto:</i> Cuántas le faltan por leer.	<i>Maestro:</i> Cuántas le faltan por leer. Por tanto, para saber cuántas le faltan por leer, ¿qué debemos saber previamente?

De acuerdo con Wells,<sup>142</sup> debemos conceder gran relevancia a esta distinción en el tercer movimiento del diálogo triádico (la de pasar de ser E como “simple evaluación” a ser E “seguimiento”), ya que el movimiento de respuesta del primer intercambio actúa como pivote para la introducción de otro intercambio vin-

142. Wells (2001: 210, 254).

culado, promoviendo y dando mayor relevancia a la participación del alumno.

Además, en el episodio oral completo del ejercicio aparecieron otros elementos relevantes en el diálogo que no suelen estar presentes en el intercambio IRE, como “los silencios” o las pausas. Estos, más que una invitación silenciosa del profesor a que se responda su pregunta, están destinados, por su situación en el discurso, a la reflexión, a la elaboración meditada de la respuesta.

En general, podemos decir que en los eventos orales que tienen lugar en las tareas práctico-significativas, la función pedagógica es cualitativamente diferente de la que tiene lugar en las actividades técnico-objetivistas. Y es que, ciertamente, *ligeras variaciones en la estructura del discurso oral (ligeros cambios en IRE) reflejan diferencias muy relevantes en los objetivos educativos*.<sup>143</sup> Hemos visto que, más que para comprobar la atención de los alumnos y verificar el aprendizaje rotativo, los interrogantes en la tarea significativa están destinados a estimular, a elaborar el pensamiento en común. De acuerdo con Wells,<sup>144</sup> la conversión de E en un tipo de seguimiento S permite pasar de una estructura de intercambio IRE, dominada por el maestro y constreñida a una calificación dual (bien/mal), a una explicación más participada, a un diálogo más participativo que posibilita una mayor colaboración de alumnos y alumnas en la construcción del “conocimiento común”. Esta diferencia es similar a la que existe entre una evaluación de bajo nivel (no/sí, bien/mal) y una evaluación de alto nivel que es capaz de abrir oportunidades para ampliar la respuesta del estudiante, clarificar, ejemplificar o extraer su significado, o para establecer conexiones con otras partes de la experiencia.

Es por eso que resaltamos que el tipo de diálogo que se observó en el suceso oral de “las páginas leídas de un libro”, proyecta una intención pedagógica más focalizada en la elaboración del pensamiento, diferenciada del tipo de intercambio pregunta y respuesta. El maestro dirige la atención de alumnos y alumnas hacia cuestiones estratégicas, cuestiones que requieren mayor atención y clarificación. El maestro alinea,

143. Como han apuntado Cazden (1991: 63) y Wells (2001: 210).

144. Wells (2001: 210, 250).

organiza los esfuerzos de atención de los estudiantes en sentido de la reflexión:

- “¿Qué nos pregunta el problema?”
- “¿En algún momento pregunta cuántas páginas ha leído en total?”
- “¿Cuál es la segunda pregunta que hace?”
- “Por tanto, para saber cuántas páginas le faltan por leer, ¿qué debemos saber previamente?”
- “Por tanto, es necesario saber cuántas páginas tiene el libro. ¿Lo sabemos?”
- “¿Cuántas ha leído? ¿Lo sabemos?”
- “Y ¿cuántas le restan, le faltan por leer? ¿Cómo podemos saber cuántas ha leído?”

Considero que es en este sentido que Mercer señala que “si queremos evaluar el uso de las preguntas como técnicas para guiar la construcción del conocimiento, no hay alternativa”.<sup>145</sup>

Si en la secuencia oral que expusimos en la actividad técnica dominaba la estructura de interacción IRE, que expresaba una asimetría clara entre el maestro (que controla las nominaciones, controla el diálogo y conoce la respuesta) y el alumno, a través de la nueva estructura de diálogo que tiene lugar en la actividad práctica hemos podido observar también variaciones en el grado de imposición a través de preguntas –ahora menos directivas y más abiertas– y de requerimientos y órdenes más indirectas.

Lo que deseo evidenciar con este ejemplo concreto es que hay procedimientos específicos alternativos a las preguntas (tipo test) habituales del maestro. Se trata de una manera de provocar el discurso oral en el aula, que se materializa en técnicas concretas que el profesor o la profesora pueden utilizar en lugar de recurrir al sistema de pregunta-respuesta-evaluación. Dicho sistema, como hemos señalado con anterioridad, puede ser muy fértil en momentos concretos, pero no si se utiliza como único sistema. Algunas de las alternativas las pudimos observar en esta misma sesión:

145. Mercer (1997: 37).

- Invitación a pensar: un indicador de ello es la pregunta con la que acaba la secuencia oral antes mencionada: “¿Cómo podremos saber cuántas ha leído?”
- Planteamientos declarativos (en lugar de “juzgar”): como cuando en el proceso de pensar juntos la resolución del ejercicio, una niña propone una solución errónea, a lo que el maestro responde: “Yo creo que aquí va por el camino que han dicho tus compañeros. Conocemos la parte del libro, cuántas páginas tiene el libro, lo que tenemos que averiguar es cuántas páginas ha leído el primer día”.
- El silencio en momentos claves; lo más difícil, como apunta Cazden. El sistema acelerado de pregunta y respuesta que introduce el formato IRE puede ser enemigo de la reflexión. Los silencios y las pausas en momentos clave pueden ser un buen instrumento para alentar el proceso reflexivo.

Lo revelador de poner de manifiesto que hay alternativas al formato IRE es constatar que la pauta comunicativa en las clases no tiene por qué responder a un único formato. Dependiendo de las metas que persiga el proceso de enseñanza y aprendizaje, el funcionamiento de la clase estará conducido, o bien por un formato IRE, o por una pauta comunicativa más participativa, es decir, por una estructura discursiva que dé paso a planteamientos declarativos, replanteamientos reflexivos, invitaciones a elaborar, a silencios y pausas, tal y como ha puesto de manifiesto Cazden.<sup>146</sup>

***Profesores y profesoras, estudiantes y pedagogía: enseñanza adaptada, personalizada. La educación como práctica reflexiva***

Los maestros y las maestras como prácticos, lejos de ser meros ejecutores de lo planificado por otras instancias, fruto de su experiencia y de su saber artesanal (de su “habitus”, “sentido del juego”), día a día, cara a cara, toman decisiones de capital importancia para dar respuestas adaptadas a cada caso, a cada situación, a cada alumno y alumna. Para ello, tienen en cuenta todas las variables que están en juego, entre las que destacan los componentes cognitivos, pero también los componentes emo-

cionales, morales, familiares. Es el niño y el adolescente tomados globalmente (total), lo que constituye la preocupación del maestro tutor por medio de su juicio práctico. Profesores y profesoras prácticos se preocupan por crear un ambiente igualitario de aprendizaje y convivencia, lo que llega a generar un auténtico clima comunitario de aula. El maestro práctico tiene algo de la concepción del maestro de Dewey, para quien éste deja de ser concebido como el administrador de una dieta de métodos y materiales predigeridos, para ejercer simultáneamente como artista, académico y experimentador de contenidos y métodos. Como advirtió Sáenz Obregón, refiriéndose a la pedagogía de Dewey:

El maestro debe ejercer simultáneamente como artista, académico y experimentador. Como artista tiene que desarrollar un conocimiento empático individual de los alumnos –de sus impulsos, sus deseos, sus hábitos, sus necesidades, sus experiencias, sus capacidades–, para poder guiarlos en su desarrollo. Como académico debe ser portador del conocimiento que ha de enseñar, así como de la Psicología científica. Y como experimentador, las ideas de las materias que hay que enseñar deben conectarse con la experiencia de los alumnos, para la generación tanto de los problemas como de las hipótesis requeridas para el desarrollo del pensamiento experimental.<sup>147</sup>

La película documental de Nicolás Philibert, *Ser y tener* (2003), ilustra muy bien el modo de acción práctico y ofrece una idea plástica del maestro práctico: la imagen del maestro hecho a sí mismo, de autoridad carismática en una escuela rural de aula única, que acompaña a cada niño y niña, según sus necesidades y problemáticas, en el difícil proceso de conocer y de crecer y de encontrar su camino; que media en sus disputas y conflictos, escuchando sus problemas, ayudándolos a pensar, a reflexionar, a convivir. Un halo de serenidad y de curiosidad impregna el aula. Es la imagen del aula-comunidad, en la que hay espacio para el silencio que requiere el aprender, pero también para las preocupaciones, los llores, las sonrisas cómplices y la expresión de los temores y anhelos; la escuela como un espacio para las relaciones estrechas, para la convivencia, para la educación integral.

<sup>146</sup>. Cazden (1991: 70).

<sup>147</sup>. Javier Sáenz Obregón, en la introducción a *Experiencia y educación* de John Dewey.

Guiados por el maestro, el escenario representa la misma vida del grupo como comunidad que proponía Dewey.

La lógica curricular de la experiencia educativa desde el enfoque práctico tiene en cuenta las experiencias de los niños y las niñas y la atribución de significado.

Al limitar el lenguaje oral a que el maestro hable y a que el alumno responda, y el lenguaje escrito a obtener información del libro y a escribir las respuestas para ser evaluadas por el maestro, la actividad escolar desde el enfoque técnico e instrumental está impidiendo al estudiante conectar el marco de referencia académico con su marco social de referencia, mientras hace más fácil el aprendizaje memorístico. Por el contrario, la actividad práctico-significativa, que permite una relación semántica entre los contenidos académicos y los experienciales, hace posible la construcción de un intercambio de entendimientos entre profesores y alumnos.

Desde la “actividad práctica” no sólo hay objetivos de la enseñanza y de los maestros y las maestras; hay también intereses, motivaciones y realidades concretas de los alumnos y las alumnas. Están los esquemas interpretativos del maestro y los esquemas interpretativos de cada alumno. Y los niños y las niñas interpretan, conceden significado a lo que el maestro o la maestra les cuenta, en función de lo que ya conocen. La comunicación en el aula no se restringe a comunicados, sirve para la construcción de significados como una realización conjunta entre profesor y alumno, tal y como han puesto de manifiesto los enfoques socioculturales de la educación de naturaleza neowygotskiana,<sup>148</sup> que señalan que los niños y las niñas aprenden cuando participan en la construcción de los propios significados.

En la organización social de la actividad no sólo se tiene en cuenta el trabajo individual homogéneo, sino que también se contempla el trabajo en grupo y la ayuda mutua. Se dan momentos en los que los estudiantes tienen un margen de opcionalidad y de participación en la definición de la tarea, y se da un mayor respeto por los ritmos diferentes.

148. El “enfoque sociocultural”, de óptica neowygotskiana, pone el acento en la naturaleza social e interactiva del proceso de enseñanza y aprendizaje, y pone de relieve la continuidad y la cooperación en la construcción del conocimiento, como han aclarado Mercer (1997) y Wells (2001).

En las experiencias prácticas del aula, el maestro considera a los alumnos como aportadores de significados con los que conformar conjuntamente un ámbito de significados compartidos. El papel de profesores y profesoras es crucial para pasar de la ejercitación repetitiva a los métodos reflexivos y de razonamiento. Si las tareas técnicas ponen de manifiesto que el proceso de enseñanza y aprendizaje es un proceso técnico de transmisión-recepción, la actividad práctica pone de manifiesto que es un proceso compartido entre profesores y alumnos, donde el papel del profesor como guía y conductor del proceso es clave. El currículum es una práctica real que se construye y se reconstruye, lejos de someterse a un guión establecido. El conocimiento no es sólo algo que está ahí fuera, sino que el alumno debe convertirlo en algo propio a través de significados que le ayudan a comprender mejor las situaciones y problemas, y todo ello mediante la ayuda y *andamiaje*<sup>149</sup> del maestro.

La profesionalidad del maestro y de la maestra requiere una deliberación práctica: los maestros aspiran a una virtud o capacidad para juzgar con prudencia sus propias actuaciones y las de los alumnos, para poder interpretar reflexivamente los hechos escolares y acontecimientos sociales y para poder, de esta manera, ayudar a los alumnos a captar el sentido de las cosas.

Efectivamente, si algo no “va”, el práctico pone en marcha los procesos de reflexión sobre la acción: “¿qué pasa?”, “¿dónde está la clave?”, “¿cómo puedo intervenir para mejorar?”. En muchos casos, todo ello comporta plantearse conscientemente las teorías-en-la-acción puestas en juego de las que habla Schön, y examinarlas con los hechos, a la luz de la situación concreta que está teniendo lugar. “De este modo, un área problemática se aclara y

149. La metáfora del “andamiaje” de Bruner tiene que ver con un tipo de ayuda y de guía que los maestros y adultos en general prestan al niño/joven que está aprendiendo y a su carácter transitorio. Como señala Jesús Palacín en la introducción a *Desarrollo cognitivo y educación* de J.S. Bruner (1998: 15): “La educación es para Bruner una forma de diálogo, una extensión del diálogo en el que el niño aprende a construir conceptualmente el mundo con la ayuda, guía, ‘andamiaje’ del adulto”. Escribió Mercer (1997: 85) que Bruner “utiliza el concepto de ‘andamiaje’ para definir la forma que tienen las personas para implicarse profunda y productivamente en el aprendizaje de otras personas”. En palabras de Bruner: “[Andamiaje] son los pasos que se dan para reducir los grados de libertad cuando se lleva a cabo algún tipo de tarea, de manera que el niño se pueda concentrar en la difícil habilidad que está adquiriendo” (Bruner, en Mercer 1997: 85).

el práctico desarrolla un nuevo planteamiento de situación que puede ser comprobado en las acciones siguientes”.<sup>150</sup>

Si un niño o una niña, o un grupo de niños y niñas tienen dificultades de lectura y escritura, el práctico comparte la problemática con sus compañeros y compañeras y habla con los padres y las madres, ya que es probable que no esté recibiendo suficiente ayuda en casa. Sin embargo, también es probable que el aprendizaje provocado en el aula tenga poco sentido para estos alumnos debido a que no pueden relacionarlo con contextos significativos, y que no estén dispuestos a hacer el esfuerzo adicional que hacen sus compañeros. Si éste es el caso, entonces el maestro procurará actividades más significativas y estimulantes.

El práctico tiene un papel más activo que el maestro técnico-ejecutor, ya que tiene la capacidad de adaptar esquemas tácitamente conocidos a las variaciones que va presentando la acción, y reflexiona sobre los procesos e interrogantes que la realidad va proponiendo. Es desde este punto de vista que consideramos la actividad práctico-reflexiva (concebida desde el enfoque práctico) como una práctica que se crea, que se construye desde el conocimiento en-la-acción y sobre-la-acción, versus a una práctica técnico-objetivista (concebida desde el enfoque técnico) que se atiene a unos programas y a un guión establecido. La actividad práctica es más permeable a las circunstancias y más dinámica.

Es un tipo de práctica que permite que los estudiantes pasen de ser meros aprendices ejecutores a alumnos reflexivos. Como han puesto de manifiesto los estudios que indagan sobre el discurso y el conocimiento en clase, la escucha pasiva por parte de los alumnos de los comunicados proporcionados por el maestro, y el aprendizaje rotativo no garantizan la comprensión. En la actividad práctica, el alumno y la alumna desempeñan un papel más activo, aportan sus experiencias y significados a la actividad del aula y pueden establecer conexiones entre sus vivencias y lo que se trata en clase. Tienen la oportunidad de significar su propia experiencia, construir nuevos significados, más plenos, sobre los ya existentes.

Si como han sugerido los análisis del discurso, a través del formato IRE, maestros y maestras a menudo fuerzan y limitan las direcciones de la discusión y pueden inhibir la actividad in-

150. Elliott (1997: 91).

telectual al demandar respuestas cortas y factuales, en la actividad práctico-significativa hemos podido observar también alternativas a este esquema que favorecen un tipo de aprendizaje más activo y significativo.

La reproducción y la escucha pasiva del alumno han dejado paso a un papel más activo. A los estudiantes se les da la oportunidad de establecer conexiones entre sus vivencias y lo que se trata en clase, tienen la oportunidad de pensar sus propios métodos, comunicar sus propias vivencias, construir nuevos significados, compartir sus dificultades, problemas e intereses.

Si la evaluación técnica (a través de controles de nivel) está interesada en medir la producción de diferencias de nivel de los estudiantes de acuerdo con un estándar común externo, la evaluación práctica pone el acento en cómo reaccionan niños, niñas y jóvenes frente a los nuevos contenidos, cómo relacionan, cómo razonan, cómo activan su imaginación.

Estamos identificando una pedagogía más acorde con la consideración del estudiante como agente reflexivo que debe pensar y tomar decisiones en escenarios abiertos e indeterminados, en una sociedad cambiante y compleja.

#### ***La organización escolar como “práctica” (o racionalidad práctica): la cultura de la persona***

La actuación del profesor práctico tiene poco que ver con una concepción burocrático-administrativa de la escuela. El maestro práctico antepone su autonomía profesional a las rigideces y los formalismos. Le interesa cierto grado de flexibilidad, poder tomar decisiones adecuadas en situaciones que le conciernen, como las que hacen referencia a “sus” alumnos y alumnas: enseñar con su propio estilo, crear un tipo de clima en el aula, planificar unas determinadas actividades, provocar un tipo de relación con las familias, poder disponer de un tiempo para organizar el currículum, e incluso idear formas para ponerlo en práctica.

No es que maestros y maestras quieran partir de la nada, cada cual en función de su entendimiento, sino que dentro de las prescripciones y orientaciones curriculares y la acción de las editoriales, demandan poder disponer de un pequeño espacio para la espontaneidad, el criterio profesional y la construcción de realidad.

Esta autonomía profesional está amenazada, entre otras razones, por la falta de tiempo para pensar e imaginar su propia práctica; por la posible implantación de excesivos controles sobre el currículum, que prefiguran un tipo de enseñanza de proceso-producto, y por la corriente favorable a la implantación de una organización escolar “managerial” o de gestión y control.

Si la organización técnica, formal, racionalizada, con su demarcación de líneas de mando y procedimientos estrictos y formales de actuación, trata de separar unos elementos de la organización de los otros mediante la creación de estratos y de roles diferenciados, la organización práctica concede toda su importancia a los acontecimientos tal y como se experimentan en el mundo cotidiano de interacción. Los participantes y actores no están limitados por los roles, sino que ritualizan, reconstruyen y construyen, recrean y crean, en el día a día, la escuela: “En este caso, la acción aparece separada de la estructura; la experiencia, del rol oficial; la situación, de la organización formal.”<sup>151</sup>

En definitiva, no existen funciones, roles o normas, al margen de los significados que les confieren maestros y maestras, niñas, niños y jóvenes que construyen una escuela día a día. Las situaciones no están “dadas”, sino que se construyen y transforman contando con las situaciones y experiencias vitales de los participantes. Y dan lugar a situaciones y experiencias muy variadas que a menudo implican cuestiones valorativas más que normativas. Las decisiones relativas a qué recursos utilizar para los niños y las niñas a los que les cuesta aprender, cómo atender a las relaciones y problemáticas de marginación, cómo dar respuesta a situaciones individuales con contextos familiares difíciles, etc., son también decisiones éticas. Como resume Santos Guerra:

En la práctica cotidiana los hechos y los valores están entremezclados, constituyendo una falacia la pretensión de separarlos de forma tajante. La práctica que se realiza en las organizaciones es una práctica moral y, por consiguiente, la pretensión de establecer una dinámica instrumental medios/fines rompe la pregunta sobre la ética de los medios. (1997: 224)

151. Tyler (1996: 97).

Si la estructura formal conduce a un tipo de respuestas centralista-gerencialista, autoritaria y homogénea, aquí las respuestas tienen más que ver con la capacidad de respuesta participada y adaptada a las situaciones concretas. En ciertas situaciones, le corresponde al director o a la directora ceder parte de su autoridad para configurar soluciones negociadas que implican a los interesados, y por ello mismo se llegan a soluciones “con autoridad”, en el sentido de que todos participan de ellas, como decía Stenhouse. A la dirección le compete la integración negociada de las contribuciones de maestros y maestras, muy especialmente en cuestiones que tengan que ver con la “intimidad” del aula.

En la escuela conducida por una racionalidad práctica, la analogía entre escuela y fábrica deja paso a la de la escuela como “construcción cultural”, cuyos ladrillos se van forjando con los significados, acciones y deseos de todos los que la integran, como ha apuntado Santos Guerra.<sup>152</sup>

Más allá de los roles y de lo establecido, la organización práctica viene a significar que la gestión escolar, la escuela, se construye en el día a día con las acciones, las ritualizaciones, las decisiones y los significados que aportan los individuos.

### Práctica crítico-dialogica

Para la práctica tecnocrática es suficiente la instrucción (adquisición y retención de información) y el entrenamiento (habilidades para desarrollar una tarea). Le basta una formación al servicio de la capacitación estrictamente técnica y de resultados (“productivista”), con lo que limita su campo de intervención a un tipo restringido de habilidades académicas fácilmente evaluables (las áreas como cuerpos de conocimiento discretos de información concreta y específicas destrezas). El enfoque práctico da un paso más allá; la educación no sólo se ocupa de las materias de enseñanza, también de su significatividad para el alumno y la alumna, ya que hay una preocupación de base por la persona, por el sujeto que aprende. Para la perspectiva crítica, todas estas preocupaciones, pese a ser prioritarias y necesarias, no son suficientes. En primer lugar, porque dado que la información no es conocimiento, la relación entre enseñanza y aprendi-

152. Santos Guerra (1997).

zaje no es lineal y automática, y hay aprendizajes complejos difícilmente mensurables. Y en segundo lugar, porque se pregunta dónde quedan la curiosidad, la creatividad, la responsabilidad y el compromiso, si no consideramos el ambiente sociocultural de los centros, si no impregnamos aquellas dimensiones, si no las teñimos de una lectura crítica del contexto social en el que tienen lugar, si no implicamos al propio estudiante en el proceso de aprender, si no hay una cooperación entre la escuela y la familia, si no hay un compromiso de la sociedad con la educación y viceversa. Es decir, la concepción crítico-comunicativa persigue desarrollar una educación que, promoviendo el saber instrumental y siendo respetuosa con la comprensión del mundo de niñas, niños y jóvenes, los desafía a pensar la razón del propio procedimiento técnico, a pensar críticamente cómo funciona su mundo y la sociedad en general, buscando la cooperación de la escuela con todos los agentes socioeducativos.

Esta concepción está a favor de una educación que promueva en el estudiante una comprensión amplia de sí mismo y del mundo, que le proporcione pistas sobre cómo funciona la sociedad, que le permita situarse en ella con confianza, proporcionándole elementos para poder contribuir a una “sociedad buena” (una sociedad justa, es decir, una sociedad en la que las causas estructurales de la pobreza y de la exclusión sean eliminadas), y que concibe la escuela como “nudo decisivo en la red social”. Y es que, como nos propone Ricardo Petrella, “la función fundamental del sistema de educación es aprender a vivir juntos (la ciudadanía, la democracia), ‘a dar los buenos días a todos’ (la fraternidad), a prestar atención al devenir planetario (la responsabilidad/solidaridad)”.<sup>153</sup>

La educación escolar alcanza toda su riqueza y relevancia cuando, lejos de someterse a unos parámetros curriculares fijos, la actividad en el aula se concibe como una “praxis”, esto es, como una relación permanente entre los recursos culturales disponibles y la comprensión de la experiencia, de tal manera que contribuye a ampliar la comprensión de los estudiantes acerca de su experiencia vivida, de su experiencia en sociedad.<sup>154</sup> La experiencia, el contexto, la vida social, el microcosmos social que es la escuela..., todo ello es fuente privilegiada de problemas, y el

153. Petrella (2005: 219).

154. Elliott (1997: 265).

conocimiento y las disciplinas, como legado del saber acumulado de una cultura, constituyen respuestas a problemas cotidianos. Se trata de ponerlo en relación y conectarlo con lo que preocupa y afecta a niños, niñas y jóvenes acerca de su propia vida (las relaciones sociales, los medios de comunicación y las nuevas tecnologías, el medio ambiente, el consumo, la pobreza en el mundo, las fuentes de energía...).<sup>155</sup> Es de esta manera como se llega a ofrecer a los estudiantes la posibilidad para que puedan transformar el conocimiento escolar en “conocimiento de acción”, asimilando el conocimiento a sus propios fines:

En la medida en que utilizamos el conocimiento para nuestros fines, empezamos a incorporarlo a nuestra visión del mundo y a utilizar partes de él para hacer frente a las exigencias de la vida. Cuando el conocimiento se incorpora a la visión del mundo en la que se basan nuestras acciones, se ha convertido en ‘conocimiento de acción’. (Barnes, 1994: 75)

Su fundamento está en procurar ayudar a los estudiantes a percibir el mundo de una manera distinta, a incorporar el conocimiento aprendido en la escuela a las expectativas del estudiante acerca del mundo real. Se trata de poder fundir el “conocimiento académico” y el “experiencial”, de los que habla Pérez Gómez, en una misma cosa en la realidad de cada alumno y alumna, para que se convierta en un recurso de acción que les permita abordar los problemas de la vida. Así, a través de un proceso interactivo, tiene lugar un aprendizaje dialógico y relevante: el tipo de aprendizaje significativo que, por su importancia y por su utilidad para el sujeto, provoca la reconstrucción de sus ideas previas y esquemas habituales de pensar, de conocer y de relacionarse. De esta manera, niños, niñas y adolescentes pueden llevar a cabo una recodificación significativa de su experiencia.<sup>156</sup>

Para que pueda producirse todo ello, en la escuela, en el centro escolar, se producen transformaciones en relación a la concepción desarrollada en la visión tecnocrática y práctica:

– Ciertamente, los currículos están estructurados en áreas, pero hay docentes y equipos de docentes que no se resignan a esta

155. Delval (2006: 110).

156. Pérez Gómez (1998: 261).

división, y que promueven unas experiencias para las que se necesita una relación e integración de contenidos de diferentes áreas. Asimismo, a través de este tipo de experiencias se facilita sobre todo la participación en actividades que deben realizarse conjuntamente y con la colaboración activa de los alumnos y las alumnas y, en ocasiones, también de las familias. Así sucedió, por ejemplo, cuando maestros de sexto promovieron (entre otras cosas) lo que denominaron un monográfico sobre “El estudio de la evolución del tiempo”: un estudio interdisciplinar a través de Ciencias Naturales (“Comprender las causas que desarrollan los diferentes fenómenos meteorológicos”), Ciencias Sociales (“Estudiar de forma comparativa el clima de diferentes lugares del mundo”) y Matemáticas (“Análisis estadístico de los datos obtenidos. Realización de gráficos”). El padre de uno de los alumnos se encargó de colocar la estación meteorológica; para la obtención de datos locales (presión atmosférica, humedad y temperatura) los alumnos y las alumnas se organizaron semanalmente y representaban los datos obtenidos en las parrillas que les proporcionó el maestro; en las sesiones de aula se hacía el seguimiento de los datos y se comparaban, el maestro introducía nuevos conceptos para identificar y ampliar los fenómenos atmosféricos que apuntaban los datos, se argumentaba, formulaban interrogantes o hipótesis acerca de los fenómenos y de los datos venideros, etc. Además, los alumnos y las alumnas enviaban el dossier final del trabajo a sus “amigos” de una escuela de Brasil, con quienes mantenían una relación de intercambio. Éstos, a su vez, les remitían otro dossier, que se convertía en material de trabajo y de reflexión. Como comentaba el maestro, se trataba de un trabajo motivador y gratificante para todas y todos los participantes.

Lo relevante de este tipo de actividades es que el aprendizaje cobra sentido para los participantes, y que convierten las aulas en lo que Gordon Wells<sup>157</sup> ha denominado “comunidades de indagación”, donde en lugar de transmitir un conocimiento inerte a unos receptores pasivos, el conocimiento se construye en colaboración, y todos participan en actividades en las que se sienten comprometidos.

157. Wells (2001: 313).

En la escuela en la que trabajo actualmente, también estamos inmersos desde hace cuatro cursos en un proyecto para el ciclo inicial de primaria (la estructura de la actividad es extensible a cualquier edad), que denominamos “Grupos dialógicos”. Tiene como objetivo potenciar el desarrollo de la competencia lingüística, y se trabajan de manera integrada contenidos de naturaleza diversa. Se lleva a cabo mediante la actuación conjunta de tres maestros y maestras (y en algunas sesiones madres/padres o abuelos/abuelas), lo que permite una respuesta educativa más participativa, imaginativa e inclusiva, al tiempo que se favorece el aprendizaje dialógico, cooperativo y solidario. Aunque no es este el espacio para exponerlo en toda su dimensión, sólo quisiera resaltar que la actividad se desarrolla en una sesión semanal (de hora y media o a lo largo de una tarde), a través de la siguiente estructura de actividad básica: a) En el primer trimestre se trabajan en *grupos interactivos*<sup>158</sup> las diferentes dimensiones de la lengua (lectura mecánica y comprensiva, expresión oral, escritura creativa...). Una sesión al mes, vienen familiares (una madre o un grupo de madres, abuelos...) a contar historias y a participar en el proceso de enseñanza; b) En el segundo trimestre participamos en el programa de Educación para la Ciudadanía Global de Intermón Oxfam, centrándonos en la propuesta de contenidos de “Conectando mundos”,<sup>159</sup> c) El tercer trimestre se dedica a

158. Los *grupos interactivos* son grupos heterogéneos formados por entre 6 y 8 alumnos y alumnas, que son tutorizados en nuestro caso por un maestro o maestra. Se preparan actividades de 30 minutos y los maestros rotan por cada grupo a lo largo de la sesión. El trabajo en grupos interactivos tiene una serie de ventajas: favorece un mayor número de interacciones maestro-alumnos, así como que aquél pueda identificar más fácilmente las dificultades de sus alumnos, lo que le permite poder ayudarlos a superarlas de manera más eficaz. Pero también facilita que niños y niñas compartan los aprendizajes, se ayuden mutuamente, dialoguen, se animen... Esto es, potencia la responsabilidad de los estudiantes en su propio aprendizaje, así como del aprendizaje del resto de compañeros y compañeras. En definitiva, favorece un aprendizaje más dialógico, solidario y participativo. (Elboj, C. y otros, 2002; Soler Gallart, 2003). Se trata, entre otras cosas, de una propuesta metodológica y organizativa como una forma inclusiva de atención a la diversidad de capacidades y ritmos, ya que es sensible y permite no sólo que los maestros y las maestras puedan ayudar a quienes más les cuesta aprender; también que los niños y las niñas se ayuden mutuamente, y todo ello en la misma aula.

159. *Conectando mundos* es una propuesta educativa de Intermón Oxfam para primaria, secundaria y bachillerato. Propone trabajar uno de los contenidos de la

la creación colectiva de un cuento. Se tienen en cuenta todas las habilidades cognitivas (planificar el texto, textualizarlo, revisarlo, ilustrarlo) y se potencia el aprendizaje cooperativo. Posteriormente, se realiza la lectura, memorización y representación del cuento delante de un público (niños y niñas de la escuela, familias...). Ni que decir tiene que alumnos y alumnas esperan esta sesión con ilusión porque desarrollan actividades relevantes, motivadoras y con sentido para ellos: argumentan y contrastan opiniones, se comunican y escuchan activamente, investigan y descubren, planifican y se ponen de acuerdo, comparten vivencias y piensan en su mundo y “conectan con otros mundos”, leen, escriben y dibujan juntos, imaginan, cooperan y se ayudan...<sup>160</sup>

- Hay, pues, aulas y escuelas que desarrollan una concepción extensa, dinámica y vital de los contenidos educativos. Prestemos ahora atención al proceso de debate llevado a cabo a lo largo de todo un curso en el ciclo inicial de primaria, en torno a los conflictos de género que tenían lugar en el patio de recreo. El objetivo que nos planteábamos era poder construir una perspectiva común de género, al tiempo que se propiciaban acciones más igualitarias y de mayor justicia. El proceso comportó todo un conjunto de procesos y actuaciones: la construcción de un mismo discurso por parte de los maestros y las maestras implicados, los debates de los alumnos y las alumnas en torno a los conflictos, la toma de decisiones conjuntas, la puesta en práctica de los acuerdos alcanzados, la reflexión dialogada sobre las dificultades, una primera identificación de

---

educación en valores o un contenido de gran relevancia social y educativa. Las ediciones hasta la fecha han tratado “los derechos laborales”, “la cultura de la paz/la cultura de la violencia”, “las necesidades básicas de las personas” y “la cultura del agua”. Es una propuesta telemática enfocada a favorecer la responsabilidad colectiva, la interactividad, la participación y el trabajo en grupo. Los grupos se organizan en comunidades de aprendizaje formadas por centros de diferentes países. En <http://www.IntermonOxfam.org/educar>

160. Los objetivos que nos hemos propuesto dan una idea de nuestras pretensiones y de lo que orienta las actuaciones: a) Favorecer un aprendizaje dialógico, cooperativo y solidario; b) Desarrollar las habilidades y estrategias comunicativas necesarias para la competencia lingüística (escuchar, hablar, leer y escribir); c) Potenciar la colaboración escuela-familia en el aprendizaje de la lectura y escritura; d) Reforzar las habilidades de pensamiento, con el objetivo de formar ciudadanos y ciudadanas que piensen y hablen razonablemente, como agentes esenciales para la participación democrática.

comportamientos machistas, una argumentación sobre formas de combatirlo y llevarlo a la práctica diaria, etc., etc. En realidad, podríamos decir que el punto de partida del proceso dialógico que desarrollaron niños y niñas junto con maestros y maestras, se inició cuando las niñas empezaron a formularse preguntas del tipo “¿por qué no jugamos nosotras (al fútbol) y vosotros sí?”. Como escribiera Freire, el papel del maestro ha sido el de “desafiar la curiosidad ingenua del educando para, con él, compartir la crítica. Es así como la práctica educativa se afirma como desveladora de las verdades ocultas”.<sup>161</sup>

- Estamos hablando de centros educativos que consiguen transformarse en una “cultura escolar colaborativa”: unos interrogantes, una situación problemática, hacen saltar la chispa que incita a promover un clima dialógico y participativo hasta entonces no desarrollado. Detengámonos en las reflexiones y actuaciones de todo un claustro de profesores y profesoras (del cual formo parte), en torno a los conflictos y dificultades de sus alumnos y alumnas para la convivencia y para el aprendizaje. Las evidencias que advierte el proceso de reflexión son: la dificultad de alumnos y alumnas para hablar y reflexionar, para prestar atención, para la escucha activa, para expresar lo que sienten, para argumentar, para comunicarse; se dan conductas disruptivas, entran en conflicto con facilidad... El claustro reconstruye unas metas generales para sus alumnos, siguiendo el análisis de Manuel Segura:<sup>162</sup> aprender a razonar y a argumentar (aprender a pensar); aprender a escuchar, a identificar emociones, a ponerse en el lugar del otro (educación emocional); aprender a relacionarse (educación social); aprender criterios acerca de lo que está bien y lo que está mal, lo que es justo y lo que es injusto... (educación en valores). Se programan actuaciones a diferentes niveles. En el ámbito del desarrollo curricular, se potencia la acción tutorial (formación del claustro en el programa de Manuel Segura de Competencia Social),<sup>163</sup> se desarrolla el programa en la sesión semanal de tutoría, enriqueciéndolo con otras propuestas (Programa

---

161. Freire (2002: 107).

162. Segura (2003).

163. *Programa de Competència Social. Decideix (I y II)*. Material publicado y cedido al Departament d'Ensenyament por la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.

de Educación para la Ciudadanía Global de Intermón Oxfam, Programa Emocional...) y se integra y desarrolla la acción tutorial desde todas las áreas y espacios de manera participada. En el terreno de la organización y participación, se impulsa la acción conjunta escuela-familia-entorno, creando un espacio y un tiempo de encuentro escuela-familia para poder pensar, sentir y actuar conjuntamente sobre la educación de los niños y las niñas de nuestra escuela, para actuar con criterios educativos comunes y compartidos con el objetivo de ayudarles a ser personas autónomas y ciudadanos y ciudadanas responsables individual y socialmente. Se busca vincular el proyecto con las propuestas y actuaciones de la administración educativa y local, con los otros centros educativos de la localidad, etc. En resumen: nos encontramos con un claustro de profesores y profesoras conscientes de las dificultades, dispuestos a dar una respuesta educativa de mayor calidad, que reflexiona de manera compartida, que busca cooperativamente fórmulas nuevas, que indaga y se forma. Se asume una visión compartida de la responsabilidad educativa y se intenta movilizar e implicar a las familias y a otras instituciones en un proyecto común; hay una conciencia de que “la escuela somos todos”. No se trata de dar respuestas puntuales o parciales, sino de adoptar un “modelo integrado y comunitario” para el desarrollo del aprendizaje y de la convivencia. Se trata también de cohesionar nuestra intervención educativa con las metas propuestas, porque como defienden Federico Mayor Zaragoza, Manuel Dios Diz y Calo Iglesias “aprendemos a convivir interactuando, dialogando, escuchando activamente, asumiendo responsabilidades, compartiendo vivencias y propuestas, debatiendo, intercambiando ideas y opiniones diferentes, acordando, encontrando aspectos comunes, reflexionando, produciendo pensamiento crítico...”<sup>164</sup>

Entonces, el aula es algo más que la relación diádica maestro-alumno, y la escuela, algo más que un conjunto de grupos-clase con sus maestras y maestros tutores al frente. Hay experiencias que conducen al aula y a la escuela a convertirse en un elemento vertebrador de experiencias relevantes para todos los participantes, donde tienen cabida todos los integrantes

164. Mayor Zaragoza, Dios Diz y Calo Iglesias, “Convivencia y ciudadanía”, *El País*, lunes 26 de febrero de 2007, p. 51.

de la comunidad que tienen algo que compartir. Son, por ello, *proyectos integrados con propósitos compartidos*. He trabajado en escuelas que, bajo denominaciones distintas (monográficos, proyectos transversales, proyectos de innovación o proyectos estratégicos) están desarrollando este tipo de proyectos o propuestas educativas que promueven una mayor implicación y compromiso de profesores y estudiantes con los contenidos de la educación, porque responden a las necesidades de los estudiantes y tienen en cuenta las realidades socioculturales específicas de los centros. Muchas de ellas son propuestas educativas gestadas en colaboración con instituciones y agentes sociales como la administración educativa, ayuntamientos, las ONG, etc. Se trata de un tipo de intervención educativa situada, contextualizada, que ayuda a superar la disyuntiva escuela-comunidad y a establecer “continuidad cultural”.

Volvamos al estudio del agua al que vengo aludiendo como ejemplo para el ejercicio comparativo de las tres modalidades de intervención educativa. La maestra (a la que nos referimos en el enfoque práctico) promueve que todos los profesores y las profesoras del centro participen en la elaboración y el desarrollo de un proyecto transversal/integrado sobre el agua desde una perspectiva ecológica de fondo. Juntos buscan propuestas pedagógicas que puedan enriquecer su visión (como las elaboradas por alguna ONG, por ejemplo, la de Intermón Oxfam), se sumergen en un proyecto de centro, asesorados también desde el ayuntamiento. Aquí, la propuesta del agua no versa sólo sobre conocimientos de datos y hechos objetivos (enfoque tecnocrático), ni se acaba en una reflexión de la situación actual o en problemáticas sobre el agua en nuestro entorno inmediato (perspectiva práctica). Niños, niñas y adolescentes formulan también interrogantes, preguntan en casa, miden el consumo, averiguan el coste, contrastan con el consumo en otros lugares del planeta, llegan a unos primeros cuestionamientos sobre el propio modelo de consumo del agua (el del Norte), se introducen elementos nuevos para un debate profundo sobre el agua (bien común/bien privado), elaboran un manifiesto que envían al responsable del ayuntamiento, con criterios para una cultura sostenible del agua en casa, en la localidad, en el mundo (según las edades de los estudiantes), proponen y proyectan cambios, adquieren compromisos, imaginan “otros mundos”. Si realmente los educadores mantenemos

que hoy la educación debería alentar a los más jóvenes a cambiar las condiciones de su propia vida, de la comunidad en la que viven y del mundo, hay que implicarlos en actividades más complejas que ofrezcan una visión del mundo y de sí mismos más amplia y profunda, que les permitan adquirir mayores niveles de responsabilidad y compromiso de los que conlleva el criterio técnico.

¿Qué elementos destacamos del desarrollo de las actuaciones educativas en el sentido que estamos exponiendo?

1) La vinculación del conocimiento “a los fines de los alumnos” y a la acción. 2) La apertura de la escuela al entorno. 3) La adopción de “una perspectiva de proyecto”. 4) “Hacer comunidad”.

1) La vinculación del conocimiento “a los fines de los alumnos” y a la acción

Escribe Barnes que la mayoría de los enseñantes están de acuerdo en que, aunque el grueso del aprendizaje escolar empieza con un conocimiento escolar, éste no sirve para casi nada (con excepción de para pasar los exámenes) hasta que pasa a formar parte del conocimiento de acción del estudiante: “Educamos a los niños para modificar su comportamiento cambiando su visión del mundo. No deseamos cambiar su manera de percibir el mundo en el que viven para que lleven a cabo nuestros fines, sino para que puedan formular sus propios objetivos y estimar su valor”.<sup>165</sup>

A pequeña escala, hay indicios que nos llevan a sospechar que existen actuaciones educativas que van en esta dirección. En una de las escuelas de las que he formado parte, se desarrollaban cada curso unos “proyectos de escuela”. Se tenía presente que “el planteamiento principal sería el trabajo día a día y desde las diferentes áreas”, pero para que el proyecto tuviese un mayor impacto entre el alumnado, además tendrían lugar unas jornadas específicas. En el proyecto “Medio ambiente y ciudadanos participativos y solidarios”, los alumnos y las alumnas de sexto elaboraron un “manifiesto” para leerlo en la actividad final de las jornadas que congregaba a toda la comunidad escolar. Este manifiesto fue el resultado de los talleres y debates en clase y ofrece

<sup>165</sup>. Barnes (1994: 76).

una visión exhaustiva de las nuevas comprensiones que estaban alcanzando los alumnos como *conocimiento de acción*:

“Esta cuarta edición de las ‘Jornadas’ la hemos dedicado al Medio Ambiente, la Explotación Laboral de la Infancia y la Paz. Hemos hecho estas jornadas para poder solucionar algunos problemas y, a la vez, para darnos cuenta de cómo está el Planeta. Han servido para darnos cuenta de que en el mundo hay muchos niños y niñas que trabajan en malas condiciones y a los que se les paga una miseria. Hace tiempo, en un programa de televisión salió que las grandes marcas –por ejemplo, Nike, Adidas, Umbro, etc.– hacían trabajar a los niños y las niñas en unas condiciones muy malas. Algunos han muerto, otros han quedado minusválidos o han llegado a mayores con muchas enfermedades. El miércoles por la tarde recogimos firmas contra la explotación laboral infantil. Firmaron los mayores de dieciocho años, y los alumnos pusimos nuestras huellas digitales en una hoja [...]”.

Del medio ambiente hemos aprendido que la gente mata a muchos animales inocentes sólo para obtener pieles de ellos, como a las focas pequeñas –que las matan con palos–, las ballenas y a otros animales en peligro de extinción. O cómo salían barcos para lanzar residuos tóxicos al mar.

También, gracias al taller de reciclado de papel, hemos visto la importancia de los árboles en nuestro planeta. Hemos aprendido no sólo a reciclar papel, ya que el jueves hicimos un taller de juguetes reciclados de papel, botellas, latas,...

Esta tarde, los padres y las madres nos harán una chocolatada con chocolate comprado en una tienda de Comercio Justo, que quiere decir que no se ha utilizado mano de obra infantil y que las personas que trabajan en ello han recibido un sueldo justo por su trabajo.

Por eso decimos que:

- Queremos dar las gracias a todas las personas –padres y madres, abuelos y abuelas...– que han venido a firmar para acabar con la explotación laboral de los niños de todo el mundo.
- Podemos mejorar las condiciones de vida si no hay racismo ni explotación, y sí solidaridad.
- Hemos aprendido a respetar más porque nos hemos dado cuenta de lo que puede pasar en el futuro.

- Nosotros estamos contra la contaminación y contra el consumo innecesario.
- Todos los niños y las niñas somos iguales y tenemos los mismos derechos.
- Con Paz el Mundo sería mejor.”

Ha tenido lugar una versión muy diferente del conocimiento, muy distinta de saber o no saber (de memorizar un enunciado, de marcar la respuesta adecuada). Estamos hablando de una versión del conocimiento útil, pertinente, global, que permite a alumnos y alumnas poder llegar a una argumentación de este nivel. Los contenidos y los procesos escolares se han aplicado para organizar la información, para conectarla con vivencias, para analizar, reflexionar, denunciar situaciones de injusticia, adquirir compromisos, entender el mundo en el que viven.

Como dice Bruner, parte de ello consiste en volver sobre nuestros pasos. El manifiesto es un claro ejemplo de reflexión dialógica, “un replegarse sobre sí mismos”<sup>166</sup> que les ha permitido explicarse a sí mismos lo que estaban aprendiendo y elaborar una reflexión. Una reflexión que puede permanecer y perdurar en sus mentes y en sus acciones. Este replegarse sobre sí mismos les ha permitido activar el “conocimiento relacional”,<sup>167</sup> a lo que Tedesco<sup>168</sup> se refiere como “pensamiento sistémico”: comprender causas y consecuencias de una problemática dada, establecer conexiones y vinculaciones con otras y atisbar soluciones. Claro está que sólo estamos hablando de reflexiones y que puede resultar difícil verificar hasta qué punto inciden en las actuaciones cotidianas de alumnos y alumnas. Hay que ser muy ingenuo para no darse cuenta de que “los preceptos éticos no se convierten en praxis fácil o automáticamente. Necesitan ejemplificarse en la práctica diaria”.<sup>169</sup> No obstante, queda claro que la escuela está ofreciendo una posibilidad poderosa para explorar las implicaciones personales, comunitarias y globales de los preceptos éticos, posibilitando información relevante, contextos de aprendizaje facilitadores, estructuras de interacción participativas. Asimismo, existen indicios que conllevan a sospechar que si la

166. Bruner (1987: 84).

167. Apple (1986).

168. Tedesco (1995).

169. Bruner (2000: 97).

escuela da a sus estudiantes la oportunidad de que generen reflexiones de este tenor, está ayudando a construir ciudadanos y ciudadanas más críticos, más responsables y solidarios que cuando sus actuaciones se rigen únicamente por el criterio técnico, instruccional.

## 2) La apertura de la escuela al entorno

Otro elemento a destacar es que la escuela está utilizando recursos que no tiene por sí misma, pero de los que puede disponer si, lejos de cerrarse en sus muros, entra en relaciones cooperativas con instituciones y organizaciones de su entorno. La escuela se abre al entorno en la doble dirección: no sólo ha permitido entrar los recursos, también ella ha salido. “Salir” no debe ser tomado únicamente en el sentido literal del término de entrar en contacto con los recursos culturales del entorno (exposiciones, cine, contactos con la naturaleza, etc.). Salir implica también salir a interesarse y participar de las problemáticas individuales y sociales (como fue el caso de la participación en la campaña en contra de la explotación infantil en el mundo, el caso en que alumnos y alumnas se interesaron por la problemática medioambiental de la localidad y apuntaron soluciones o cuando participaron en campañas solidarias, etc.).

Frente al repliegue de la escuela sobre sí misma que plantea la concepción técnico-objetivista (en la que la relevancia la tiene la transmisión de conocimientos y la receptividad del alumno), con la exposición de estas vivencias escolares hemos puesto de manifiesto cómo la escuela es capaz de propiciar experiencias interesantes, participativas y gratificantes para sus alumnos y alumnas (y en ocasiones para toda la comunidad) cuando crea proyectos educativos de relevancia académica, personal y social, y convierte en aliados del proceso educativo a todas las agencias del entorno social que tienen algo que aportar. Eso sí, esto debe empezar por implicar a los propios alumnos y alumnas y seguidamente, a padres y madres, AMPA, instituciones locales, las ONG, etc. Estamos hablando de una escuela que no sólo vertebra y crea experiencias de relevancia individual y social para sus estudiantes, sino que también colabora con su entorno. Como señalaba Neil Postman, el sentido de responsabilidad por el planeta nace del sentido de responsabilidad por el propio barrio. Por eso es necesario inventar formas de involucrar a los alumnos y las alumnas en el cuidado de sus propias escuelas, de

sus barrios, de sus ciudades, del planeta.<sup>170</sup> Se trata de educar en valores y virtudes cívicas mediante la práctica, y de esta manera otorgar sentido y utilidad al conocimiento. Es a lo que se refieren los estudiosos cuando hablan de *aprendizaje-servicio*.<sup>171</sup>

### 3) La adopción de “una perspectiva de proyecto”

El hecho de considerar los “actos educativos” problemáticos, estratégicos (el aprendizaje y la convivencia, “el medio ambiente y la ciudadanía solidaria y participativa”, la competencia lingüística, la cultura del agua, las necesidades básicas de las personas...) posibilita un examen sistemático: planificar con detenimiento, obrar deliberadamente, observar las consecuencias de la acción y reflexionar críticamente sobre las limitaciones y sobre las posibilidades prácticas de la acción estratégica considerada. Se crea la oportunidad de trasladar el discurso privado a la discusión y al debate con otros (claustro, alumnos/as, comunidad escolar, comunidad local, etc.).

Todo ello permite a los profesores, las profesoras y a toda la comunidad educativa situarse en lo que Carr y Kemmis han denominado una “perspectiva de proyecto”, es decir, en un planteamiento estratégico que, a través de problematizar un dominio concreto y seleccionarlo para una indagación y experimentación más sostenida y sistemática, posibilita abrir vías para construir “comunidades críticas de investigación” (“comunidades dialógicas”, “comunidades de comunicación”). Se ponen las condiciones para una práctica reflexiva crítica:

Si los maestros adoptan la perspectiva de proyecto, crearán al mismo tiempo oportunidades para aprender de su propia experiencia y para planificar su propio aprendizaje. Muy probablemente, desearán discutir su experiencia con otros a medida que ésta vaya desplegándose. En una palabra, esos profesores ‘se convierten en críticos’ no en el sentido de volverse negativos o quejumbrosos, sino en el de concretar sus recursos intelectuales y estratégicos, enfocarlos sobre una cuestión en particular y comprometerlos a un examen crítico de la práctica acontecida durante el ‘proyecto’ (1988: 58).

170. Postman (1999: 116).

171. Puig Rovira y Palos Rodríguez (2006). Y en <http://www.aprenentatgeservei.org>

### 4) “Hacer comunidad”

En general, podemos decir que estos proyectos de escuela tienen para todos los participantes algo de lo que Bruner<sup>172</sup> denomina “el postulado de la externalización”. Son *obras* en las que se reflexiona, se piensa compartidamente, se crean en grupo formas compartidas y negociables de pensar, y además se desarrollan acciones concretas. Profesoras, profesores y estudiantes materializan sus pensamientos e intenciones en acciones concretas. En cierta manera, las *obras* colectivas producen y sostienen la solidaridad grupal, ayudan a hacer una comunidad y contribuyen a conformar “comunidades de aprendices mutuos”.

En el fondo, se materializan un tipo de prácticas de “enseñar compartiendo”, importantes “no sólo porque ayudan al aprendizaje en general, sino porque aportan ejemplos de una cultura-en-la-práctica relevantes para el resto de la vida de un estudiante”.<sup>173</sup> Representan un tipo de prácticas educativas inclusivas en la medida en que todos los participantes aportan y destacan en algo. De esta manera, mitigan y tienden a contrarrestar los efectos debilitadores y alienantes que el currículum técnico y académico ejerce sobre los estudiantes con menos recursos. Y es que, siguiendo con Bruner:

El *qué* se enseña, qué modos de pensamiento y qué ‘registros de habla’ cultiva de hecho en sus alumnos, no puede aislarse de cómo la escuela se sitúa en las vidas y la cultura de sus estudiantes, ya que el currículum de una escuela no sólo trata de ‘materias’. La materia temática suprema de la escuela, considerada culturalmente, es la propia escuela. Así es como la mayoría de los estudiantes la experimentan, y como determina los significados que le atribuyen. (2000: 46)

Concluyendo, para que la escuela pueda situarse como valor en la vida de los estudiantes, debe facilitar la vivencia crítica de la cultura en el espacio escolar, como ha argumentado Pérez Gómez. Esto exige que la escuela sepa integrar los diferentes contextos en que los estudiantes desarrollan sus vidas, favorecer su implicación en el aprendizaje y comprometerse en la colaboración y la apertura a los problemas y las situaciones reales.

172. Bruner (2000: 41).

173. Bruner (*ibid*: 96).

Para ello, “la escuela debe convertirse para profesores, familias y estudiantes en un centro de vivencia cultural, de reproducción y recreación de la cultura crítica de la comunidad, que es su cultura más valiosa”.<sup>174</sup>

### ***Concepción constructivo-dialógica del conocimiento***

La mayoría de las experiencias referidas en este apartado se han desarrollado a través de una estructura oral dialógica de sus participantes, y podríamos decir que a través de un diálogo más verdadero del que permite el formato IRE o diálogo triádico. En la elaboración del “manifiesto”, los alumnos y las alumnas de sexto pudieron participar en un diálogo animado y fértil que les permitió adentrarse en las nuevas comprensiones que alumbraron entre todos y todas. En general, todos los grupos-clases desarrollaron actividades de este tipo alrededor de los “proyectos” mencionados.

En el proyecto de “Los cuentos y los derechos de todos los niños y niñas”, los alumnos y las alumnas de segundo participaron en un proceso de diálogo participativo y constructivo en el marco del trabajo sobre los “derechos” mismos. Todo empezó con la lectura en común de un cuento que ilustraba los derechos fundamentales, a partir del cual pudieron recordar e identificar los derechos. En sesiones sucesivas, los comentaron y dialogaron sobre ellos a partir de sus propias experiencias y de noticias aparecidas en los diarios y en la televisión. Por grupos, debatieron y formularon “sus” derechos fundamentales, y la puesta en común dio como resultado el “decálogo” que reproducimos a continuación, que colgaron en las paredes de las aulas en letras grandes y con vivos colores:

- “1. Todos los niños y niñas del mundo no tenemos que tener guerras. Tenemos que vivir en paz.
2. Es igual que seamos de una raza u otra, todos tenemos que ser felices.
3. Todos los niños y niñas tenemos que tener una familia que nos quiera.
4. Aunque no hablemos la misma lengua, todos somos iguales y nos merecemos lo mismo.

174. Pérez Gómez (1998:288).

5. Todos los niños con alguna deficiencia tienen que tener las mismas oportunidades que nosotros.
6. Todos, ya sean ricos o pobres, tienen que tener el mismo derecho a ser felices.
7. Si vienen niños o niñas de otros países, tenemos que respetarlos y ser amigos suyos.”

Cuando se plantea una concepción constructivo-dialógica del conocimiento, se está poniendo el énfasis en el paso de unas clases basadas en la instrucción magistral o de “enseñanza directa”, a otro tipo de conocimiento basado en el diálogo. De esta manera, la información no se transmite como un “cuerpo” de hechos, en muchos casos sin interés para los estudiantes (concepción objetivista), sino como una construcción con sentido personal (concepción constructivo-significativa). Pero además, aquí el énfasis se pone en que la información se construye dialógicamente, es decir, no sólo se interpreta a la luz de las experiencias personales, sino también a través del contraste y el consenso con los otros mediante el diálogo (concepción crítico-dialógica o constructivo-dialógica). El aprendizaje tiene, por lo tanto, sentido y dimensión personal (construcción de significados propios y personales y atribución de sentido individualmente), y sentido y dimensión social (construcción de significados y atribución de sentido, en un proceso de diálogo que se rige por el poder de la argumentación). En feliz frase de Bruner, “el pensamiento comienza muy a menudo como una forma de diálogo con los demás, que después continúa como diálogo interior”.<sup>175</sup>

A algo parecido se refería Dewey cuando defendía un tipo de actividad cooperativa de enseñanza-aprendizaje o *plan*, donde el plan es una empresa colaborativa, no un dictado. La propuesta del enseñante no es un molde para un resultado inalterable, sino que es un punto de partida que debe desarrollarse en un plan mediante las contribuciones de la experiencia de todos los participantes en el proceso de aprender. El desarrollo tiene lugar mediante un recíproco dar y tomar en el que el maestro toma, pero no teme también dar. La cuestión esencial es que el propósito se desarrolle y adquiera forma mediante el proceso de la inteligencia social.<sup>176</sup>

175. Bruner (1998: 202).

176. Dewey (2004: 109).

Ciertamente, el riesgo de la perspectiva dialógica pudiera ser el de sobreestimar la importancia del intercambio social en la construcción del conocimiento, e infravalorar el diálogo con el conocimiento acumulado de una cultura.<sup>177</sup> Debemos resaltar que, frente al mero conocimiento memorizado (depositar conocimientos en el alumno), la concepción dialógica propone “la curiosidad espistemológica” de Freire o la posición reflexivo-crítica, es decir, propone indagar, buscar en “realidad” para poder elaborar, reelaborar “nuestro” conocimiento en y desde ella misma; y considera que para iluminar y abrir caminos en nuestra búsqueda, es relevante el conocimiento acumulado de una cultura. Lo que resalta el enfoque dialógico es la agencia del sujeto que aprende, la interactividad (el diálogo con la cultura acumulada) y la primacía del proceso y la búsqueda, sobre la acumulación de información y el “éxito” medible a corto plazo.

El hecho de considerar la idea de construcción del conocimiento entre profesores y estudiantes como valor educativo, no implica que todo proceso de comprensión sea construible de la misma manera. Y lo decimos en referencia al matiz o enmienda (según se mire) que introduce John Searle en la *Construcción de la realidad social* a la clásica obra de Berger y Luckman, *La construcción social de la realidad*: hay realidades y objetos de conocimiento independientes de la agencia (actitud, perspectiva) del sujeto cognoscente. Las condiciones de inteligibilidad de enunciados que versan sobre las montañas o sobre el dinero son diferentes, expone Searle. Éstas requieren la existencia de representaciones, mientras que aquéllas (las referidas a las montañas) representan rasgos del mundo independientes de la mente. Sin obviar esta distinción, cuando hablamos de construcción del conocimiento ponemos el acento en que en la comprensión de “ese mundo de cosas y objetos que están ahí fuera”, tiene lugar una acción participada, conjunta, entre maestros y alumnos, que ayuda a integrar al alumno en el “aquí dentro”, como señalan Barnes y Bruner. Destacamos, pues, el diálogo mutuo, el proceso de razonamiento y la reflexión conjunta en el proceso de aprender; esto es, “una pedagogía de la mutualidad” en un “modelo de la educación mutualista y dialéctico”, donde “reflexión” significa

177. Como ha apuntado Bruner (2000: 78).

“no aprender en crudo sin más, sino hacer que lo que se aprenda tenga sentido, entenderlo”.<sup>178</sup>

En la base de esta apreciación está aquella “intuición” de Bruner de que “el proceso de interiorización depende de la interacción con los demás, de la necesidad de desarrollar categorías y transformaciones que corresponden a la acción comunitaria”.<sup>179</sup>

### ***La comunicación en el aula: la interacción dialógica***

Si una batería de preguntas y respuestas modela un tipo de conocimiento medible que limita la participación de los estudiantes a respuestas preestablecidas, en la interacción dialógica (en los “grupos dialógicos”, en el “manifiesto”, en el “decálogo”) venimos observando que estamos tratando de un conocimiento que se construye con argumentos en interacción:

Un sistema complejo de ideas requiere abundancia de conversaciones y de experiencias compartidas. El modo de lograr que las ideas se multipliquen, se utilicen y, finalmente, generen nuevas cuestiones y ulteriores exploraciones, es hablar de lo que hemos hecho y observado, discutir sobre lo que hacemos de nuestras experiencias. (Rowe, en Cazden, 1991: 71)

Esta estructura de intercambio dialógico ha permitido lo que Wells<sup>180</sup> ha denominado *la enseñanza como intervención responsiva*, que se adapta a las problemáticas e interrogantes de los estudiantes; que, basándose en sus necesidades particulares, a la vez está fundamentándose en un contexto sociocultural más amplio.

Concluyendo, si en la estructura de intercambio IRE de la práctica técnico-objetivista se solicita del estudiante las “respuestas correctas”, tal y como aparecen en el libro de texto; y en la estructura de intercambio IRE (E seguimiento) de la práctica práctico-significativa se solicita del estudiante que amplíe la respuesta con sus experiencias, en la estructura de intercambio dialógica se solicita que interroge, que argumente, que justifique, que critique, que comparta experiencias, que dialogue y

178. Bruner (2000: 74, 105).

179. Bruner (1998: 71).

180. Wells (2001).

llegue a acuerdos (o disienta de manera razonada). Y entre unas pautas comunicativas y las otras hay sustanciales diferencias. Como ha escrito Freire:

La educación de la respuesta correcta no ayuda nada a la curiosidad indispensable para el proceso cognitivo. Al contrario, ella resalta la memorización mecánica de los contenidos. Sólo una educación de la ‘pregunta’ agudiza, estimula y refuerza la curiosidad. (2002: 19)

Ciertamente, continúa Freire, el error de una educación de la respuesta no está en la respuesta, sino en la ruptura entre ésta y la pregunta, de la misma manera que la educación de la pregunta estaría equivocada si la respuesta no se percibiese como parte de la pregunta. Hay que tener en cuenta, pues, que pregunta y respuesta son partes indisociables en el proceso de conocer, desde la realidad del sujeto que aprende: “preguntar y responder son caminos constitutivos de la curiosidad”.<sup>181</sup>

Como ha destacado Jay Lemke, que estudió lenguaje, aprendizaje y valores en las clases de Ciencia de bachillerato, cuando en el aula nos atenemos a la estructura de intercambio IRE, los estudiantes en realidad no practican el lenguaje de la ciencia, no la disfrutan ni se interesan en ella; sólo aprenden a seguir instrucciones y a hacer lo que se les dice. Escuchan las palabras del profesor, pero no las propias ni las de sus compañeros. No se da un diálogo verdadero o una discusión real (cosa que sí ocurrió en “el estudio de la evolución del tiempo”, en el “intento de construir una perspectiva común de género”, en la “creación colectiva de un cuento”, en el “manifiesto” o en “los derechos”). Por ello, el aprendizaje es mucho más alienante y está más alejado de lo familiar de lo que sería conveniente.<sup>182</sup>

A través del análisis comparativo de la estructura discursiva y de su función pedagógica, estamos observando una de las posibilidades transformadoras que tienen el maestro y la maestra que se sitúan en la estructura discursiva de intercambio. Como escribe Wells:

181. Freire (2002: 20).

182. Lemke (1997: 89-90).

Tomemos, por ejemplo, el conjunto de opciones de seguimiento de que dispone el enseñante cuando responde a la aportación de un estudiante. Elegir continuamente la opción “evaluar” –independientemente de que suponga aceptar o rechazar– contribuye mucho a crear un contexto situacional en el que los estudiantes darán prioridad a las respuestas correctas. En cambio, si se elige con frecuencia la opción de “ampliar”, se crea un contexto diferente que destaca la construcción colaborativa de significado, tanto en el establecimiento de objetivos que alcanzar como en la construcción de “conocimiento común”. Y la elección de opciones que inviten a los estudiantes a justificar, explicar y ejemplificar crea otro contexto que anima a los estudiantes a examinar y evaluar críticamente las respuestas que dan a las preguntas que les interesan y que, al mismo tiempo, les ofrece una oportunidad de aprender estos ‘géneros de poder’. (2001: 268)

Las profesoras y los profesores críticos promueven más frecuentemente en sus clases estas dos últimas pautas comunicativas que ha expuesto Wells. En ocasiones van más allá y son más guías, moderadores o canalizadores de la actividad. Al actuar en este sentido, a través de lo que Wells<sup>183</sup> denomina “movimientos de estructuración” (reservándose para las reformulaciones, peticiones de aclaración, resúmenes ocasionales), lo que el maestro crítico está facilitando es la creación de un “foro” en el sentido de Bruner: una forma de discusión en el aula, donde niños y niñas exponen sus experiencias e ideas para ser ampliadas, confrontadas y evaluadas por sus compañeros y maestros. Esto es algo poco habitual en las aulas (y difícil de aplicar), pero los momentos en los cuales tiene lugar son de gran interés y relevancia para los participantes.

Por lo tanto, no sólo es la pauta comunicativa la que cambia, sino también –como venimos destacando– los fines de la educación. Como ha matizado Cazden, remitiéndose a trabajos de Edwards y Furlong, “sólo cuando la finalidad de la conversación dejó de ser la transmisión al estudiante del ‘sistema de significados del maestro’, su estructura salió realmente de la secuencia IRE”.<sup>184</sup> No sólo la actividad y la conversación es más “explora-

183. Wells (2001: 309).

184. Cazden (1991: 78).

toria”, más dialógica (no tan impuesta ni delimitada), sino que también lo que cuenta como conocimiento cambia.

No sólo es conocimiento la “presentación” y transmisión de un corpus de información acabada y delimitada. “El conocimiento es lo que se comparte dentro del discurso, dentro de una comunidad textual”, en palabras de Bruner.<sup>185</sup> Niñas, niños y jóvenes poseen teorías ingenuas acerca del mundo y de su propia mente y de cómo funciona, que adquieren congruencia con las de sus padres y profesores no a través de la imitación o de la instrucción didáctica, sino mediante el discurso, la colaboración y la negociación, prosigue Bruner. Y lo argumenta desde su concepción de la *pedagogía de la mutualidad*: En la escuela, en la medida en la que el profesor consigue “compartir” la información con sus alumnos a través de la discusión y la interacción, se abre la posibilidad de avanzar hacia un *marco de referencia compartido*. Ello es posible gracias a que, en lugar de *entregar*, maestros y maestras hacen que el conocimiento se comparta. A este respecto nos viene bien la distinción que nos proporciona Barnes entre *presentar* y *compartir*,<sup>186</sup> conceptos que a su vez guardan estrecha relación con los de *evaluar* y *replicar*.

Llevándolo a nuestros fines, el maestro como técnico está interesado en “presentar” contenidos, estableciendo una neta separación entre los participantes por un lado, y los participantes y el contenido por el otro (“código colección” de Bernstein). Por el contrario, el maestro crítico está más interesado en “compartir”, lo que implica la colaboración y el tener en cuenta los puntos de vista y los mundos de los estudiantes, y busca una interacción que superponga los sistemas personales, que traspase los límites, que permita la empatía, la integración de “mundos” (“código integrado”). Como argumenta Barnes, “cuando un enseñante replica a sus alumnos, ello implica que está tomándose en serio su punto de vista sobre el tema, aunque desee ampliarlo y modificarlo. Esto refuerza la confianza del alumno para interpretar activamente la materia en curso; enseñante y alumno establecen entre sí una relación de colaboración” (el énfasis de la interacción está en el diálogo verdadero y la comprensión). “Cuando un enseñante *evalúa* lo que dicen sus alumnos –prosigue Barnes–, se distancia de sus puntos de vista y se alía con unas normas ex-

185. Bruner (2000: 75).

186. Barnes (1994: 105).

ternas que, implícitamente, pueden devaluar lo que los propios alumnos han construido” (el énfasis de la interacción se pone en la norma, lo que debería ser y el juicio). Por ello, concluye el autor, “un diálogo en clase en el que compartir predomine sobre presentar, en el que el enseñante replique en vez de evaluar, estimula a los alumnos a que, cuando hablen y escriban, saquen a la luz sus conocimientos existentes para reformarlos en función de los nuevos puntos de vista que se les ofrece” o en función del punto de vista que se va construyendo en común. Sin embargo, no se está considerando compartir (la “actitud dialógica”) como la única forma de conocer: “no es que no podamos aprender como oyentes, sino que lo que aprendemos es diferente”, teniendo presente que la estrategia de compartir, de “replicar”, sitúa la responsabilidad del proceso en el alumno o la alumna, mientras que la del “juicio”, la evaluación conforme a unos estándares, coloca los criterios fuera del alcance de éstos.<sup>187</sup>

Como han puesto de manifiesto algunos de los estudiosos a los cuales me vengo remitiendo,<sup>188</sup> cuando tenemos la posibilidad de formular el conocimiento, de contarlo y escribirlo, de situarnos como hablantes, acabamos comprendiendo los principios subyacentes tanto del contenido como de la comunicación. De alguna manera, tenemos la posibilidad de organizar nuestro mundo, de llegar a los principios, lo que nos confiere también la posibilidad de cambiarlos. El conocimiento no es sólo una socialización en el orden, en lo ya existente, en principios supeditados a un contexto concreto, operacionales; por el contrario, se da la oportunidad de poder usar el lenguaje como instrumento de análisis y síntesis, de reconstruir el conocimiento, de construir nuevas visiones de la realidad. Los alumnos y las alumnas tienen la posibilidad de pasar de “receptores de mundos” a “hacedores de mundos”. En cierto sentido, ésta es la meta de la *educación problematizadora* de Freire (frente a la educación transmisora y mecánica o “bancaria”): la que partiendo de las dimensiones significativas de la realidad de los alumnos, y a través de un pensar y actuar en común, se convierte en parte de un deseo de cambiar el mundo, a la vez que se va avanzando hacia un nivel de captación y aprehensión de la realidad concreta más profundo. Es a lo

187. Barnes (1994: 105-109).

188. Vigotsky (1995), Bruner (1998), Bernstein (1988, 1989, 1998), Barnes (1994).

que se ha referido Bruner como el modelo de educación situada, mutualista y dialéctica.

***Profesores y profesoras, estudiantes y pedagogía: educación problematizadora, responsiva y mutualista. La educación como práctica reflexiva crítica***

A través de las experiencias crítico-dialógicas que se han abordado en este apartado, hemos podido vislumbrar algo de lo que Apple y Beane denominan “currículum democrático”. Este se dirige hacia la consideración inteligente y reflexiva de los problemas, los acontecimientos y las cuestiones que surgen en el curso de nuestra vida colectiva, y los alumnos y las alumnas aprenden a ser críticos:

Un currículum democrático invita a los jóvenes a despojarse del rol pasivo de consumidores de conocimiento y a asumir el papel activo de ‘fabricantes de significado’. Reconoce que las personas adquieren conocimiento tanto estudiando las fuentes externas como participando en actividades complejas que requieren que construyan su propio conocimiento. (1997: 34)

No sólo se trata de vincular el conocimiento a experiencias próximas. Como ha puesto de manifiesto Bruner<sup>189</sup> al abordar el tema de la personalización del conocimiento (relacionarlo con la experiencia personal del niño), para personalizar el conocimiento no basta con vincularlo a experiencias familiares. Efectivamente, en el proceso de discusión, las niñas del ejemplo citado anteriormente no sólo estaban aprendiendo cuestiones sobre cómo conseguir jugar en el patio con los niños a un juego que les gustaba, y éstos sobre cómo aceptarlas. Tanto niños como niñas estaban aprendiendo también acerca de los sentimientos e ideas preconcebidas en las actitudes machistas, de las situaciones de marginación, de cómo revelarse y enfrentarse a través del debate y la discusión, y no a través de formas pasivas y sumisas o de formas agresivas.

Pese a que no se aplican pruebas estandarizadas para delimitar el “rendimiento objetivo” de los alumnos y las alumnas en relación a su participación en este tipo de prácticas y proyectos,

189. Bruner (1998: 170).

pienso que ha quedado patente (a través de todos los ejemplos citados) que alumnos y alumnas están comprendiendo y aprendiendo las “cosas que valen la pena”, como diría Dewey. Esto se debe a que son un tipo de experiencias que permiten explorar y aprender nuevos conceptos, pero también a que permiten a los participantes explorar las implicaciones de cuestiones tan importantes como los derechos fundamentales, los preceptos éticos o el compromiso personal y social, y enfrentarse a actitudes y reacciones discriminatorias mediante el poder de la argumentación, el aprendizaje cooperativo, etc.

Es una relación de maneras de hacer complejas, más sutiles, que permiten mayores niveles de conciencia y, al mismo tiempo, son proyectos estimulantes que hacen salir de la rutina individual para trabajar en común con objetivos comunes. Se trata de proyectos integrados con propósitos compartidos, en la medida en que cada uno de ellos atraviesa una gran diversidad de núcleos temáticos y de problemáticas reales de naturaleza diversa, superando la vieja tradición de descontextualización y segmentación disciplinar, y en la medida en que hay varias agencias funcionando coordinadamente.

Cabría destacar dos cuestiones relacionadas con la adopción de esta estrategia de proyectos:

- a) Se prima la concepción de la enseñanza como “intervención responsiva” y las aulas se convierten en “comunidades de indagación colaborativa”, como diría Gordon Wells, o en las “subcomunidades de aprendices mutuos” de Bruner. Describimos la intervención como responsiva porque se acerca y da respuesta a los interrogantes y necesidades de los alumnos, que están inmersos en una sociedad cambiante y compleja, sobre la base de un encuentro dialógico. Y hablamos de aulas de indagación porque la actividad en el aula se vive como una “praxis”, lo que facilita la vinculación del conocimiento a los fines de los estudiantes y a la acción (trabajan los contenidos conceptuales y más instrumentales del área, y también participan en la construcción de nuevos marcos de referencia comunes, en acciones cooperativas, más solidarias, en acciones humanitarias, etc.). Hablamos de comunidades colaborativas porque sus miembros se sumergen en tareas comunes con objetivos comunes. La estructura del discurso se basa en una interacción dialógica en la que el problema del niño ya no es sólo

el de “la respuesta correcta”, sino que niños y niñas también dialogan sobre problemáticas propias o más o menos enmarcadas, abren interrogantes, plantean claves para el diálogo y, en ocasiones, construyen en común parte del contenido crítico y relevante. En definitiva, es una manera de trabajar que aborda e integra tres dimensiones que la escuela suele tratar por separado (lo intelectual o cognitivo, lo afectivo y lo social), de manera que ayude a los alumnos y las alumnas a encontrar el sentido de las cosas que les pasan.

- b) Se crea continuidad hogar-escuela, escuela-comunidad y se trabaja con el entorno, lo que permite que en la escuela se comparta el saber extendido en la comunidad (principalmente, de maestros y maestras, alumnos y alumnas, padres y madres; pero también de la administración y de la comunidad local). Se abre la escuela al entorno y se deja entrar a las ONG y a las instituciones que tienen experiencias que proponer y compartir. Parafraseando a Bruner, ese “sutil compartir” será lo que constituirá “la inteligencia distribuida” (compartir las inteligencias acumuladas por los agentes de la comunidad educativa –la inteligencia social–, integrándola en el objetivo educativo común, aprendiendo todos, pero fundamentalmente los más jóvenes). Representa hacer posible lo que algunos han denominado un *proyecto educativo vivo*, otros la visión de *trabajo en red*, o sencillamente que *la escuela somos todos*.

La evaluación debe adoptar parámetros fijos para los productos observables, pero también debe evaluar todo el proceso que ha tenido lugar: la calidad de las tareas en las que los estudiantes se han visto implicados, si dominan o no el tema, pero también si llegan a confiar en sí mismos, si trabajan bien unos con otros, las oportunidades que han tenido para utilizar el lenguaje como forma social de pensamiento (escuchando activamente, exponiendo, razonando, explicando), y la calidad de las interacciones (intercambiando ideas, debatiendo, acordando, produciendo pensamiento crítico...).

Así, por ejemplo, en una reunión de valoración del proyecto “Grupos dialógicos”, los maestros y las maestras expresábamos que niños y niñas: “Han aprendido mucho a hablar, a comunicar sus experiencias, argumentar, ponerse de acuerdo, escribir bien y creativamente, memorizar y representar un cuento en un escenario. Ha favorecido el trabajo en otros temas y áreas. Por ejem-

plo, la participación en ‘Conectando mundos’ ha sido un referente importante para trabajar las habilidades sociales”. También se decía que el proyecto había potenciado el trabajo cooperativo: “ahora es más fácil verlos trabajar juntos y cooperar”.

Volviendo al intento de construir una perspectiva común de género, teníamos que niñas y niños exponían, razonaban, debatían, llegaban a acuerdos acerca de los conflictos que la vida escolar comportaba, y por tanto, la calidad de las interacciones conducía a la construcción crítica de argumentos y contenidos, más que a la recepción pasiva. Los niños fueron aceptando a las niñas como compañeras de juego en el fútbol. De la misma manera, había niños que se implicaban en los juegos socialmente atribuidos a las niñas (comba, batir palmas...). Y lo que es más revelador, las actitudes no sexistas, el juego en común, la participación y la solidaridad continuaron siendo elementos que se mantuvieron a lo largo de la escolaridad en estos grupos. Como expresara una de las maestras tutoras de estos grupos ya en cuarto de primaria (dos cursos después de la intervención): “[...] entre ellos se portan muy bien y, de hecho, juegan todos juntos a la comba, al fútbol... y a la hora de hacer grupos o repartir faena, no suelen ser sexistas. Entre todos, destacan dos niñas y cuatro niños que ayudan a crear siempre una dinámica positiva y hacen de la justicia una bandera prioritaria en cualquier actuación o conflicto. En cuanto a los aspectos académicos, es un grupo muy participativo, que tira mucho de los más débiles intelectualmente y en el que se ayudan mucho unos a otros.”

En su célebre análisis de cómo piensan los profesionales cuando actúan, Donald Schön dibujaba dos tipos de profesionales:

En la variada topografía de la práctica profesional, hay un elevado y sólido terreno donde los profesionales pueden hacer un uso efectivo de la teoría y la técnica basadas en la investigación, y hay un terreno bajo y pantanoso donde las situaciones son confusas ‘revoltijos’ sin posible solución técnica. La dificultad es que los problemas del terreno elevado, por muy grande que sea su interés técnico, carecen con relativa frecuencia de importancia para los clientes o para la sociedad en su conjunto, mientras que en el pantano están los problemas de mayor interés humano. ¿Permanecerá el profesional en el terreno elevado y sólido, donde puede

practicar rigurosamente, como él entiende el rigor, pero donde está obligado a tratar con problemas de relativamente poca influencia social? ¿O descenderá al pantano, desde donde puede abordar los más importantes y desafiantes problemas si quiere abandonar el rigor técnico? (1998: 49)

Podríamos decir que la perspectiva técnica, por su confianza en la tecnología de la enseñanza (el currículum como menú de información, los programas de las lecciones, los exámenes, etc.), y la perspectiva práctica, cuando abdica en los caminos trillados y rutinarios, se mueven bien en “ese elevado y sólido terreno” del que habla Schön. Por el contrario, la práctica dialógica se sitúa “en los terrenos bajos y pantanosos”. Es en este sentido que Bauman,<sup>190</sup> siguiendo a Richard Rorty, señala que existen dos tipos de educadores: los que se “preocupan por ajustarse a criterios bien definidos a la hora de contribuir al conocimiento”; y los que tratan de “expandir su propia imaginación moral”, y se preocupan e indagan para ampliar su noción de lo que es posible y de lo que es importante, tanto para ellos mismos en cuanto individuos como para su sociedad; tratan de remover conciencias, incitan a la duda y estimulan la imaginación, cuestionando la postura acomodaticia, preocupados en hacer de nuestro mundo un mundo más humano. Aquí es donde se sitúa la profesionalidad del maestro crítico como *intelectual público, transformador*.

Así, la profesionalidad del maestro y de la maestra (más allá de la idea del experto en posesión del conocimiento técnico-pragmático que deposita contenidos en el estudiante, o del práctico de conocimiento artesanal labrado individualmente) se entiende como inmersa en un proceso de reflexión colaborativa, de indagación, que apuesta por implicar activamente a los estudiantes (y a la comunidad entera), desafiando la curiosidad ingenua del educando, desarrollando la curiosidad epistemológica que busca la “comprensión crítica”, creando la oportunidad de aprender de la propia experiencia y de planificar el propio aprendizaje como único medio para producir transformaciones.

Las profesoras y los profesores críticos se preocupan no sólo por “depositar contenidos” (lo que conduce a una comprensión lineal, técnica), ni sólo por reconocer la perspectiva de niños, niñas

190. Bauman (2006: 23).

y jóvenes en el proceso de aprendizaje (lo que les conducirá a una comprensión significativa). También consiguen ir más allá, preocupándose en ocasiones por compartir esa perspectiva o marco de referencia; en otras, buscando una interacción dialógica que permita la integración de mundos o buscando la construcción en común de nuevos marcos de referencia, más inclusivos y más sensibles a las nuevas realidades medioambientales, interculturales, de género, democráticas. Este tipo de interacción dialógica posibilita que niños, niñas y jóvenes conozcan mejor, de forma más poderosa, menos sesgada (“comprensión crítica”). El aprendizaje dialógico facilita un mayor nivel de implicación de todos los participantes en la comunidad educativa y posibilita desarrollar “comunidades de aprendizaje”. Es la preeminencia del conocimiento que se construye con argumentos en interacción.

Mientras que el maestro que opera como técnico concibe su práctica como un conjunto de técnicas a través de las cuales conseguir los objetivos preestablecidos de forma mensurable, el maestro práctico ve su práctica como una forma de saber acumulado a través de la experiencia y, por tanto, como un oficio artesanal, artístico e intuitivo. Por su parte, el maestro como crítico concibe la práctica educativa como un proceso de acción y reflexión cooperativa, de indagación colaborativa y experimentación, que desarrolla su comprensión, al tiempo que facilita la comprensión de sus alumnos y alumnas, y que reflexiona sobre la práctica con sus compañeros y compañeras y otros agentes socioeducativos.

Es evidente que el maestro crítico considera que hay técnicas muy necesarias procedentes del saber de las personas expertas (conocimiento teórico, técnico), y también considera que hay hábitos y rutinas (incluso trucos de oficio) que funcionan (saber tácito o “conocimiento en la acción”). No obstante, es también muy consciente de que a menudo, y porque tiene que enfrentarse a situaciones contextualizadas y cambiantes, hay situaciones que sólo pueden ser abordadas no desde la técnica pedagógica ni desde las rutinas, sino desde la resolución cooperativa de los problemas, sacando a la luz el conocimiento tácito de los prácticos y reflexionando sobre los problemas y contradicciones que se plantean entre las pretensiones y la realización práctica. Esto es, hay problemáticas complejas que sólo pueden abordarse reflexionando desde y sobre la práctica, como dice Schön, desde la investigación-acción de Elliott, la reflexión crítica de Habermas

y de Freire o la investigación-acción emancipatoria de la que hablan Carr y Kemmis. Y ello teniendo en cuenta que, como apuntan Carr y Kemmis, la investigación-acción no sólo es un método para poner a prueba las prácticas educativas y mejorarlas a todos los niveles (en el plano de la enseñanza y el aprendizaje, del currículo, de la organización escolar, de las relaciones escuela-comunidad); la “investigación acción emancipatoria es un proceso que refuerza a los participantes y los lanza a la lucha por formas de educación más racionales, justas, democráticas y plenas”.<sup>191</sup>

Así, hay que tener muy presente la capacidad de los maestros y las maestras para generar conocimiento relevante para el desarrollo del currículo, cuando se les da la oportunidad y se les permite dedicar algo de su tiempo a compartir y a contrastar las diversas perspectivas que aparecen acerca de los problemas comunes. Esta *actitud investigadora*, esta *concepción amplia del profesor* de la que habla Stenhouse, es la que facilita una conciencia y un diagnóstico de las problemáticas prácticas, así como unos mecanismos y recursos de reflexión crítica que posibilitarán poner en relación la situación escolar con el contexto social. Como escribe Elliott:

Debemos señalar que cuando la investigación-acción se lleva a cabo en la clase con suficiente profundidad, puede incrementar la conciencia de los profesores sobre sus ‘implicaciones políticas’ y, por tanto, realza su capacidad colectiva para influir sobre la puesta en práctica de cambios estructurales tanto en las escuelas como en el sistema educativo. Todo tipo de investigación-acción capaz de promover un enfoque de ‘abajo arriba’ en relación con el desarrollo profesional, producirá ideas que enlacen los problemas de la enseñanza y del aprendizaje con cuestiones fronterizas de política institucional y social. (1997: 179)

***La organización escolar como práctica crítica: conciencia y cultura del diálogo (la escuela comunidad, la escuela ciudadana)***

Frente al criterio instrumental de la organización burocrática, o al individualista de la organización práctica, la organización

191. Carr y Kemmis (1988: 216).

crítica se guía por un criterio participativo, comunitario. La concepción que hay detrás de esta postura es que existe mayor calidad y responsabilidad cuando tiene lugar una mayor participación de todos y todas. Como escribiera Stenhouse, “la calidad de las escuelas depende de la calidad del compromiso de los individuos con respecto a las mismas”,<sup>192</sup> y esto no se consigue a través de la organización burocrática o a través de la reclusión individual de cada maestro en su aula, sino que requiere un grupo que funcione como “comunidad plenamente interactuante”. Lejos de un estilo organizativo de “arriba abajo” –que se aviene a las necesidades particulares de los administradores, a la medida de “los amos”, como sugiere Ball–,<sup>193</sup> aquí la organización se considera como una forma más dinámica que interactúa “permanentemente con el proceso de desarrollo curricular”, como sugiere Santos Guerra.<sup>194</sup>

En la escuela en la que trabajé a lo largo de diez años, la organización de unas “Primeras jornadas” con el objetivo final de “relacionar a todos los integrantes de nuestra escuela en una tarea común, utilizando la actividad física como eje de nuestro trabajo”, acabaría convirtiéndose a la larga en un “proyecto transversal”, en “una práctica integrada” que necesitaba de la actividad conjunta de maestros y maestras, padres y madres, niños y niñas y administración local, funcionando coordinadamente. Una propuesta de un miembro del claustro encendió la chispa para implicarnos a todos en una tarea común como manera para relanzar el diálogo. El *clima dialógico* que se fue construyendo a su alrededor provocó la aparición de todo un proceso de reconstrucción organizativa, un contexto de mayor diálogo a través del cual, por ejemplo, padres y madres se organizaron para hacer una propuesta de participación en las celebraciones escolares (que incluía la representación de una obra de teatro protagonizada por ellos), lo que ayudó a que emergiera un debate constructivo y fértil en el claustro: ¿por qué participar?, ¿cómo vehicular la participación?, ¿hasta dónde pueden participar?, ¿la participación será una fuente de conflictos, o todo lo contrario?, etc.

En la escuela en la que trabajo actualmente, en la que estamos desarrollando el proyecto para la mejora del aprendizaje y la con-

192. Stenhouse (1991: 244).

193. Ball (1989).

194. Santos Guerra (1994: 271).

vivencia mencionado más arriba (que hemos denominado AVAC: Aprender a Vivir/Aprender a Convivir), vimos la necesidad de ampliar el diálogo y las actuaciones conjuntas con las familias, los otros centros educativos, la comunidad y las administraciones locales. Y en ese proceso estamos: argumentando, dialogando, planificando, llegando a acuerdos, desarrollando actuaciones concretas, cometiendo errores y corrigiéndolos, aprendiendo... Eso es lo que debe ser la escuela, un auténtico aprendizaje de ciudadanía responsable para los participantes.

Se trata de poner de manifiesto que la introducción de cambios que persiguen mayor calidad en nuestras escuelas y la reorganización que van provocando, más que una cuestión de problemas técnicos o burocráticos, es un problema *cultural*: ser capaces de construir experiencias y significados compartidos en contextos concretos mediante el diálogo, construyendo conjuntamente una *cultura colaborativa*, creando *comunidades de experiencia, comunidades de aprendizaje*.

Frente a la racionalidad técnica o la organización como “a priori”, la organización se concibe aquí como un proceso de construcción, un proceso constante de elaboración y reelaboración cultural a través de la integración de múltiples compromisos (individuales, sociales, culturales, institucionales, políticos...). Y además, como escribía Santos Guerra siguiendo a Maturana, las innovaciones colegiadas y participadas necesitan tiempos que alberguen el “conversar” y el “emocionar”.<sup>195</sup>

Frente al repliegue de la escuela sobre sí misma que plantea la concepción técnico-objetivista, donde la relevancia la tiene la transmisión de conocimientos y la receptividad del estudiante en un ambiente de roles bien separados, aquí se evidencia el valor educativo comunal cuando se crean proyectos educativos integrados de relevancia académica, personal y social, y cuando se convierte en aliados del proceso educativo a todas las agencias del entorno social que tienen algo que compartir. Ello hace posible una escuela que aprende cooperativamente, más democrática, propiciando contextos vivos de praxis comunitaria, esto es, la escuela comunidad, la “escuela ciudadana” en expresión de Delval.

195. Santos Guerra (2000: 104).

Más que el dominio técnico, la especialización y el aislamiento, lo que define a la escuela comunidad es la discusión, la corresponsabilidad y el compromiso personal y de las partes. Será este “sutil compartir” (parafraseando a Bruner) lo que implica un mundo de prácticas educativas que va más allá de lo que puede hacer un individuo o un sector de la comunidad a solas, porque la acción educativa real depende de la distribución comunal (de la “inteligencia distribuida”, “inteligencia social”), de la forma en que se llegue a integrar y a compartir. Es la idea de aquel proverbio africano que decía que “hace falta toda una aldea para educar a un niño”.

La escuela comunidad provoca un sentido de pertenencia y de compromiso en la gestión y en la vida del centro, aúna esfuerzos y pone expectativas altas para todos los niños y las niñas, los profesores y las profesoras, y para la escuela en general.

La película de Bertrand Tavernier *Hoy empieza todo* (1999) viene a ser una fábula de la manera de hacer en la escuela comunidad desde una práctica crítico-dialógica como la que estamos hablando. Nos presenta una escuela en una región en crisis, con una estructura social y familiar llenas de desencuentros, desarraigos y fracturas. Con todo, y a pesar de la falta de recursos y de la rigidez institucional tanto de la administración educativa como de los servicios sociales, un grupo de maestros y maestras, desde una concepción comprometida e íntegra de su oficio, consiguen aunar esfuerzos con padres y madres y comunidad local, para lograr un futuro con más posibilidades, más esperanzador, de la escuela y del barrio. La fiesta en la escuela con la que se cierra la película, lejos de ser una mera anécdota, acaba significando una gran fiesta de compromiso y de responsabilidad de todos con todos, escribía J. Subirats.<sup>196</sup> La escuela, como comunidad educativa, ofrecía síntomas de cambio y de esperanza en un barrio que había perdido toda esperanza.

En el cuadro de las páginas siguientes se sintetizan los contenidos de este apartado: «Prácticas y experiencias escolares “en perspectiva”».

196. *El País* (Cataluña), martes 9 de noviembre de 1999.

PRÁCTICAS Y EXPERIENCIAS ESCOLARES “EN PERSPECTIVA” (CUADRO DE SÍNTESIS)

	CULTURA ESCOLAR TECNOCRÁTICA	CULTURA ESCOLAR SIGNIFICATIVA	CULTURA ESCOLAR DE LA CONCIENCIA Y LA COMUNICACIÓN
<b>Visión de la realidad, del mundo social</b>	<b>Positivista/Objetivista</b> La realidad se nos impone como algo objetivo, es algo independiente de los individuos que la viven. La escuela es una realidad objetiva regida por reglas, al margen de las prácticas cotidianas de los participantes. La escuela es un espacio de roles fijos y marcados.	<b>Constructivo-Significativa</b> La realidad es una construcción social. La realidad escolar es construida, es un “acto conjunto” entre profesor y estudiantes a través del cual las realidades diarias de las clases son constantemente definidas y redefinidas.	<b>Constructivo-Emancipadora</b> La realidad social es una realidad humanizada que las personas recrean y construyen guiadas por criterios de igualdad, justicia y solidaridad. La realidad escolar es una comunidad educativa (una “comunidad real de comunicación”) conformada por profesores, estudiantes, familias, comunidad local, administración educativa y los otros agentes socioeducativos.
<b>Naturaleza de la educación</b>	<b>Técnica/Reproductora</b> La acción educativa es una acción guiada por un modelo (unos planes preestablecidos). El valor de la práctica se vincula con el grado de correspondencia entre los objetivos preestablecidos y los resultados obtenidos. La educación entendida como adquisición y acumulación de saberes y habilidades para obtener resultados.	<b>Reconstructiva</b> La “educación como reconstrucción de la experiencia”: las experiencias que son educativas son valoradas en sí mismas porque son significativas para los alumnos y las alumnas y dotan de sentido su experiencia (y no como medios para conseguir los objetivos establecidos y sin relación con el proceso). La educación entendida como desarrollo y crecimiento cognoscitivo y personal.	<b>Transformadora</b> La acción educativa es dialógica, problematizadora, liberadora: la que partiendo de las dimensiones significativas de la realidad de los alumnos y las alumnas y a través de un pensar y actuar en común, se convierte en parte de un deseo de cambiar el mundo, a la vez que se va avanzando hacia un nivel de captación y aprehensión de la realidad concreta más profundo. Así entendida, la educación abre el camino hacia una sociedad más justa y libre. La educación como desarrollo ético de la vida y una perspectiva de justicia.
<b>Concepción del conocimiento</b>	<b>Objetivista</b> El conocimiento está compuesto por contenidos valiosos que están “ahí fuera” (“un mundo de cosas y objetos”): selección de saberes, hechos dados... El conocimiento es tratado como “objetivo” y dado de manera útil. Se trata de reproducirlo. No hay lugar para la interpretación o construcción activa.	<b>Constructivo-Significativa</b> El conocimiento tiene que ver con la construcción de un significado propio y personal para un objeto de conocimiento que objetivamente existe (permitiendo una aprehensión significativa de las experiencias de los estudiantes). Importancia de la interacción diádica docente-estudiante.	<b>Constructivo-Dialógica</b> Concepción dialógica, cooperativa y transformadora del conocimiento. El conocimiento promueve el desarrollo de la autonomía personal, la conciencia social de los estudiantes como ciudadanos responsables y la capacidad de pensar críticamente el contexto escolar y social, de tal manera que la educación escolar capacite al estudiante para que pueda participar en procesos de mejora del entorno.

	CULTURA ESCOLAR TECNOCRÁTICA	CULTURA ESCOLAR SIGNIFICATIVA	CULTURA ESCOLAR DE LA CONCIENCIA Y LA COMUNICACIÓN
<b>Estructuración de los contenidos</b>	<b>Utilización exclusiva e “instrumental” del libro de texto</b> Lógica curricular basada en el libro de texto, sustentado en un modelo curricular prefijado y cerrado, una secuenciación de contenidos exhaustiva y fragmentada y el desarrollo de actividades estándar.	<b>Utilización significativa</b> Lógica curricular basada en la utilización del libro de texto u otros materiales, que tiene en cuenta las experiencias de los estudiantes y la atribución de significado.	<b>“Práctica integrada”</b> Con diversidad de soportes, fuentes y mediadores de la representación cultural, la lógica curricular viene caracterizada por un currículum integrado (interdisciplinar, transversal y global), que permite la interrelación entre cultura escolar y experiencial, convirtiendo en relevante la experiencia individual, social y cultural del estudiante.
<b>Naturaleza del contenido</b>	<b>Corpus de información (conceptual)</b> El conocimiento existe en forma de disciplinas que incluyen básicamente contenidos conceptuales, y criterios de rendimiento: selección de saberes, hechos dados, proposiciones sobre el mundo, principios y reglas de acción que hay que aprender, constituidos por un saber “positivo”. Los contenidos son contemplados como productos acabados.	<b>Giro interpretativo</b> Destaca la importancia no sólo de la contextualización de los hechos y proposiciones, también del sujeto específico que aprende entendido globalmente (necesidad de conexión de los contenidos con su realidad). El conocimiento no sólo incluye hechos, también juicios acerca de lo que le sucede al estudiante y lo que sucede a su alrededor.	<b>Giro socio-crítico: Perspectiva de justicia y solidaridad</b> Además de saberes “positivos” y “juicios” acerca de lo que nos pasa, da también importancia al conocimiento del otro y de los modos de actuar frente al mundo, a través de convertir en relevante la experiencia individual, social y cultural del estudiante, utilizando el diálogo y la colaboración para abordar las problemáticas de nuestra vida y de la vida en común (justicia y solidaridad, relaciones de género, medio ambiente y sostenibilidad, derechos humanos, interculturalidad medios de comunicación y TIC...).
<b>Comunicación (naturaleza)</b>	<b>Transmisora</b> Presentación y transmisión al estudiante de un corpus de información (acabada y delimitada) del sistema de significados del docente. Las clases se convierten en “comunicados” del transmisor (docente) al escuchante (estudiante).	<b>Diádica</b> La comunicación en el aula sirve para construir significados. El maestro o la maestra, mediante la comunicación, invitan a la reflexión y a la elaboración, que ayudan a que el alumno y la alumna repiensen y reconstruyan el conocimiento.	<b>Discursiva</b> Hay casos en que la información no se transmite como un cuerpo de “hechos”, y el conocimiento no es considerado sólo como una construcción con sentido personal. Aquí el énfasis se pone en que se construye dialógicamente, que no sólo se interpreta a la luz de las experiencias personales, también a través del contraste y el consenso con los otros mediante el diálogo. “El conocimiento es lo que se comparte dentro del discurso, dentro de la comunidad “textual” (Bruner).

	CULTURA ESCOLAR TECNOCRÁTICA	CULTURA ESCOLAR SIGNIFICATIVA	CULTURA ESCOLAR DE LA CONCIENCIA Y LA COMUNICACIÓN
Comunicación en el aula (Esquema de Interacción)	<b>Estructura discursiva IRE</b> Formato IRE o “diálogo triádico” (Iniciación del profesor, Respuesta de los estudiantes, Evaluación del profesor). Es la estructura base de la “lección” dirigida por el profesor o la profesora (se busca la respuesta “correcta” de acuerdo con lo expuesto). Meta: transmisión a los estudiantes del “sistema de significados del docente”.	<b>Interacción significativa IRS</b> El “diálogo triádico” ha sido modificado: en lugar de “E” (evaluación), la “S” de seguimiento de la participación del estudiante. Meta: diálogo con el alumno o la alumna para ayudarlo a reformular su conocimiento.	<b>Interacción dialógica</b> La interacción dialógica o “discusión real”: se solicita del estudiante que escuche activamente, argumente, justifique, interroge, explique, acuerde, critique... Meta: una forma de diálogo/discusión en el aula donde los estudiantes exponen sus experiencias e ideas para ser ampliadas, confrontadas y evaluadas por sus compañeros y profesores.
Concepción del estudiante (patrón de comportamiento esperado)	<b>Receptor/Pasivo/Solitario</b> Receptáculo del conocimiento transmitido por la exposición didáctica del maestro o la maestra: “estudiante vasija”. Reproductor. Importancia de la “excelencia”/competencia técnica del alumno y de la alumna. El aprendizaje sucede de una forma muy automática y en solitario.	<b>Aportador de significados/intérprete</b> Aportador de significados para conformar, juntamente con el maestro o la maestra, un ámbito de significados compartidos. Importancia del “crecimiento personal”. El aprendizaje sucede fundamentalmente desde la acción conjunta profesor/alumno.	<b>Constructores en común de conocimiento/intérprete crítico</b> Participante, activo, constructor en común de conocimiento, sujeto reflexivo, a través de una práctica dialógica y colaborativa. El estudiante como pensador y participante. Importancia de que el alumno o la alumna devengan sujetos/ciudadanos comprometidos. El aprendizaje sucede desde la agencia y la colaboración como participantes activos.
Aprendizaje	<b>Aprendizaje reproductivo</b> Reproducir el conocimiento o la información pre-sentada. Comprensión técnica. El aprendizaje es una experiencia individual y aislada sobre el mundo objetivo.	<b>Aprendizaje significativo</b> El aprendizaje tiene sentido y dimensión personal (construcción de significados propios y personales y atribución de sentido individualmente). Comprensión significativa. El aprendizaje es una experiencia moral. Aprendemos cosas sobre el mundo objetivo y sobre nosotros mismos.	<b>Aprendizaje dialógico</b> El aprendizaje tiene sentido y dimensión personal, y sentido y dimensión social (construcción de significados y atribución de sentido en un proceso de diálogo que se rige por el poder de la argumentación). El aprendizaje es una experiencia social, cooperativa y ética. Aprendemos sobre el mundo, sobre nosotros mismos y sobre los otros, a través del discurso con otros y en colaboración con los otros.

	CULTURA ESCOLAR TECNOCRÁTICA	CULTURA ESCOLAR SIGNIFICATIVA	CULTURA ESCOLAR DE LA CONCIENCIA Y LA COMUNICACIÓN
Tipo de tareas (vías de aprendizaje)	<b>Tareas técnicas/academicistas</b> En base al libro de texto, el profesor o la profesora dirigen y controlan el desarrollo de la actividad a través de: a) Explicaciones (“monólogos”) b) Sesiones de preguntas y respuestas (IRE). c) “Sesiones pupitre” o trabajo individual uniforme de pupitre.	<b>Tareas significativas</b> El profesor o la profesora conducen y guían la actividad hacia la comprensión significativa a través de: a) Un tipo de tareas que vinculan al conocimiento y a la experiencia del alumno y de la alumna. b) Modelos de interacción que invitan a la reflexión y a la elaboración. c) Diferentes esquemas de interacción: actividad individual, en parejas, en grupo.	<b>Tareas dialógicas</b> El profesor o la profesora promueven una relación permanente entre los recursos culturales disponibles y la comprensión de la experiencia a través de: a) Proyectos integrados (se utiliza el libro de texto, pero también otras fuentes y formas de representación). b) Sesiones dialogadas donde los estudiantes pueden asumir otros roles: hacen comentarios, expresan su opinión, argumentan, abren interrogantes... c) Otros esquemas de interacción: grupos cooperativos, interactivos...
Concepción del profesor y de la profesora	<b>Técnico/Operario</b> Como técnico ejecutor del guión preestablecido por el libro de texto. Concibe su práctica como un conjunto de técnicas a través de las cuales conseguir los objetivos preestablecidos de forma mensurable. Su tarea consiste en transmitir conocimientos y comprobar si sus alumnos y alumnas los han recibido.	<b>Práctico/intuitivo</b> Ve su práctica como un oficio, una forma de saber acumulado a través de la experiencia y, por tanto, personal, artesanal, artístico e intuitivo, sin necesidad de conducirse por reglas técnicas preestablecidas. Su tarea principal es ayudar al alumno y a la alumna a reinterpretar, a apropiarse del conocimiento.	<b>Crítico/“Profesional amplio”/“Intelectual transformador”</b> Más allá de la concepción que ve al profesor como mero usuario del conocimiento, o la del profesor solitario e intuitivo, se le concibe aquí como generador de conocimientos (concibe su práctica como procesos de acción y reflexión cooperativa, de indagación colaborativa, que desarrolla su comprensión al tiempo que guía y facilita la comprensión de sus alumnos, y al tiempo que reflexiona sobre la práctica con sus compañeros y otros agentes socioeducativos). El profesor como agente ético-social.
Modelo de enseñanza	<b>Transmisora: “modelo de objetivos” o instruccional</b> Es básicamente un acto de transmisión de conocimientos ya existentes. Se aprende de los mensajes que transmiten el profesor o la profesora. Modelo de instrucción directa, que Freire denominaba “educación bancaria”, de educandos “vasijas”; el educador es el que educa y actúa, el que decide, el “sujeto” del proceso; el educando no sabe, no piensa, no decide, sólo escucha; es el “objeto” del proceso.	<b>Interpretativa: “modelo de procesos”</b> Es una acción, un proceso de ayuda al alumno y a la alumna para que recodifiquen y reinterpreten su experiencia. El estudiante reflexiona y reinterpreta según las experiencias particulares.	<b>Problematicadora y Responsiva: “modelo socio-crítico”</b> Se adapta a las problemáticas e interrogantes de los estudiantes. Basándose en sus necesidades particulares, a la vez está fundamentándose en un contexto sociocultural más amplio, vinculando la estructura conceptual con las necesidades de éstos. Es una educación para la vida: un proceso en el que el educando deviene sujeto responsable, consciente del mundo en el que vive, ciudadano global capacitado para intervenir en el mundo.

	CULTURA ESCOLAR TECNOCRÁTICA	CULTURA ESCOLAR SIGNIFICATIVA	CULTURA ESCOLAR DE LA CONCIENCIA Y LA COMUNICACIÓN
<b>Evaluación</b>	<b>Pruebas objetivas</b> A través de pruebas objetivas o controles de nivel, está interesada en medir el rendimiento del alumno o de la alumna (la nota), la producción de diferencias de nivel de los estudiantes de acuerdo con un estándar común externo. Valora el rendimiento de los alumnos y las alumnas en la medida en que se ajusta a los criterios de la disciplina o área de conocimiento.	<b>Evaluación de procesos</b> Pone el acento en cómo reacciona el estudiante ante los nuevos contenidos, cómo se expresa, cómo razona, cómo pone a funcionar su imaginación, su curiosidad. Valora el compromiso del alumno y de la alumna para apropiarse del conocimiento y reinterpretar su experiencia.	<b>Evaluación crítica</b> Persigue provocar procesos de pensamiento y de acción en el estudiante a través de la evaluación de contenidos relevantes. Evalúa el rendimiento y la capacidad para apropiarse del conocimiento, pero también si los estudiantes llegan a confiar en sí mismos, si trabajan bien unos con otros, si cooperan, las oportunidades para utilizar el lenguaje como forma social de pensamiento, la calidad de las interacciones... Y valora la capacidad del alumno y de la alumna para imaginar /desarrollar /colaborar en proyectos de mejora.
<b>Organización y contexto (entorno social)</b>	<b>Cultura del rol</b> Espacio de transmisión, de roles fijos y marcados. Es producto de sistemas organizativos normativos. Organización burocrática y jerárquica, producto de la pureza de las categorías y roles. Desde esta estructura, el centro educativo se consolida como espacio "replegado sobre sí mismo" (la escuela cerrada).	<b>Cultura de la persona</b> Los profesores y las profesoras están en posesión de un "saber hacer" atesorado a lo largo de años de práctica, que les confiere autonomía y juicio práctico que les capacita para tomar decisiones sabias. Este talento intuitivo, tácito, es lo más importante y debe ser auxiliado por algún tipo de organización mínima.	<b>Cultura del diálogo</b> La escuela como un centro que prepara para vivir como ciudadanos autónomos y responsables en una sociedad democrática. Como centro vertebrador de prácticas emancipadoras para los estudiantes, y, en general, para todos los participantes, porque flexibiliza y adapta el currículum a la realidad de los estudiantes, porque abre sus puertas fortaleciendo la participación y el diálogo entre todos los implicados y porque abre sus puertas a otros interlocutores y agentes sociales que tienen experiencias relevantes que compartir (la escuela abierta).
<b>Valores (educativos, individuales y sociales)</b>	<b>Reproducción/Visión instrumental y rentabilidad material</b> Primacía de los valores observables, cuantificables a corto plazo y traducibles en competencias "eficaces". Todo ello encaja bien con una concepción mercantilista de la vida y de los intercambios sociales, con una imagen del éxito rápido. Favorece el desarrollo de identidades individualistas y en competencia. Coherente con una concepción de la sociedad que carece de sentido colectivo y básicamente formada por consumidores.	<b>Reconstrucción de la experiencia/Desarrollo personal</b> El valor está en la experiencia misma de aprendizaje en un contexto significativo, capaz de desvelar las conexiones conceptuales y vitales relevantes para los estudiantes, dotar de sentido su experiencia. Favorece el desarrollo de identidades centradas en su propio progreso y mundo.	<b>Creación cultural / Educación transformadora</b> Es la primacía de la amalgama entre valores individuales y comunitarios, locales y globales; la primacía del diálogo y la participación, fundamentales en una sociedad democrática y de interdependencia global, que necesita de ciudadanas y ciudadanos responsables y solidarios. Se trata de valores que ayudan a fraguar identidades abiertas, dialogantes, sensibles a las diferencias, comprometidas con valores democráticos de libertad y de justicia.

## A manera de conclusión

La intención de este apartado no ha sido la de establecer criterios para la clasificación de la educación o de las escuelas. Más bien, se han identificado procesos que tienen lugar en la educación escolar, que no se dan como aislados, en compartimentos estanco, sino que pueden resultar procesos acumulativos en la medida en que el criterio crítico no obvia los componentes instrumental y significativo, sino que los reconstruye desde un criterio comunicativo y dialógico. Esto es, el criterio crítico persigue aportar a la educación una dimensión ética y de justicia social para que los estudiantes puedan llegar a un conocimiento profundo del mundo interdependiente en el que viven, y adquieran capacidades y habilidades para poder mejorarlo.

Hemos puesto de manifiesto que en el meollo del desplazamiento desde las experiencias escolares tecnicistas/academicistas a las experiencias crítico-dialógicas, se alienta una concepción diferente del conocimiento, del proceso de enseñar y aprender, de lo que significa participar en el proceso educativo, de las mismas metas y propósitos educativos. Ello significa que en sus prácticas educativas, la escuela es capaz de trascender desde el formato IRE a la "discusión" (Cazden) o al "foro" (Bruner), desde el "modo expositivo" al "hipotético" y "negociador" (también Bruner), desde el modo "versión final" al "exploratorio" (Barnes). A nivel más general, esto representa ofrecer una práctica educativa que trasciende desde la instrucción al diálogo que permite la comprensión (Stenhouse, Elliott), desde el "código colección" al "código integrado" (Bernstein), desde "la racionalidad instrumental" a la "racionalidad comunicativa" (Habermas) o desde la enseñanza como "comunicados" sobre lo que es el mundo a la educación como parte de un deseo de "cambiar el mundo" (Freire).

A continuación, se recogen algunos de los argumentos expuestos para relacionarlos con las transformaciones sociales que están teniendo lugar, y se apuntan algunas intuiciones:

- Una preponderancia de los contextos educativos técnicos en nuestras escuelas relegaría a los alumnos y las alumnas a un papel pasivo, como receptores de habilidades comercializables, de conocimientos y de socialización. Un contexto educativo técnico parecería encajar bien en instituciones o colectivida-

des en las que se promueve la cohesión social sobre la base del respeto a una estructura piramidal y, en general, sirve a una sociedad que prima el individualismo, la competitividad y el éxito rápido frente al otro, y que hace prevalecer la idea de una sociedad formada por consumidores sobre la base del modo de producción fordista. No obstante, los estudios demuestran, por una parte, que la familia patriarcal nuclear está en profunda transformación y las relaciones autoritarias en clara regresión; y, por la otra, que también lo está el modo de producción fordista, que bajo principios de competitividad y economicismo, ha hecho posible sociedades de la abundancia, pero que sin embargo está mostrando sus limitaciones o sus lacras (amenaza para el ecosistema, fractura social, precariedad, una nueva forma de miseria que refleja el empobrecimiento de la “naturaleza interior”, de la cultura, etc.), como señalaba M. Subirats. En cualquier caso, “la competencia específica tan sólo puede llegar a través de una competencia más genérica, lo cual equivale a afirmar que la utilidad económica es un subproducto de la buena educación”.<sup>197</sup>

- Una preponderancia de los contextos prácticos parece conceder un papel más activo a los alumnos y las alumnas. Contaría la experiencia del alumno y contaría el alumno en su integridad (tanto el desarrollo cognitivo como la formación del núcleo básico de la personalidad serían importantes). Si los estudiosos observan cierto eclipse de la familia ante sus funciones socializadoras, que incide en una falta de socialización normativa cuando los niños llegan a la escuela; si exponen acerca de la destrucción de los marcos tradicionales de referencia en cuanto a las identidades, se haría evidente la necesidad de promover la educación integral en la escuela no para suplantar a la familia, sino para trabajar juntos.
- Una preponderancia de los contextos escolares crítico-dialógicos en nuestras escuelas representaría no sólo una concepción más activa e integral de los estudiantes, también más social. Se trataría no sólo de recurrir a las propias experiencias y recursos culturales para de esta manera poder participar en el proceso de construcción del conocimiento con sentido. También para permitir poner de manifiesto las contradicciones y

197. Postman (1999: 44).

distorsiones que generan injusticia e impiden una sociedad o unas sociedades más igualitarias. Ello supondría también recuperar el objetivo transformador de la educación. En una sociedad democrática, y con las transformaciones que están teniendo lugar en el ámbito familiar y laboral, con el paso del “industrialismo” al “informacionalismo” que observa Castells, la sociedad del conocimiento estaría demandando nuevas exigencias sociales, nuevos retos a la escuela, sobre la base de potenciar ciudadanos y ciudadanas más activos, reflexivos y solidarios. La actual sociedad informacional no necesitaría tanto de calidades individuales aisladas y en competencia con el otro, cuanto de sujetos capaces de aprender juntos, compartir el conocimiento y cooperar, ciudadanos capaces de participar e incluso de construir comunidades de aprendizaje y de experiencia. En fin, nuestra sociedad global necesita ciudadanos y ciudadanas globales capaces de compartir los esfuerzos para comprender el mundo personal, social y natural, para, juntos, poder transformarlo desde el aquí y ahora en un mundo más justo y solidario, más humano, más consciente del otro que sufre.

Como se proponía en el epílogo del Informe Delors,<sup>198</sup> en sociedades cada vez más complejas y diversificadas culturalmente, la emergencia de la escuela como esfera pública democrática acentúa su papel insustituible en la promoción de la cohesión social, la movilidad humana y el aprendizaje de la vida en comunidad, sobre la base del diálogo, la participación y una educación para la justicia.

198. Informe Delors (1996: 189).

## 4. Educación para la ciudadanía global: una perspectiva comunicativa transformadora

En cierta manera, una exclusiva preocupación técnico-económica, una racionalización que tan sólo conoce el cálculo e ignora a los individuos (ignora sus cuerpos, sus sentimientos, sus almas), ha dejado un triste legado a lo largo del siglo XX y de lo que llevamos del XXI, multiplicando las potencias de muerte y de esclavitud, como ha expresado Morin en su lenguaje punzante, pero clarividente.<sup>199</sup> No debemos olvidar que, como ha argumentado Gimeno Sacristán, la racionalidad instrumental, la racionalidad tecnocientífica, con su interés por dominar, gobernar y explotar el mundo físico en base a la lógica económica, no puede por sí sola dirigir y orientar el mundo (nuestro mundo), dotar de sentido nuestras vidas, vertebrar relaciones armoniosas y llenar nuestras aspiraciones de conocer y de ser.

La racionalidad científico-tecnológica a menudo pasa por alto preguntarse sobre dimensiones muy humanas: cómo viven y sienten los individuos, cómo pensamos e imaginamos nuestro mundo, cómo nos representamos ante nosotros mismos y ante los demás, qué ideas nos formamos sobre el otro, cómo entendemos las situaciones humanas en conflicto... cuestiones, todas

199. Morin (2001: 83).

ellas, de cultura educativa. Y es que nuestro mundo globalizado, de dependencia mutua, como característica peculiar de nuestro tiempo presente, como condición del mundo de la segunda modernidad caracterizada por la interdependencia a todos los niveles, plantea retos nuevos para la educación. Si creemos que ésta debe servir a un proyecto de ser humano y de sociedad, tendremos que aprovechar sus posibilidades y afrontar los riesgos formando a sujetos que la puedan reorientar, como ha sugerido Gimeno Sacristán. Pensamos en una educación para la ciudadanía global como una respuesta a los retos planteados a la educación de nuestro tiempo en este sentido: *un educar para la vida que es un educar para un mundo en el que nada nos es ajeno*, tomando la expresión de Gimeno Sacristán.<sup>200</sup>

Educar para un mundo en el que nada nos sea *ajeno* tiene que ver con el propósito de recuperar la idea de luchar por una *sociedad buena*, un *mundo mejor*, más solidario y justo. Y esto es algo que ha sido una víctima colateral de lo que Bauman denomina las interminables “guerras de reconocimiento”, en la medida en que “la desintegración progresiva del conflicto social en multitud de confrontaciones entre grupos y la proliferación de campos de batalla”<sup>201</sup> puede soslayar el hecho de que en este Planeta todos dependemos el uno del otro, y la responsabilidad individual y colectiva de perseguir una vida digna común, universal (sin olvidar a nadie).

### 4.1. Conocimiento emancipador

Ensimismados en el ritmo trepidante de acontecimientos mundiales a gran escala, de grandes magnitudes; inmersos en la vorágine de cambios tecnológicos que están cambiando la naturaleza y esencia de las organizaciones e instituciones en las que nos movemos y existimos, la manera como producimos y distribuimos, podemos olvidar o no reconocer que esos cambios también están alterando “la propia textura de la vida humana”, como ha escrito Bruner, o como tan lúcidamente han analizado Giddens, Beck, Castells, Bauman o Sennett (entre otros).

200. Gimeno Sacristán (2005: 15).

201. Bauman (2005b: 55).

Este cambio de la propia textura humana no sólo se puede apreciar a nivel de grandes datos, también en la realidad cotidiana, en las relaciones entre el yo y los otros, y en la subjetividad colectiva: cómo vivimos en familia, cómo trabajamos, cómo y con quién nos relacionamos, cómo construimos vínculos (*redes de seguridad*, comunidades...), cómo elaboramos nuestro relato vital, la comprensión de uno mismo, la producción cultural; todo ello está atravesando cambios vertiginosos. Y debemos tener presente que globalización, vida cotidiana e identidad son realidades íntimamente relacionadas.

Como decía el Informe Delors en su inicio, frente a los numerosos desafíos, *la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social*. Y una vía al servicio de un desarrollo humano y más armonioso que podrá ayudar a retroceder la pobreza, las incomprensiones, la opresión y la guerra. Esto representa trascender la visión puramente instrumental de la educación considerada como la vía necesaria para obtener resultados (dinero, carrera...), y potenciar la función que tiene la educación en su globalidad: la realización de la persona, que toda entera debe aprender a ser.

En consecuencia, de acuerdo con Bruner,<sup>202</sup> el compromiso de la escuela con las nuevas generaciones será no sólo el de enseñar a vivir en este mundo global de tecnología cambiante y de flujos de información, sino también el de capacitarlas al mismo tiempo para “mantener y refrescar” nuestras identidades *locales*: “el desafío es poder desarrollar un concepto de nosotros mismos como ciudadanos del mundo y, simultáneamente, conservar nuestra identidad local...”. Posiblemente, esto constituye –argumenta Bruner– un desafío sin precedentes para la escuela y para la educación en general, teniendo en cuenta que ni la escuela ni la educación pueden ya entenderse únicamente como mero vehículo de información y de habilidades técnicas comercializables para ganarse la vida o para mantener la competitividad económica de los países respectivos (“la educación para tener”, la exclusividad “del dios de la utilidad económica”, de la que habla Postman, no sirve, ya no es suficiente).

---

202. Bruner (2000), en el prefacio a la edición española.

Y es que, escribe Bruner, para que la dimensión económica tecnológica de nuestra civilización sea viable, tiene que estar encajada en un contexto cultural humano que la sostenga. Es en este sentido que “la tarea central es crear un mundo que dé significado a nuestras vidas, a nuestros actos, a nuestras relaciones”.<sup>203</sup>

De ahí la importancia de que la educación recupere la dimensión humanizadora y global, que se ponga como meta ayudarnos a crecer, ayudarnos a encontrar nuestro camino en la cultura, comprendiéndola en sus complejidades y contradicciones, formándonos para poder reorientarla, persiguiendo un mundo mejor para todos y todas. Es a lo que se refiere Postman cuando habla de la necesidad de una gran *narrativa* para la educación, porque el propósito de una gran narrativa es otorgar sentido al mundo, a la vida, al aprendizaje. A lo mismo se refiere John Elliott cuando habla de “la educación para ser” frente a la “educación para tener”, y a algo parecido se refería Dewey cuando expresaba la necesidad de que el conocimiento educativo proporcione sentido a la experiencia del estudiante: De qué sirve obtener cantidades prescritas de información sobre geografía o historia, de qué sirve alcanzar la capacidad de leer y escribir, si en el proceso el individuo pierde su propia alma; si pierde su apreciación de las cosas preciosas, de las cosas que valen la pena, de los valores a los que estas cosas hacen referencia; si pierde el deseo de aplicar lo que ha aprendido y, sobre todo, si pierde la capacidad para extraer el significado de las experiencias que tenga en el futuro.<sup>204</sup>

Creo que es a lo Edgar Morin está haciendo referencia cuando escribe que “la educación del futuro debe ser una enseñanza fundamental y universal centrada en la condición humana”,<sup>205</sup> teniendo en cuenta, escribe, que conocer lo humano es, principalmente, situarlo en el universo, contextualizarlo, y no cercenarlo: “¿Quiénes somos?” es inseparable de un “¿Dónde estamos?” “¿De dónde venimos?” “¿A dónde vamos?” No tiene sentido concebir nuestra humanidad de manera insular, fuera del cosmos que le rodea, de la materia física y del espíritu de que estamos constituidos, así como empequeñecida por el pensamiento reductor

---

203. Bruner (2000: 10).

204. Dewey (2004: 34). Y en Apple y Beane (1997: 35).

205. Morin (2001: 57).

que rebaja la unidad humana a un sustrato puramente bioanatómico, que produce una ignorancia del todo mientras que se progresa en el conocimiento de las partes.

Una educación que desee recuperar la dimensión humanizadora de la intervención educativa escolar, una dimensión civilizadora del conocimiento y de las ideas, que contemple la dimensión global de la personalidad, que recupere el ideal de lucha por una sociedad buena, esto es, una *educación por la justicia social*, está íntimamente relacionada con la misma idea de *desarrollo*, que debe ser humano para que sea verdaderamente desarrollo: concebido únicamente de manera técnico-económica, escribe Morin, el desarrollo se encuentra en un punto insostenible, por lo que es necesario una noción más rica y compleja del desarrollo que sea no sólo material, sino también intelectual, afectiva, moral...<sup>206</sup>

No hay que olvidar aquello que con tanto empeño argumentaba Bruner del *carácter situado de la educación y del aprendizaje escolar en la sociedad en general*. La sociedad en general, y la experiencia escolar en particular, no pueden pretender ciudadanos y ciudadanas activos, responsables, solidarios, globales si no promovemos socialmente y no educamos a los jóvenes en una visión humana del desarrollo (universalizable, y que va más allá del mero crecimiento económico o del progreso tecno-económico); si no los preparamos para hacer frente a las profundas desigualdades que atraviesa el planeta; si no los ayudamos a desarrollar actitudes y compromisos para mantenerse firmes contra la pobreza, el racismo, el machismo, la homofobia y todo tipo de exclusión; si no los ayudamos a desarrollar criterios que cuestionen el actual modelo de desarrollo excluyente. Por el contrario, escribe Bauman, siguiendo a Kiku Adato, parece que en la moderna *sociedad líquida*, a los niños se los educa “para ver todas las relaciones en términos de mercado” y para contemplar a los demás seres humanos (incluidos amigos y familiares) a través del prisma de percepciones y evaluaciones generadas por el propio mercado. Y sin embargo, y precisamente por ello, “el objetivo de la educación es rebatir el impacto de la experiencia cotidiana, contraatacar y, al final, desafiar las presiones procedentes del entorno social en el que actúan las personas receptoras de esa educación”.<sup>207</sup>

206. Morin (2001: 83).

207. Bauman (2006: 22).

#### **Concienciar e informar sobre los modos de dar sentido al mundo, para poder tomar conciencia del mundo en el que vivimos y de nuestro lugar en él**

Así, llevando la cuestión al día a día de las escuelas, podríamos decir que el conocimiento educativo en las aulas (tanto el tecnocientífico como el humanista) es más fértil y vital cuando ayuda a los estudiantes no sólo a tener mayor conocimiento y a dominar las habilidades y destrezas técnicas; también, humanamente hablando, cuando los ayuda a tomar conciencia de sí mismos y del mundo en el que viven. En cierto sentido, a eso se refiere Freire cuando dice que el proceso riguroso de conocer, la *lectura crítica* del mundo, la toma de conciencia o proceso de *concientización*, no es posible con la adopción de un modelo de educación que se pretenda neutral. Por consiguiente, la función del maestro y de la maestra, en palabras de Bruner, consiste en concienciar e informar sobre los modos de dar sentido al mundo, para poder conseguir un mundo más justo, añadiríamos con Freire. Concretando, como se pregunta Gimeno Sacristán:<sup>208</sup> “¿qué tipo humano estamos formando cuando un estudiante sabe las reglas por las que se combinan los elementos químicos si, a la vez, no puede explicar las causas y consecuencias de la contaminación en el mundo o el terror a la guerra biológica?”. Y éste es un ejemplo de aquello a lo que alude Morin cuando propone *enseñar la condición humana* (que puede realizarse desde la cultura humanista y de las ciencias humanas, pero también con la ayuda de las ciencias naturales), como en este caso concreto: los estudiantes no sólo necesitan aprender las reglas por las que se combinan los elementos químicos (como legado de los descubrimientos científicos). También importa conectar el legado científico con la vida de los estudiantes, por lo que es importante que esas formulaciones y datos químicos sirvan para evidenciar que hay contaminantes atmosféricos, sus causas (obra del hombre por combustiones industriales, actividades nucleares...) y consecuencias (modificación del medio en general, cambio climático, cambio global). Y esto nos debe llevar a situarnos en nuestro planeta y a conocer nuestra responsabilidad en él, y a ser conscientes de lo que significa vivir y convivir en la biosfera.

208. Gimeno Sacristán (2005: 25).

Ya sabemos que desde la visión tecnicista de la educación, “para el educador pragmático reaccionario que enseña, por ejemplo, Biología, no hay por qué retar al educando a discutir el fenómeno de la vida desde el punto de vista social, ideológico y político. Lo estrictamente necesario es depositar en los alumnos los contenidos acerca del fenómeno vital”,<sup>209</sup> escribía Freire. No es eso lo que aquí defendemos.

### Rigor científico, sensibilidad y compromiso

Se trata, por lo tanto, de *rigor científico y de sensibilidad*: “sensibilidad del profesor o de la profesora ante un hecho o una problemática social grave que amenaza nuestra felicidad y nuestro futuro; y rigor científico, en el sentido de tomar conciencia de la dimensión profundamente humanizadora y transformadora de la realidad que tiene la ciencia –que tienen las áreas–”.<sup>210</sup> Sensibilidad del profesor o de la profesora de Ciencias para vincular los conocimientos de la disciplina con problemas relevantes, acuciantes y vitales para el presente y el futuro en común; y rigor científico y profesional para utilizar el conocimiento tecno-científico (datos, fórmulas, planteamiento de problemas, resolución de los mismos, hipótesis, interpretación de informaciones, etc.) como elementos para poder posibilitar una mejor percepción y comprensión de la realidad, y como una herramienta de la que podemos servirnos para demostrar, convencernos y hacernos conscientes de que los problemas tienen solución y de que merece la pena esforzarnos en solucionarlos, en palabras de González Lucini. Apelamos aquí a la dimensión humanizadora y transformadora que tiene la ciencia en particular, y el conocimiento en general.

Como nos recuerda Delval,<sup>211</sup> en la realidad de la cultura humana, el conocimiento científico es el resultado de un largo proceso de construcción que trata de dar solución a los proble-

209. Freire (2002: 119).

210. González Lucini (2003) se refiere así a una nueva concepción de la transversalidad (de objetivos más que de contenidos): en lugar de incorporar contenidos, se convierte en una cuestión de sensibilidad y rigor científico porque no se trata solo de añadir contenidos, sino de que, a partir de los objetivos y metas acordadas para proporcionar lo mejor a niños, niñas y jóvenes, todas las áreas de conocimiento cooperen en la consecución de los mismos.

211. Delval (2006: 66).

mas que se plantean realmente, a problemas prácticos. Por el contrario, en la escuela rara vez se plantean problemas, sino que se trata de transmitir conocimientos científicos como un corpus de conocimientos acabado, nociones teóricas aisladas. Como proponía John Elliott, no tiene sentido disociar el aprendizaje académico de cómo vivir; la dicotomía desaparece si consideramos que “el aprendizaje académico es un aprendizaje de cómo vivir”.<sup>212</sup>

Esto es algo que está muy presente en la educación problematizadora de Freire. El mismo Dewey ya nos propuso una estrategia de desarrollo curricular: el aprendizaje centrado en el problema. Planteó que el conocimiento de las materias debe ser útil para abordar los problemas de la vida de los estudiantes y que, a su vez, debe estimular en ellos nuevas formas de indagación que conecten pasado, presente y futuro de los problemas tecno-económicos. Como escribiera Freire:

En el discurso dominante hoy, el saber nuevo y necesario es un saber profesional y técnico que ayude a sobrevivir [...]. Sin embargo, yo digo: no, no es sólo eso. [...] el saber fundamental continúa siendo la capacidad de desvelar la razón de ser del mundo, y ése es un saber que no es superior ni inferior a otros saberes, sino que es saber que elucida, que desoculta, al lado de la formación tecnológica. Por ejemplo, estoy convencido de que, si soy un cocinero, si quiero ser un buen cocinero, necesito conocer muy bien las modernas técnicas de cocinar. Pero necesito sobre todo saber para quién cocino, en qué sociedad cocino, contra quién cocino, a favor de quién cocino. Y ése es el saber político que la gente tiene que crear, cavar, construir, producir para que la posmodernidad progresista se instale y se instaure contra la fuerza y el poder de otra posmodernidad que es reaccionaria.<sup>213</sup>

Se trata, entonces, de activar y poner en práctica un conocimiento emancipador: un conocimiento que humaniza y civiliza a través de la creación de juicio razonado, de criterio, que dilucida nuestro lugar en el mundo, que hace posible la construcción de sentido, que enseña a vivir, que enseña a ser ciudadano y ciu-

212. Elliott (1997: 299).

213. Freire (Fragmentos de entrevista a P. Freire)

dadana del mundo, ciudadano global, solidario, comprometido con un mundo más justo.

### **La pertinencia del conocimiento: una mirada global al mundo orientada a la acción, desde una visión global del sujeto que aprende**

Esta necesidad de vincular los conocimientos entre sí y con la vida de los estudiantes, es a lo que se refiere Morin<sup>214</sup> cuando habla de la *pertinencia en el conocimiento*. Y lo argumenta de la siguiente manera: para poder alcanzar un conocimiento de los problemas clave del mundo, es necesaria una *reforma del pensamiento*, dada la inadecuación cada vez más amplia, profunda y grave entre, por un lado, nuestros saberes desarticulados, parcelados y compartimentados y, por el otro, las realidades o problemas cada vez más polidisciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales, planetarios... En consecuencia, frente al pensamiento tecnocrático, que tiene como fundamento una concepción especializada, reductora y cerrada del conocimiento (pertinente para todo lo relativo a las máquinas, pero incapaz de comprender lo vivo y lo humano), Morin plantea que para poder alcanzar un conocimiento de los problemas clave del mundo, la educación debe promover “la inteligencia general”, capaz de referirse, de manera multidimensional, a lo complejo, al contexto dentro de una concepción global (capaz de establecer conexiones de lo local en lo global, y de lo global en lo local) y, por lo tanto, capaz de movilizar lo que el conociente sabe del mundo.

Para promover la inteligencia general de las personas, la educación debe entonces superar las antinomias producidas por el progreso de los conocimientos especializados (hiperespecialización y concentración sobre sí mismas) e identificar la falsa racionalidad (el pensamiento tecnocrático ha atrofiado la comprensión, la reflexión y la visión global). Se trata de comprender un pensamiento que separa y que reduce, mediante una forma de pensamiento que distingue y reúne para poder conjugarlos: “La era planetaria necesita situarlo todo en el contexto y en la complejidad planetaria. El conocimiento del mundo, en tanto que mundo, resulta una necesidad a la vez intelectual y vital”.<sup>215</sup>

214. Morin (2001: 43).

215. Morin (*ibid*: 43).

Los conocimientos son interdependientes, y la vida y el mundo también. No podemos disociar al estudiante como sujeto global que aprende, ni aislarlo como ser social que es.

Hablamos de que las escuelas proporcionen un saber vinculado, integrado, con sentido, que es a la vez intelectual y vital, que estimula el desarrollo intelectual del estudiante, al mismo tiempo que el desarrollo socioemocional y ético. Porque en el fondo de la preocupación del conocimiento emancipador está enseñar la complejidad humana en el sentido de Morin, de manera que permita una toma de conciencia de la condición común de todos los seres humanos y de la diversidad, lo que debería conducirnos a la solidaridad y la conmiseración recíproca entre individuos y de todos para todos:

Estamos comprometidos a escala de la humanidad planetaria en el proyecto esencial de la vida que consiste en resistir a la muerte. Civilizar y solidarizar la Tierra; transformar la especie humana en verdadera humanidad pasa a ser el objetivo fundamental y global de toda educación que aspire no sólo al progreso, sino a la supervivencia de la humanidad. La conciencia de nuestra humanidad en esta era planetaria debería conducirnos a la solidaridad y a la conmiseración recíproca entre individuos y de todos para todos. La educación del futuro debe enseñar una ética de la comprensión planetaria. (2001: 94)

### **Educar para la vida desde una ética planetaria**

Se trata de ofrecer un currículo menos compartimentado y más integrado. Los programas escolares tienen que tener más sentido para los alumnos y las alumnas, que tienen que ver que lo que les pasa en la calle, en su vida y en la escuela tienen conexión. Es en este sentido que escribe Eisner que si aspiramos a que se produzca la transferencia del saber, es preciso que los estudiantes puedan situar este saber en tareas y relaciones semejantes a las que encontrarán fuera de la escuela. La vida ahí fuera no está empaquetada en las tareas conceptualmente nítidas que representa la estructura curricular de las disciplinas. Para mejorar la *pertinencia* y la *transferencia*, es preciso ayudar a los estudiantes a interrelacionar diversos campos de conocimientos para abor-

dar una problemática y aumentar la diversidad de las formas de representación con las que construyen sentidos.<sup>216</sup> Permitamos que los problemas cruciales, en particular los problemas que están incitando el cambio dentro de nuestra cultura, y nuestros procedimientos para pensar en ellos, sean parte de lo que se hace en la escuela y en el trabajo del aula, escribía Bruner.<sup>217</sup> Permitamos que el aprendizaje académico sea un aprendizaje de cómo vivir.

Para poder ofrecer una mirada global al mundo, un mundo éticamente interconectado de dependencia mutua, hay que proporcionar conocimientos vertebrados entre sí, vinculados, conectados a las vidas de los estudiantes. Esta es la nueva forma de “educar para la vida”, como sugiere Gimeno Sacristán. La escuela debe enseñar a reflexionar, a analizar los problemas con los que se encuentra el estudiante, a sumergirse en proyectos de intervención en la realidad natural, social y cultural. Como apunta Delval,<sup>218</sup> más allá de ayudar a acumular conocimientos, la escuela debe enseñar a pensar, a plantearse problemas, a analizarlos; a buscar soluciones alternativas y compararlas, a contrastarlas con las opiniones de los otros y poder valorar cuáles son las mejores. Es necesario proporcionar un conocimiento que sea utilizable, que pueda traducirse en la acción y que sirva para entender su mundo local en conexión interdependiente con el mundo global, porque, como señalaba Joan Majó:

Los ciudadanos de hoy deben aprender que tienen un compromiso muy estrecho con su comunidad más próxima, pero que los problemas de todo el mundo son también sus problemas. Hay que conocer bien las propias raíces, pero hay que tener una clara conciencia de los problemas globales. No hay que perder la identidad, pero ha dejado de ser posible vivir en una isla. (220:45)

Estamos destacando que las disciplinas de conocimiento no son simplemente categorías de “alta cultura” que niños, niñas y jóvenes tengan que absorber y acumular; son fuentes de comprensión e información que se pueden poner en relación con las cuestiones y problemas que surgen en el curso de nuestra vida

216. Eisner (1994: 120-121).

217. Bruner (2000: 116).

218. Delval (2006: 123).

colectiva.<sup>219</sup> Hablamos, pues, de un currículum integrado y democrático que no sólo incluye lo que los adultos consideran que es importante, sino que también responde a las preguntas y preocupaciones que niños, niñas y jóvenes tienen sobre sí mismos y su mundo. Un currículum democrático, siguiendo con Apple y Beane,<sup>220</sup> implica dos procesos sumamente educativos: por un lado, invita a los jóvenes a despojarse del rol pasivo de consumidores de conocimiento y a asumir el papel activo de “fabricantes de significado”; y por el otro, se dirige hacia la consideración inteligente y reflexiva de los problemas, los acontecimientos y las cuestiones que surgen en el curso de nuestra vida colectiva. Implica oportunidades continuas de explorar estas cuestiones, de imaginar respuestas a los problemas y de guiarse por ellas. Como vimos, un currículum así incluye experiencias de aprendizaje organizadas en torno a problemas y cuestiones como la “convivencia”, “conflictos de género”, “ciudadanía participativa”, “derechos humanos”, “medio ambiente”, “agua”... De hecho, muchos estudiantes ya conocen las consecuencias del sesgo de género, del maltrato y acoso, del racismo, de la pobreza, etc. La posibilidad de que puedan aportar sus propias preguntas y preocupaciones al currículum plantea el riesgo de tocar cuestiones que revelan las contradicciones éticas y políticas que impregnan nuestra sociedad, y de cuestionar valores que esta sociedad dice mantener. Pero del riesgo vivido surgirán niños, niñas y jóvenes más conscientes y comprometidos, como han argumentado Apple y Beane.

Se trata de que educadores y educandos, como proponía Freire en *Pedagogía del oprimido*, se sumerjan en un movimiento de acción-reflexión-acción sobre el mundo para poder pensarlo, dotarlo de significado y para poder, reflexivamente, percibirse como sujetos de su propio destino. Un proceso de reflexión-acción-reflexión del que también pueden formar parte toda la comunidad educativa y los agentes sociales interesados en contribuir al diálogo escolar democrático.

Resumiendo, en última instancia se trata de que la escuela ayude a emancipar, sensibilizar el conocimiento tecno-científico

219. Apple y Beane (1997: 34).

220. Apple y Beane (1997: 30-39).

y todo tipo de conocimiento, liberándolo de todos sus reduccionismos y omisiones, para que no sólo sea conocimiento riguroso, sino para que sea también un conocimiento reflexivo, sensible, emancipador, que ayuda a encarar los problemas de la vida en común, capaz de movilizar los conocimientos de conjunto en favor de lo humano. Es la manera para poder facilitar una “verdadera comprensión” en el sentido de Chomsky, una “comprensión alterada y profunda” en el sentido de Apple y Beane, que nos ayuda a situarnos en el mundo, que incluye una visión global y compleja de las grandes problemáticas en las que estamos inmersos, y que incide en un conocimiento ético y comprometido, solidario. Y es que, en última instancia, un conocimiento emancipador, una ética de la comprensión planetaria, hacen referencia a una ética de la responsabilidad por los otros, cómplice con el propio bienestar y con el de los otros (La preocupación por el otro o “amar al prójimo requiere un salto hacia la fe; sin embargo, el resultado es el acta de nacimiento de la humanidad. Y también representa el actual paso del instinto de supervivencia hacia la moralidad”).<sup>221</sup>

## 4.2. Una perspectiva dialógica transformadora

Y ¿cómo promover esta “inteligencia general” que posibilite una “verdadera comprensión”? ¿cómo enseñar una “ética de la comprensión planetaria”? ¿cómo educar para este desafío ético que nos propone nuestro mundo globalizado?, ¿cómo enseñar a ser ciudadano y ciudadana del mundo, ciudadano global?, ¿cómo enseñar a mejorar el mundo, comprometiéndose con una ética planetaria?

En primer lugar, acabamos de destacar que hay que tener muy presente la antinomia que ha puesto de manifiesto Morin: un sistema de conocimiento separado, compartimentado, especializado, y los problemas que son cada vez más transversales y transdisciplinarios. Cada vez más, tanto estudiosos como prácticos y otros agentes sociales coincidimos en que para la formación en valores, en actitudes y compromisos, los currículos compartimentados y divididos (el “currículum colección” o tipo puzzle,

221. Bauman (2006 b: 106).

enciclopédico) no sirven. Son más eficaces los currículos integrados, es decir, aquellos que se desarrollan “a través” y “desde” la acción sistemática, conjunta, interconectada y cooperativa de las diferentes áreas y todo tipo de intervenciones educativas, para de esta manera conseguir los objetivos y metas acordados. De ahí la necesidad de la “reforma del pensamiento” que propone Morin: superar un *pensamiento tecnocrático* que separa y divide, para promover un *pensamiento global* que conjuga, que capacita a los estudiantes para organizar la información dentro del contexto en el que se encuentran, que posibilita una visión interdependiente de los acontecimientos y del mundo, de las cosas que nos pasan, y favorece un conocimiento en red. Se trata de poder superar aquel riesgo al que se refería Dewey cuando advertía que el individuo podía perder su alma en el proceso educativo. Por lo tanto, no sólo se trata de que el estudiante adquiera saberes y acredite un rendimiento académico óptimo, sino que a la vez, también pueda desarrollar su grandeza moral y humana.

Enseñar valores, enseñar a vivir, “sabemos también que sólo es posible cuando estos valores son vividos intensamente y si, a su vez, la forma de enseñar en todas las áreas es coherente con los principios y valores que se pretenden desarrollar”,<sup>222</sup> como tan bien nos explicaron desde Dewey hasta Freire, pasando por Stenhouse y Elliott. Para que niños, niñas y jóvenes aprendan a utilizar el diálogo para resolver los conflictos, a ser solidarios, justos, democráticos, críticos, no sexistas, participativos, responsables... es necesaria, pues, una acción conjunta desde todas las áreas; que las formas de enseñanza pongan en juego los valores y marcos de convivencia acordes con las metas que se pretenden alcanzar y que, por lo tanto, todo ello se respire en el ambiente.

Por todas estas razones se propone una perspectiva comunicativa emancipadora (o dialógico-transformadora) para el desarrollo de una educación para la ciudadanía global en nuestras escuelas, que concibe la educación como un acto de creación, una acción crítica y posibilista, dialógica y solidaria:

- Que desarrolle una concepción constructivo-dialógica del conocimiento que permita desafiar la *curiosidad ingenua* del

222. Así lo expresa la Editorial de Aula de Innovación Educativa, (n. 146, noviembre 2005) en relación al área de educación para la ciudadanía.

educando para desarrollar la *curiosidad epistemológica*, y que considera el proceso de conocer como un proceso de búsqueda cooperativa de la verdad con interés ético y emancipador. La curiosidad epistemológica, escribía Freire, tiene como elementos constitutivos la postura crítica que el diálogo implica y la búsqueda permanente de *ser más* (más responsables, más éticos, mejores conocedores).

- Que desarrolle contenidos emancipadores que permitan a los estudiantes reflexionar y abordar tanto los propios problemas como los grandes problemas de la humanidad, y que les permitan adquirir una visión global y ética del ser humano, de la naturaleza y del universo. La educación debe dar a cada persona la capacidad de comprenderse a sí mismo y de comprender a los otros a través de un mayor conocimiento del mundo, decía el Informe Delors.<sup>223</sup>
- Que ofrezca una concepción problematizadora y global de la educación, de tal manera que abarque todas las dimensiones educativas, y que dé una visión crítica e interdependiente de los temas, hechos y problemáticas. Se trata de ofrecer la oportunidad al joven ciudadano y a la joven ciudadana para que puedan poner en relación, de manera crítica, su propia vida con la vida de las personas de otras partes del mundo. El objetivo es educar en función del mundo en el que nos encontramos de dependencia mutua y, por lo tanto, de preocupación mutua
- Que asuma una concepción activa del estudiante como participante responsable, intérprete crítico y fabricante de significados. Más que como receptáculos pasivos de la “cultura culta”, hay que ver a niños, niñas y jóvenes como capaces de razonar y dar sentido a su experiencia y al mundo que les rodea, tanto a solas como a través del discurso con otros y en colaboración con otros (Bruner), favoreciendo, pues, el aprendizaje cooperativo y solidario. La escuela debe ofrecer a los jóvenes la posibilidad de aprender a trabajar en equipo y en equipo cooperativo, a responsabilizarse en acciones colectivas, desarrollar proyectos solidarios, comprometerse en la mejora de sus entornos...
- Que ponga en el centro la capacidad emancipadora de profesores y profesoras. Más allá del profesor como mero *usuario de conocimiento* o del profesor solitario e intuitivo, los profesores

223. Informe Delors (1996: 40).

y las profesoras que potencian y facilitan una educación para la ciudadanía global, planetaria, conciben su práctica como procesos de acción y reflexión cooperativa, que desarrollan su comprensión al mismo tiempo que guían y facilitan la comprensión de sus estudiantes, y al tiempo que reflexionan sobre la práctica con sus compañeros y compañeras y otros miembros y agentes de la comunidad y de la sociedad. Escribía A. J. Colon que no hay que mirar tanto la capacidad emancipadora de teorías, autores y métodos, cuanto la voluntad emancipadora de los educadores y el desarrollo de contenidos emancipadores.

- Que organice el proceso educativo de tal manera que incluya e integre la participación de la comunidad educativa y de todos los agentes sociales que tienen historias que compartir, como la administración y la comunidad locales, las ONG y las asociaciones culturales. Consiste en percibir la escuela como un centro de creación de cultura, de construcción de ciudadanía global, ciudadanía democrática. (La escuela es una cultura en sí, no sólo una preparación para ella o un calentamiento, escribía Bruner). Se necesitan escuelas donde adultos y jóvenes experimenten la responsabilidad individual y colectiva, vivencien la igualdad en la diversidad, la preocupación por el otro, la toma de decisiones democráticas, el compromiso individual y colectivo (en la resolución pacífica de los conflictos, contra todo tipo de exclusión, en favor de un consumo responsable y de la sostenibilidad...).

Una educación para la ciudadanía global es construida por las personas en cuanto militantes de la esperanza y de la posibilidad de que el mundo debe ser más justo y humano, frente a la inercia y el que todo fluya sin importarnos *el mal*. Más allá del entrenamiento puramente técnico, la preocupación mecánica por la memorización de contenidos postula el desarrollo de una educación crítica de la curiosidad que permita identificar *males*, despertar la conciencia más amplia que tiene en cuenta todo lo humano. Una educación para la ciudadanía global persigue una *educación humanizada*:

Una educación humanizada es el camino por el cual hombres y mujeres pueden tomar conciencia de su presencia en el mundo; el modo como actúan y piensan cuando desarrollan todas sus capacidades, tomando en consideración sus necesidades, pero tam-

bién las necesidades y aspiraciones de los demás. (Freire y Betto, en D. Macedo, 2004: 50)

Una educación para la ciudadanía global pone en el centro de su atención la justicia social, haciéndose eco de Rorty cuando hacía una llamada de atención para que la gente recupere la sensibilidad y abra los ojos a las causas profundas de la miseria humana:

Tendríamos que tomarnos muy en serio que [nuestros hijos] se preocupen frente al hecho de que los países que se industrializaron primero son cien veces más ricos que los que aún no se han industrializado. Nuestros hijos tienen que aprender muy pronto que la desigualdad que existe entre su bienestar y el de otros niños no es producto de la voluntad divina ni el precio necesario de la eficiencia económica, sino una tragedia evitable. (En Bauman, 2005b: 57)

Así como los educadores tradicionales suelen disociar el contexto social del yo que aprende, el yo y lo social, la actuación humana y la estructura socioeconómica, para los educadores progresistas –siguiendo a Freire– diálogo, amor y compromiso están íntimamente unidos por un proyecto global de esperanza y de emancipación contra la injusticia. Para una práctica dialógica en el sentido de Freire (y de Habermas), el diálogo no se queda en puro verbalismo, mera conservación, mera metodología, sino que se vincula directamente con procesos de transformación. El amor, insistía Freire, es la característica esencial del diálogo y la fuerza constitutiva que anima todas las pedagogías de la liberación:

Pero no hay diálogo si no hay un profundo amor al mundo y a los hombres. No es posible la pronunciación del mundo, que es un acto de creación y de recreación, si no hay un amor que le infunda. Además de fundamento del diálogo, el amor es también diálogo. De ahí que sea esencialmente tarea de sujetos y no pueda darse en la relación de dominación [...] El acto de amor está en comprometerse con la causa de los oprimidos, estén donde estén; comprometerse con la causa de su liberación. Pero este compromiso, por ser amoroso, es dialógico. Como acto de valentía, no puede ser sensiblero; como acto de libertad, no puede ser pretexto para la manipulación, sino generador de otros actos de libertad. De no

ser así, no es amor. Sólo con la supresión de la situación opresora es posible restaurar el amor que en ella estaba prohibido. Si no amo al mundo, si no amo la vida, si no amo a los hombres, no me es posible el diálogo. (En McLaren, 2004: 162)

Una educación para la ciudadanía global tal como la entendemos aquí, tiene como meta, utilizando el lenguaje de Paulo Freire: “la superación de una realidad opresora y la construcción de una sociedad menos desagradable, menos malvada, más humana”.<sup>224</sup>

---

224. Freire (2002: 115).

## Bibliografía

- AA.VV. (1998). "Dossier de comunidades de aprendizaje". *Aula de Innovación Educativa*, núm. 72, pp. 49-59. Barcelona: Graó.
- AA.VV. (1999). "Dossier de escuela y comunidad". *Aula de Innovación Educativa*, núm. 79, pp. 43-58. Barcelona: Graó.
- ALONSO, J. A. (2006, 27 de enero). "El paraíso, en la otra esquina". *El País*, p. 19.
- ALONSO HINOJAL, I. (1989). "Nuevos pasos en el desencantamiento: La Sociología del Currículum". En Ortega, F.; González García, E.; Guerrero, A.; Sánchez M<sup>a</sup> E. (comps.) *Manual de Sociología de la Educación*. Madrid: Visor.
- ALONSO TAPIA, J. (2005). *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. Madrid: Morata.
- AGEA RODRÍGUEZ, S. (2006, 22 de enero). "Lo que no queremos ver". *El País*, p. 19.
- APPLE, M. W. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal/Universitaria.
- APPLE, M. W. (1989). *Maestros y textos*. Barcelona: Paidós/MEC.
- APPLE, M. W. (1994). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós/MEC.
- APPLE, M. W.; BEANE, J. A (comps.) (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- ARANGUREN GONZALO, L. A. (2000). "La solidaritat com a retrobament". En AA.VV. *El procés de globalització mundial. (Cap a la ciutadania global)*. Barcelona: Intermón.
- ARAÚJO FREIRE, A.M. (coord.) (2004). *La pedagogía de la liberación en Paulo Freire*. Barcelona: Graó.
- ARISTÓTELES (1982). *Obras*. Madrid: Aguilar.
- AYUSTE, A. (1997, enero). "Pedagogía crítica y modernidad". *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 254, pp. 80-85.
- BALL, J. S. (1989). *La micropolítica de la escuela*. Barcelona: Paidós/MEC.
- BARNES, D. (1994). *De la comunicación al currículo*. Madrid: Visor.
- BAUDRILLARD, J. (2005). *Cultura y simulacro*. Barcelona: Kairós.

BAUMAN, Z. (2002). *La sociedad individualizada*. Madrid: Cátedra.

BAUMAN, Z. (2004). *La sociedad sitiada*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

BAUMAN, Z. (2005a). *Vidas desperdiciadas (La modernidad y sus parias)*. Barcelona: Paidós.

BAUMAN, Z. (2005b). *Identitat*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València.

BAUMAN, Z. (2006a). *Vida líquida*. Barcelona: Paidós.

BAUMAN, Z. (2006b). *Amor líquido. (Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos)*. Madrid: Fondo de cultura económica.

BECK, U. (1998). *La sociedad del riesgo. (Hacia una nueva modernidad)*. Barcelona: Paidós.

BECK, U. (2002). *La sociedad del riesgo global*. Madrid: Siglo XXI

BECK, U. (2005a). *La mirada cosmopolita o la guerra es la paz*. Barcelona: Paidós.

BECK, U. (2005b, 27 de noviembre). "La revuelta de los superfluos". *El País*, p. 15.

BECK, U.; GIDDENS, A.; LASH (1997). *Modernización reflexiva: política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid: Alianza Editorial.

BERGER, L. P. (1989). *Invitació a la sociologia*. Barcelona: Herder. (En castellano, en Amorrortu Editores).

BERGER, L.P.; LUCKMANN, T. (1988). *La construcció social de la realitat*. Barcelona: Herder. (En castellano *La construcción social de la realidad*. Amorrortu).

BERNSTEIN, B. (1988). *Clases, códigos y control. II Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal/Universitaria.

BERNSTEIN, B. (1989). *Clases, códigos y control. I Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Madrid: Akal/Universitaria.

BERNSTEIN, B. (1990). *Poder, educación y conciencia*. Barcelona: El roure.

BERNSTEIN, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.

BERNSTEIN, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.

BOLTANSKY, L.; CHIAPELLO, E. (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Akal.

BONAL, X. (1997). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación*. Barcelona: Graó.

BONAL, X. (1998). *Canviar l'escola: la coeducació al pati de jocs*. Barcelona: I.C.E. Universitat Autònoma de Barcelona.

BONO, E. DE (2002). *Seis sombreros para pensar. (Una guía de pensamiento para gente de acción)*. Barcelona: Granica.

BOUDON, R. (1981). *La lógica de lo social*. Madrid: Rialp.

BOURDIEU, P. (1977). *La reproducción*. Barcelona: Laia.

BOURDIEU, P. (1988). *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.

BOURDIEU, P. (1989). "Sistemas de enseñanza y sistemas de pensamiento". En Gimeno Sacristán, J.; Pérez Gómez A. (comps.) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.

BOURDIEU, P. (1999). *Contrafuegos. (Reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal)*. Barcelona: Anagrama.

BOURDIEU, P. (2001). *Sobre la televisión*. Barcelona: Anagrama.

BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J-C.; PASSERON, J-C. (1989). *El oficio de sociólogo*. Madrid: Siglo Veintiuno.

BOWLES, S.; GINTIS, H. (1985). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid: Siglo Veintiuno.

BRUNER, J. (1986). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.

BRUNER, J. (1987). *La Importancia de la educación*. Barcelona: Paidós.

BRUNER, J. (1998). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.

BRUNER, J. (2000). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

BRUNER, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles. (Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia)*. Barcelona: Gedisa.

CAMPES, V. (2000). *Los valores de la educación*. Madrid: Anaya

CARBONELL i PARIS, F. (2005). *Educación en tiempos de incertidumbre (Equidad e interculturalidad en la escuela)*. Madrid: MEC/Catarata.

CARDONA i PERA, M. (2003). "Incidències de l'estil interactiu d'Ensenyament/Aprenentatge en la millora de les competències lingüístiques bàsiques dels alumnes a l'inici de l'Educació Primària". Disponible en: <http://www.xtec.es/sgfp/licencias/200203/resums/ccardona.html>

CARDÚS, S. (2000). *El desconcert de l'educació*. Barcelona: La campana.

CARR, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Laerters.

CARR, W. (1993). *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*. Sevilla: Diada editora.

CARR, W. (1996). *Una teoría para la educación. (Hacia una investigación educativa crítica)*. Madrid: Morata.

CARR, W.; KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.

CASTELLS, M (1994). "Flujo, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional". En AA.VV. *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós.

CASTELLS, M (2001). *La era de la información*. Vol. 1, 2 y 3. Madrid: Alianza Editorial.

CASTELLS, M (2005). "Internet y la sociedad red". En D. de Moraes (coord.) *Por otra comunicación. Los media, globalización cultural y poder*. Barcelona: Icaria editorial - Intermón Oxfam.

CAZDEN, C. B. (1991). *El discurso en el aula*. Barcelona: Paidós/MEC.

COLOM, A. J. (2000). *Desarrollo sostenible y educación para el desarrollo*. Barcelona: Octaedro.

COLL, C. (1984). "Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar". *Infancia y aprendizaje*, núm. 27/28, pp. 119-138.

COLL, C. et al. (1993). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.

COLL, C.; COLOMINA, R.; ONRUBIA, J.; ROCHERA, M<sup>a</sup> J. (1995). "Actividad conjunta y habla". En Fernández Berrocal P. y Melero Zabal M.<sup>a</sup> A. (comps.): *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo Veintiuno.

CORTINA, A. (2000). *La ética de la sociedad civil*. Madrid: Anaya.

CORTINA, A. (2003a). *Ciudadanos del mundo. (Hacia una teoría de la ciudadanía)*. Madrid: Alianza Editorial.

CORTINA, A. (2003b). *Por una ética del consumo*. Montevideo: Taurus/Universidad Católica.

CORTINA, A. (2006, 28 de abril). "Capital ético". *El País*, p. 15.

CHOMSKY, N. (2003). *La (des)educación*. Edición e Introducción de Donaldo Macedo. Barcelona: Crítica.

CHOMSKY, N. (2005). *Sobre democracia y educación (Escritos sobre ciencia y antropología del entorno cultural)*. C. P. Otero (comp.). Barcelona: Paidós.

CHOMSKY, N. (2006). *Sobre democracia y educación (Escritos sobre las instituciones educativas y el lenguaje en las aulas)*. C. P. Otero (comp.). Barcelona: Paidós.

DELAMONT, S. (1988). *La interacción didáctica*. Madrid: Cincel-Kapplusz.

DELORS, J. (1996). *Educació: Hi ha un tresor amagat a dins. (Informe per a la UNESCO de la Comissió Internacional sobre Educació per al Segle XXI)*. Barcelona: UNESCO. (En castellano: *La educación encierra un tesoro*. Santillana/UNESCO).

DELVAL, J. (1993). *Los fines de la educación*. Madrid: Siglo Veintiuno.

DELVAL, J. (2002). *La escuela posible*. Barcelona: Ariel.

DELVAL, J. (2006). *Hacia una escuela ciudadana*. Madrid: Morata.

DEWEY, J. (1967). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada.

DEWEY, J. (2001). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.

DEWEY, J. (2004). *Experiencia y educación*. Edición y estudio introductorio de Javier Sáenz Obregón. Madrid: Biblioteca Nueva.

DREEBEN, R. (1985). "El currículum no escrito y su relación con los valores". En Gimeno Sacristán, J.; Pérez Gómez, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.

DREEBEN, R. (1990). "La contribución de la enseñanza al aprendizaje de las normas: independencia, logro, universalismo y especificidad". *Educación y Sociedad*, núm. 9, pp. 139-157

DURKHEIM, E. (1990). *Educación y sociología*. Barcelona: Península.

EDWARDS, D.; MERCER, N. (1988). *El Conocimiento compartido*. Barcelona: Paidós/MEC.

ELBOJ, C.; PUIGDELLÍVOL, A.; SOLER, M.; VALLS, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje*. Barcelona: Graó.

EISNER, E. W. (1987). *Procesos cognitivos y currículum*. Barcelona: Martínez Roca.

EISNER, E. W. (1998). *Cognición y currículum (Una visión nueva)*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

ELLIOTT, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.

ELLIOTT, J. (1997). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

ESCUDERO, M. (2005, 30 de octubre) "La verdadera historia de la Reforma de Naciones Unidas". *El País*, p. 15.

ESTEFANÍA, J. (2005, 10 de diciembre) "Convertir la pobreza en historia". *El País*, Babelia, p. 15.

FERNÁNDEZ BERROCAL, P.; MELERO ZABAL, M<sup>a</sup>. A. (comps.) (1995). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo Veintiuno.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990). *La cara oculta de la escuela*. Madrid: Siglo Veintiuno.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1991). *La escuela a examen*. Madrid: Eudema.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2001). *Educación en tiempos inciertos*. Madrid: Morata.

FERNÁNDEZ TAPIAS, J.A. (2000). "Aulas de mestizaje: Puesta en común de las diferencias". En AA.VV. *La Escuela Intercultural*. Granada: Consejo Escolar de Andalucía.

FERRADA, D. (2001). *Currículum crítico comunicativo*. Barcelona: El roure.

FLECHA, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós.

FLECHA, R.; TORTAJADA, Y. (1999). Retos y salidas educativas en la entrada de siglo. En AA.VV. *La educación del siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó.

FORMAN, E. A.; CAZDEN, C. B. (1984). "Perspectivas vygotskianas en la educación: el valor cognitivo de la interacción entre iguales". *Infancia y aprendizaje*, núm. 27/28, pp. 139-157.

FUOSS, S. (2004). "¿Perspectiva de liberación? De la posibilidad de establecer vínculos con la educación para la liberación en nuestros días". En Araújo Freire, A.M. (coord.) *La pedagogía de la liberación en Paulo Freire*. Barcelona: Graó.

FREIRE, P. (1989). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo veintiuno. (Publicado originalmente en 1969).

FREIRE, P. (2000). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo veintiuno. (Publicado originalmente en 1970).

FREIRE, P. (1994). "Educación y participación comunitaria". En AA.VV. *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós.

FREIRE, P. (1999). *Pedagogía de la esperanza*. Madrid: Siglo Veintiuno.

FREIRE, P. (2002). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El roure.

FREIRE, P.; MACEDO, D. (1989). *Alfabetización. (Lectura de la palabra y lectura de la realidad)*. Barcelona: Paidós/M.E.C.

GALEANO, E. (2006). *Patatas arriba (La escuela del mundo al revés)*. Madrid: Siglo XXI.

GARTON, A. F. (1994). *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*. Barcelona: Paidós.

GIDDENS, A. (1998, 2002) *Sociología*. Madrid: Alianza Editorial.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1988a). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1988b). *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1991). "Los materiales y la enseñanza". *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 194, pp. 10-15. Barcelona: Fontalba.

GIMENO SACRISTÁN, J. (2001). *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.

GIMENO SACRISTÁN, J. (2003). "Volver a leer la educación desde la ciudadanía". En Martínez Bonafé, J. (coord.) *Ciudadanía, poder y educación*. Barcelona: Graó.

GIMENO SACRISTÁN, J. (2005). *La educación que aún es posible*. Madrid: Morata.

GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. (1985). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.

GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. (1997). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

GIROUX, H. G. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós/M.E.C.

GIROUX, H.G. (1991). *Schooling and the struggle for public life*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

GIROUX, H. I. (1999). "Pedagogía crítica como proyecto de pedagogía ejemplar: cultura y política en el nuevo milenio". En AA.VV. *La educación del siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó.

GIROUX, H. G. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.

GIROUX, H. A.; FLECHA, R. (1994). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El roure.

GOFFMAN, E. (1988). *Internados*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

GONZÁLEZ LUCINI, F. (2000). "Educar en valores". En AA.VV. *El procés de globalització mundial. (Cap a la ciutadania global)*. Barcelona: Intermón.

GONZÁLEZ LUCINI, F. (2003). "La educación como tarea humanizadora. (De la teoría pedagógica a la práctica educativa)". En Santos Guerra, M.A. (coord.) *Aprender a convivir en la escuela*. Madrid: UIA/Akal.

GOODMAN, N. (1990). *Maneras de hacer mundos*. Madrid: Visor.

GUTIÉRREZ PÉREZ, F. (2003). "Ciudadanía planetaria". En Martínez Bonafé, J. (coord.) *Ciudadanía, poder y educación*. Barcelona: Graó.

HABERMAS, J. (1986). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.

HABERMAS, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. I*. Madrid: Taurus.

HABERMAS, J. (1999). *La inclusión del otro. (Estudios de teoría política)*. Barcelona: Paidós.

HABERMAS, J. (2000). *Aclaraciones a la ética del discurso*. Madrid: Trotta.

HABERMAS, J. (2002). *Acción comunicativa y razón sin trascendencia*. Barcelona: Paidós.

HABERMAS, J. (2006a). "La modernidad, un proyecto incompleto". En J. Habermas et al. *La Posmodernidad*. Barcelona: Kairós.

HABERMAS, J. (2006b). *El occidente escindido*. Madrid: Trotta.

HANS-GEORG, G. (2000). *La educación es educarse*. Barcelona: Paidós.

HARDT, M.; NEGRI, A. (2002). *Imperio*. Barcelona: Paidós.

IMBERNÓN, F. (2002). "Introducción: El nuevo desafío de la educación. Cinco ciudadanías para un futuro mejor". En Imbernón, F. (coord.) *Cinco ciudadanías para la nueva educación*. Barcelona: Graó.

JACKSON, PH. (1992). *La vida en las aulas*. Madrid: Ediciones Morata.

JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R.T. (1993). *Circles of Learning: Cooperation in the classroom*. Edina, Minnesota: Interaction Book Company.

JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R.T. (1994). *Learning together and alone: cooperative, competitive, and individualistic learning*. Needham Heights, Massachusetts: Allyn and Bacon.

JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R.T.; HLUBEC, E.J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós educador.

KANT, I. (1991). *Pedagogía*. Madrid: Akal.

KEMMIS, S. (1992). "Stephen Kemmis. La unión entre teoría y práctica". (Entrevista) *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 209, pp. 56-60.

KEMMIS, S. (1993). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.

KEMMIS, S. (1996). "La teoría de la práctica educativa". En W. Carr *Una teoría de la educación. (Hacia una investigación educativa crítica)*. Madrid: Morata.

KEMMIS, S.; McTAGGART, R. (1992). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.

KUNH, T. S. (1992). *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: Fondo de cultura económica.

LASH, S. (2005). *Crítica de la información*. Buenos Aires: Amorrortu.

LEMKE, J. L. (1997). *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona: Paidós.

LERENA, C. (1980). *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona: Ariel.

LEVI-MONTALCINI, R. (2005, 15 de mayo) Entrevista. *El País*, p. 4.

LEVI-MONTALCINI, R. (2005). *Tiempo de cambios (Pensar y vivir a favor de la supervivencia de la especie humana)*. Barcelona: Península.

LÉVY, P. (2005). Por la ciberdemocracia. En D. de Moraes (coord.) *Por otra comunicación. Los media, globalización cultural y poder*. Barcelona: Icaria editorial - Intermón Oxfam.

LUNDGREN, U. P. (1992). *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid: Morata.

MAALOUF, A. (2005). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza Editorial.

MACEDO, D. (2004). "La pedagogía antimétodo: una perspectiva freireana". En Araújo Freire, A.M. (coord.) *La pedagogía de la liberación en Paulo Freire*. Barcelona: Graó.

MADRE TERESA (1997). *El amor más grande*. (Prólogo de Thomas Moore). Barcelona: Urano.

MAFFESOLI, M. (1997). *Elogio de la razón sensible. (Una visión intuitiva del mundo contemporáneo)*. Barcelona: Paidós.

MAJÓ, J. (2002). "Ciudadanía social". En Imbernón, F. (coord.) *Cinco ciudadanías para la nueva educación*. Barcelona: Graó.

MANFRED, P. (2004). Aspectos semánticos y pragmáticos de la pedagogía de Paulo Freire. En Araújo Freire, A.M. (coord.) *La pedagogía de la liberación en Paulo Freire*. Barcelona: Graó.

MANNHEIM, K (1978). *Ideología i utopia*. Barcelona: Edicions 62.

MARINA, J. A. (2003). "De los sentimientos a la ética". En Santos Guerra, M. A. (coord.) *Aprender a convivir en la escuela*. Madrid: UIA/Akal.

MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2002). *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Morata.

MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B. (1990). *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. Granada: Universidad de Granada.

MARX, K. (1987). *La ideología alemana*. Barcelona: Laia.

MARX, K. (1991). *Manuscritos económico-filosóficos*. Barcelona: Edicions 62.

MAURI, T. (1993). "¿Qué hace que el alumno y la alumna aprendan los contenidos escolares?" En AA.VV. *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.

MAYER, M. (2002). "Ciudadanos del barrio y del planeta". En Imbernón, F. (coord.) *Cinco ciudadanías para la nueva educación*. Barcelona: Graó.

MAYOR ZARAGOZA, F.; DIOS DIZ, M.; IGLESIAS, C. (2007, 26 de febrero) "Convivencia y ciudadanía". *El País*, p. 51.

MCKERNAN, J. (1999). *Investigación-acción y currículum*. Madrid: Morata.

MACLAREN, P. (2004). "Una pedagogía de la posibilidad". En Araújo Freire, A.M. (coord.) *La pedagogía de la liberación en Paulo Freire*. Barcelona: Graó.

MARHUENDA FLUIXÀ, A. (2006). *¡Coge la lupa! El sur en los periódicos*. Barcelona: Cristianisme i Justícia.

MERCER, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento*. Barcelona: Paidós.

MERCER, N. (2001). *Palabras y mentes (Como usamos el lenguaje para pensar juntos)*. Barcelona: Paidós.

MILLS, C. W. (1987). *La imaginació sociològica*. Barcelona: Herder.

MONEDERO, J.C. (2005). "Conciencia de frontera: la teoría crítica posmoderna de Boaventura de Sousa Santos". En Santos B. de Sousa *El milenio huérfano*

(*Ensayos para una nueva cultura política*). Madrid: Trotta.

MORIN, E. (2000). "Los siete saberes necesarios para la educación del futuro". Conferencia.

MORIN, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.

MORIN, E. (2005). "Una mundialización plural". En D. de Moraes (coord.) *Por otra comunicación. Los media, globalización cultural y poder*. Barcelona: Icaria editorial - Intermón Oxfam.

MORIN, E.; SÁTINO, A. (2004). "Edgar Morin y los siete saberes necesarios para la educación del futuro". *Aula de Innovación Educativa*, núm. 128, pp. 55-58.

OLIVERES, A. (2005). *Contra la fam i la guerra*. Barcelona: Angle Editorial.

OLLER i SALA, M. D. (2002). *Un futur per a la democràcia. (Una democràcia per a la governabilitat mundial)*. Barcelona: Cristianisme i Justícia.

PARSONS, T. (1990). "El aula como sistema social: Algunas de sus funciones en la sociedad americana". *Educación y Sociedad*, núm. 6, pp.173-195.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.

PÉREZ TAPIAS, J. A. (2000). "Aulas de mestizaje: Puesta en común de las diferencias". En AA.VV. *La escuela intercultural*. Granada: Consejo Escolar de Andalucía.

PETRELLA, R. (2001). "La educación víctima de cinco trampas".

PETRELLA, R. "Estrategias para acabar con la pobreza".

PETRELLA, R. (2005, agosto). "¿Cambiar el mundo es posible!". *Le Monde diplomatique*, p. 3.

PETRELLA, R. (2005). *El dret a somiar. (Propostes per a una societat més humana)*. Barcelona: Intermón Oxfam. (En castellano: *El derecho a soñar*. Intermón Oxfam).

PLANELLA SERRA, M. (1999, noviembre). "La publicidad y la proyección de los deseos". *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 285, pp. 50-54.

POGGE, T. (2005). *La pobreza en el mundo y los derechos humanos*. Barcelona: Paidós.

POLO MORRAL, F. (2004). *Cap a un currículum per a una Ciutadania Global*. Barcelona: Intermón Oxfam (En castellano: *Un currículum para una Ciudadanía Global*. Intermón Oxfam).

POMAR, M. (2001). *El diàleg y la construcció compartida del saber*. Barcelona: Octaedro.

POPPER, K. R. (1973). "La lógica de las ciencias sociales". En AA.VV. *La disputa del positivismo en la sociología alemana*. Barcelona: Grijalbo.

POSTER, M. (2005). "Ciudadanía, medios digitales y globalización". En D. de Moraes (coord.) *Por otra comunicación. Los media, globalización cultural y poder*. Barcelona: Icaria editorial - Intermón Oxfam.

POSTMAN, N. (1990). *La Desaparició de la infantesa*. Vic: Eumo Editorial.

POSTMAN, N. (1993). *Divertim-nos fins a morir. (El discurs públic a l'època del "show-business")*. Barcelona: Llibres de l'Índex.

POSTMAN, N. (1999). *El fin de la educación*. Barcelona: Octaedro.

PUIG, I. (2003). *Contes per pensar (Manual d'acompanyament del conte "El carter joliu", de Janet i Allan Ahlberg)*. Barcelona: Ediciones Destino.

PUIG, I. (2004). "Pensar, sentir y actuar en educación" (Entrevista). *Aula de Innovación Educativa*, núm. 128, pp. 5-8.

PUIG ROVIRA, J. M. (2001). *La tarea de educar. Relatos sobre el día a día de una escuela*. Madrid: Celeste.

PUIG ROVIRA, J. M. y PALOS RODRÍGUEZ, J. (2006). "Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio" *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 357, pp. 60-63. Barcelona: Praxis.

RAMONET, I. (2005). "El poder mediático". En D. de Moraes (coord.) *Por otra comunicación. Los media, globalización cultural y poder*. Barcelona: Icaria editorial - Intermón Oxfam.

ROJO, J. A. (2005, 16 de octubre) "La herencia de Ortega está viva". *El País*, p. 47.

RUÉ i DOMINGO, J. (1998). "El aula: un espacio para la cooperación". En C. Mir (coord.) *Cooperar en la escuela*. Barcelona: Graó.

SACHS, J. (2005). *El fin de la pobreza. (Cómo conseguirlo en nuestro tiempo)*. Barcelona: Debate.

SALGUEIRO, A.M. (1998). *Saber docente y práctica cotidiana*. Barcelona: Octaedro.

SANTOS GUERRA, M. A. (1994). *Entre bastidores. (El lado oculto de la organización escolar)*. Granada: Ediciones Aljibe.

SANTOS GUERRA, M. A. (1997). *La luz del prisma. (Para comprender las organizaciones educativas)*. Granada: Ediciones Aljibe.

SANTOS GUERRA, M. A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.

SAVATER, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.

SCHUTZ, A. (1974a). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

SCHUTZ, A. (1974b). *Estudios sobre teoría social*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

SCHWAB, J. (1989). "Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum". En Gimeno Sacristán, J.; Pérez Gómez A. (comps.) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.

SEBASTIÁN, L. DE, (1996). *La solidaridad. (Guardián de mi hermano)*. Barcelona: Ariel.

SEBASTIÁN, L. DE, (2006). *África, pecado de Europa*. Madrid: Trotta.

SEGURA, M. (2003). "Un programa de competencia social". *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 324, pp. 46-50.

SEGURA, S.; ARCAS, M. (2004). *Relacionarnos bien*. Madrid: Narcea.

SHIVA, V. (2005). "Cómo poner fin a la pobreza. (Hacer que la pobreza sea historia, y la Historia de la pobreza)". Disponible en: <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=15959>

SOLÉ, I.; COLL, C. (1993). "Los profesores y la concepción constructivista". En AA.VV. *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.

SOLER GALLART, M. (2003). "Lectura dialógica. La comunidad como entorno alfabetizador". En Teberosky, A.; Soler Gallart, M. (comps.) *Contextos de alfabetización inicial*. Barcelona: I.C.E. Universitat Barcelona.

SONTAG, S. (2003). *Davant el dolor dels altres*. Barcelona: Proa.

SOUSA SANTOS, B. DE (2005). *El milenio huérfano (Ensayos para una nueva cultura política)*. Madrid: Trotta.

STENHOUSE, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

STENHOUSE, L. (1993). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

STODOLSKY, S.S. (1991). *La importancia del contenido en la enseñanza. Actividades en las clases de matemáticas y ciencias sociales*. Barcelona: Paidós.

SUBIRATS, M. (1999). “La educación del siglo XXI: la urgencia de una educación moral”. En AA.VV. *La educación del siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó.

SUBIRATS, M.; BRULLET, C. (1992). *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.

SUBIRATS, J. (1999a). “Escuela y territorio: El concepto de escuela comunidad”. *Aula de Innovación Educativa*, núm. 79, f pp. 43-46. Barcelona. Graó.

SUBIRATS, J. (1999b, 9 de noviembre). “Cada día empieza todo”. *El País, Catalunya*.

SUBIRATS, J. (2004). “Escola i entorn”. Conferencia.

SUBIRATS, J. (2006, 1 de junio). “Las no personas”. *El País*, p. 36.

TEDESCO, J.C. (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Anaya.

TEDESCO, J.C. (2002). “Educación y ciudadanía paritaria”. En Imbernón, F. (coord.) *Cinco ciudadanías para la nueva educación*. Barcelona: Graó.

TÖNNIES, F. (1984). *Comunitat i associació*. Barcelona: Edicions 62.

TORRES, J. (1994). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.

TYLER, W. (1996). *Organización escolar*. Madrid: Morata.

VARELA, J. (1990). “Clases sociales, pedagogías y reforma educativa”. *Revista de Educación*, núm. 292.

VARELA, J. (1991). “Una reforma educativa para las nuevas clases medias”. *Archipiélago*, núm. 6.

VARELA, J. (1991). “El triunfo de las pedagogías psicológicas”. *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 198.

VÁSQUEZ BRONFMAN, A.; MARTÍNEZ, I. (1996). *La socialización en la escuela. Una perspectiva etnográfica*. Barcelona: Paidós.

VYGOTSKY, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.

WEBB, N. M. (1984). “Interacción entre estudiantes y aprendizaje en grupos pequeños”. *Infancia y aprendizaje*, núm. 27/28, pp. 159-183.

WEBER, M. (1944). *Economía y sociedad*. México: FCE.

WEBER, M. (1978). “La ‘objetividad’ cognoscitiva de la ciencia social y de la política social” (1904). En Weber, M. *Ensayos sobre metodología sociológica*. Amorrortu: Buenos Aires.

WELLS, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.

WELLS, G. (2004). “La unión de las dimensiones sociales, intelectuales y afectivas de la educación para transformar la sociedad”. *Aula de Innovación Educativa*, núm. 131, pp. 51-57. Barcelona: Graó.

WILLIS, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal.

WILLIS, P. (1993). “Producción cultural no es lo mismo que reproducción cultural, que a su vez no es lo mismo que reproducción social, que tampoco es lo mismo que reproducción”. En H. M. Velasco et. al. (eds.) *Lectura de antropología para educadores*. Madrid: Trotta.

WOODS, P. (1989). *La escuela por dentro*. Barcelona: Paidós.

WOODS, P. (1993). *Critical Events in Teaching and Learning*. London: The Falmer Press.

WOODS, P. (1995). “Adaptando la etnografía a la educación”. En Martínez I.; Vázquez-Bronfman A. (coords.) *La socialización en la escuela y la integración de las minorías. Perspectivas etnográficas en el análisis de la educación de los años 90*. Madrid: Infancia y Aprendizaje y Fundación “la Caixa”.

WOODS, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en educación*. Barcelona: Paidós.

WOODS, P.; HAMMERSLEY, M. (comps.) (1995). *Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos*. Barcelona: Paidós.

YOUNG, M. F. (comp.) (1971). *Knowledge and Control: new directions for the sociology of education*. Londres: Collier Macmillan.

ZAMBRANA, J. (2006). *El ciudadano conforme (Mística para la globalización)*. Madrid: Taurus.

## LA COLECCIÓN **CIUDADANÍA GLOBAL**

La ciudadanía global es una corriente social que impulsa un nuevo modelo de ciudadanía comprometido activamente en la consecución de un mundo más equitativo y sostenible. Desde esta perspectiva, la educación para la ciudadanía global apuesta por el respeto y la valoración de la diversidad, la defensa del medio ambiente, el consumo responsable y el respeto a los derechos humanos individuales y sociales.

La colección *Ciudadanía Global* de Intermón Oxfam tiene como objetivo proporcionar herramientas teóricas y prácticas que potencien el diálogo, la participación, la corresponsabilidad y el compromiso transformador en nuestras escuelas y en la sociedad.

Ofrece sus publicaciones a través de dos líneas complementarias: *Saberes* y *Propuestas*. *Saberes* agrupa textos que ofrecen aportaciones y alternativas teóricas vinculadas a los temas de ciudadanía global. *Propuestas* es un conjunto de manuales pedagógicos y divulgativos dirigidos a facilitar la apropiación y puesta en práctica de estrategias para la construcción de esta ciudadanía global.

colección

**Ciudadanía  
Global**

**1**

**Saberes**

### ESCUELAS Y EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL Una mirada transformadora

En los tiempos que corren, el debate político sobre la educación se centra y se caldea en torno a la ciudadanía. Mientras llueven argumentos de uno y otro lado, las personas que tenemos la responsabilidad de enseñar seguimos preguntándonos qué ciudadanía estamos ayudando a construir desde la escuela. Pretendemos educar para la vida y educar para un mundo en el que nada nos sea ajeno. Eso nos obliga a repensar el mundo de la escuela. Partiendo de la necesidad de un nuevo modelo educativo humanista y global, este libro nos ofrece una mirada cosmopolita, emancipadora, crítica, participativa, democrática, constructiva, re-exiva, dialógica y, sobre todo, transformadora.

De una manera rigurosa, didáctica y comprensible, este libro nos plantea un diagnóstico, unas necesidades y unos principios organizadores de la práctica escolar, de modo tal que se convierte en una lectura ineludible para los educadores y reveladora para los padres que se preocupan por el modelo escolar de sus hijos. Este libro nos dota de argumentos a quienes creemos que la educación es el recurso más importante para conseguir un mundo más justo.

303753

ISBN 978-84-8452-524-0



9 788484 525240

Con el cofinanzamiento de:

