

UNA EDUCACIÓN SOCIAL PARA UN FUTURO SOSTENIBLE. NUEVAS ORIENTACIONES EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

A social education for a sustainable future. New directions in didactics of social sciences

Francisco ARAMBURU ORDOZGOITI

Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad de Salamanca

«Brindar a todos, especialmente a los niños y jóvenes oportunidades educativas que les capaciten para contribuir activamente al desarrollo sostenible».

Carta de la Tierra. Principio 14 a.

RESUMEN: A modo de pequeña contribución al Decenio de la Educación en el Desarrollo Sostenible, se defiende en este artículo la necesidad de un cambio importante en la educación social formal. Es una exigencia del futuro del Desarrollo Sostenible, porque cambia la sociedad, que es cada vez más compleja; cambian, igualmente, las certidumbres sobre la realidad y el conocimiento. La lógica reduccionista cartesiana debe ser sustituida por una «dialógica» que aborde los problemas globales con una visión sistémica. Los individuos empiezan a sentir su condición planetaria y, sin abandonar sus raíces territoriales, son más solidarios con los problemas del presente y del futuro. Ante estos retos la Educación en el Desarrollo Sostenible debe optar por un *curriculum* transversal que promueva la «comprehensividad», la antropológica y la capacidad de saber-hacer y saber-ser ciudadanos que entiendan la democracia como una forma de vida.

Palabras clave: realidades complejas, incertidumbre, dialógica, conocimiento pertinente, reduccionismo, poliidentidad, solidaridad planetaria, *curriculum* transversal, comprehensividad, empatía, antropológica, ecología de la acción.

ABSTRACT: As a small contribution to the Ten Years of Education in Sustainable Development (2005-2015) this article defends the need for a major change in formal social

education, since the future of sustainable development demands it. Society is changing, and becoming more and more complex; certainties concerning reality and knowledge are also changing. Cartesian reductionist logic must be replaced by a «dialogic» to approach global problems from a systemic point of view. People are beginning to be aware that they form part of the planet, and without abandoning their territorial roots, feel more solidarity as regards present and future problems. In the face of these challenges, Education in Sustainable Development must opt for a cross-section *curriculum* that will promote «comprehensiveness», anthropo-ethics and know-how, and knowing how to be citizens for whom democracy is a way of life.

Key words: complex realities, uncertainty, dialogic, pertinent knowledge, reductionism, polyidentity, planetary solidarity, cross-section *curriculum*, comprehensiveness, empathy, anthropo-ethics, ecology of action.

La Declaración de Río (1992) de la Conferencia Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo se inicia con la siguiente frase: «*los seres humanos están en el centro de las preocupaciones relativas al Desarrollo Sostenible. Tienen derecho a una vida sana y productiva en armonía con la naturaleza*».

Diez años más tarde la Declaración del Congreso Mundial para el Desarrollo Sostenible (Johannesburgo, 2002) confirmaba el parecido compromiso de «*volver la sociedad mundial más humana, más caritativa y más respetuosa de la dignidad de cada uno*».

Tanto en Río como en Johannesburgo se afirma que la educación es la base del Desarrollo Sostenible y debe comprometer tanto a los países desarrollados como a los que están en desarrollo. Por esa razón la Asamblea General de la ONU adoptó en diciembre del 2002 la Resolución 57/254 en la que se proclama el *Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en el Desarrollo Sostenible*. Ese decenio comenzará el 1 de Enero del año 2005 y será dirigido y promocionado por la UNESCO. Como paso previo encargó años antes a Edgard Morin, uno de los grandes especialistas en temas socio-ambientales, que plasma en un documento los grandes temas sobre los que debería incidir la educación del futuro. Resultado de esta colaboración fue el trabajo «*Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*». Muchas de sus ideas están en el fondo y en la forma de este trabajo.

La urgencia de una Educación para el Desarrollo Sostenible (en adelante EDS) se deduce de los cambios sociales que se manifiestan en los albores del nuevo siglo y cuyos rasgos esenciales son visibles ya en las colectividades de los países opulentos: sociedad compleja, multicultural, globalizada, con un futuro plagado de incertidumbres y donde los individuos no se encuentran cómodos en las rígidas lindes del Estado-Nación: las nuevas realidades políticas no tienen acomodo en las antiguas demarcaciones ya que exigen unidades de organización más amplias. La ciudadanía nacional puede vivirse al tiempo que se comparte la «planetaria» y sin tener que renunciar al territorio donde uno echó sus primeras raíces. Estas posibles multipertenencias responden a la lógica de la complejidad o mejor a la «dialógica», que intenta explicar a la vez lo uno y lo múltiple, lo cierto y lo incierto, el orden y el desorden, lo local y lo global.

En este «mundo lleno» todavía resulta imprescindible el *desarrollo económico* porque las dos terceras partes de la humanidad no tienen aseguradas sus necesidades básicas y, además, ese desarrollo, si se realiza sin control alguno, puede hacer peligrar los equilibrios básicos de la vida en nuestro planeta. La conservación de estos equilibrios planetarios y la equidad como respuesta a una humanidad fallada por la pobreza exigen una nueva respuesta educativa y el replanteamiento de algunas posiciones tradicionales en la Didáctica de las Ciencias Sociales. Porque en la práctica seguimos actuando como si habitáramos en el buen y viejo universo mecanicista.

La proclamación de la ONU fue respaldada unánimemente y los gobiernos de todos los países aceptaron la urgencia de incorporar cambios de rumbo drásticos en la visión paradigmática tradicional, en los modelos didácticos, en los procesos, en los contenidos, en las prácticas educativas, en la lectura y acercamiento a los contextos en los que actúan, en la capacidad de los docentes y actores educativos, etc. Buenos tiempos para aprobar, pero malos los que iban a venir para concretar tales utopías y consensos. ¿Qué se ha hecho en España para aplicar los compromisos adquiridos con el Decenio para la EDS? Por esos mismos años se inició el diseño de una nueva reforma educativa, pero en ningún momento se esgrimió como razón del cambio la puesta al día de esa ciudadanía planetaria, ni de una ética del género humano –la «antropoética» que dice E. Morin– ni siquiera se amplió la franja de los «temas transversales» con la inclusión de la EDS. La calidad que se predica en esta reforma educativa va en dirección contraria a los impulsos de los nuevos tiempos y reafirma las líneas pedagógicas tradicionales, por lo menos en las Áreas Sociales: afirmación ciudadana en la identidad del Estado-Nación (interesa más el pasado social que el presente o el futuro), predominio de los contenidos disciplinares como finalidad educativa en sí, reforzamiento de los saberes académicos y la ética del esfuerzo como garantía de calidad y de éxito profesional.

¿Qué aspectos de la nueva sociedad afectan a la Enseñanza Social? ¿Cuáles son los retos del futuro para una educación en la sostenibilidad?

1.^a PARTE

LOS RETOS DEL FUTURO PARA UNA EDUCACIÓN EN EL DESARROLLO SOSTENIBLE

1. LAS REALIDADES COMPLEJAS

El futuro seguramente vendrá marcado por la complejidad y la condición planetaria del ser humano. El análisis social, la investigación en las Ciencias Sociales y la educación social tendrán que tener en cuenta necesariamente la complejidad social y cultural, resultado último de las múltiples interconexiones que se han dado en nuestro planeta desde que se inició la modernidad. Infinidad de flujos ponen en comunicación hombres, culturas, bienes e ideas pero sin llegar a imponerse ni una cultura uniforme, ni el pensamiento único, ni el pueblo dominante y salvador de la humanidad. Esta tendencia se complica con

la persistencia de otro fenómeno en apariencia contrapuesto –la «balkanización» o el triunfo de los localismos– pero forma parte de una misma *realidad dialógica*. Un futuro sostenible será cada vez más complejo y diverso (como ocurre en todos los sistemas maduros); los antagonismos entre naciones, religiones, entre laicidad y religión, modernidad y tradición, democracia y dictadura, ricos y pobres, oriente y occidente, norte y sur, persistirán porque se *retroalimentan* (Morin, 1994). Pero dentro de ese panorama conflictivo se presenta la alternativa de la *ciudadanía planetaria*, como horizonte de la nueva educación social. La complejidad tiene diversas manifestaciones.

1.1. *La incertidumbre de la realidad*

La realidad es nuestra idea de lo real. Todas las percepciones son, a la vez, traducciones y reconstrucciones cerebrales de estímulos o signos captados y codificados por los sentidos: el conocimiento no es un espejo de las cosas. El conocimiento de la realidad puede estar viciado por errores de percepción y, también, por errores intelectuales porque el conocimiento bajo la forma de palabra, teoría o idea es el fruto de una *traducción/reconstrucción* a través del lenguaje y el pensamiento. Además, la proyección de nuestros deseos, temores, emociones multiplican los riesgos de error. Todo educador debe tener presente de forma permanente la frágil relación entre lo objetivo y lo subjetivo porque tanto el conocimiento, como las visiones del mundo, como los propios principios del conocimiento tienen un alto componente de subjetividad. Que la realidad es compleja e incierta significa que existen muchas y, a veces, contradictorias versiones de la misma. La naturaleza y el ser humanos distan mucho de ser previsibles. Esto no impide el que los podamos estudiar o comprender pero no como objetos de estudio sino como sujetos de diálogo. Ni la mente, ni el universo obedecen a órdenes impecables, ni a leyes inmutables como creían los Ilustrados sino que es el resultado de una dialógica –relación a la vez antagonista, concurrente y complementaria– entre orden ↔ desorden ↔ reorganización. Las explicaciones que buscan la certeza absoluta no caben en el análisis de las realidades humanas, pero tampoco en las físicas (Prigogine, 1997). El análisis de las realidades complejas nos acerca más a la duda razonable que a la posesión satisfecha de la verdad absoluta.

La educación, sobre todo la social, nunca debe olvidar que la realidad es dinámica y que posee tantas facetas que la versión de los hechos puede ser una de las posibles. Un aprendizaje satisfecho de realidades inmóviles y ciertas suele alimentar con frecuencia espíritus intransigentes (Popper, 1986). Tampoco hay que caer en la fácil tentación de identificar error con intromisión de la afectividad en la racionalidad. El desarrollo de la inteligencia es inseparable del componente afectivo –la curiosidad, la pasión– que es el resorte de la creatividad y de la búsqueda científica y filosófica.

Las nuevas tecnologías añaden otra consideración nueva sobre la realidad. La cultura informática está generando cambios culturales significativos que obligan a modificar conceptos básicos en las Ciencias Sociales como los de tiempo y espacio. La noción misma de «realidad» comienza a ser repensada a partir de las posibilidades de construir *realidades virtuales* que plantean inéditos problemas e interrogantes de orden epistemológico (Tedesco, 2002).

1.2. *La dialógica de la Historia*

El futuro de las sociedades humanas viene marcado por las decisiones libres de los humanos, que se equivocan y no siempre se guían según principios de racionalidad. El futuro se llama incertidumbre. La modernidad predicó el *progreso* como un destino hacia una meta de perfección hacia el que camina inexorablemente la humanidad pero la terca realidad ha venido avisando de la impredecibilidad del futuro. Lo esencial de la realidad es que el universo está lleno de incertidumbres y, por lo tanto, de posibilidades inmensas de creatividad. Prigogine pone en el centro de sus análisis la flecha de la Historia donde existen bifurcaciones sucesivas de las cuales es intrínsecamente imposible saber de antemano qué camino seguirá esa flecha (Prigogine, 1997). El progreso es posible, pero es incierto y las situaciones de regreso serán normales. No se puede predeterminedar la evolución de las sociedades, pero éstas evolucionan, tienen una Historia. Para los *postmodernos* radicales la Historia no existe, sólo los *relatos*, una serie inconexa de realidades que se conectan por azar, sin dirección alguna. Pero la Historia, al igual que toda la realidad, tiene un sentido diferente; no es unidireccional porque se rige por los bucles progreso \leftrightarrow regreso \leftrightarrow reconstrucción, según lógicas contrapuestas o *dialógicas* (Morin, 1999). La reconstrucción no es volver a lo mismo. Las realidades nuevas que surgen suelen ser más complejas y el aparente regreso no suele ser más que una nueva forma de progreso. Se puede manifestar en innovaciones pioneras, creaciones geniales que se distancian, en muchos casos, de lo políticamente correcto y desvían trayectorias previsibles. Aunque las innovaciones pueden ser consecuencia de penetraciones foráneas o, también, de auténticas aberraciones. Toda evolución –tanto natural, como social– es el resultado de una desviación exitosa, de rupturas espontáneas de la homogeneidad, una especie de «*estructura disipativa*», una desorganización que acaba reorganizando la nueva realidad que surge, como una de las posibles *bifurcaciones* (Prigogine, 1991). La Historia humana se presenta siempre con dos caras: civilización \leftrightarrow barbarie, creación \leftrightarrow destrucción, vida \leftrightarrow muerte (Morin, 1999, 45).

1.3. *El conocimiento pertinente y la disyunción*

El conocimiento simplista suele ser doctrinal, dogmático e intolerante. Lo complejo reconoce el carácter incierto del acto cognitivo, realiza las grandes interrogantes sobre las posibilidades del conocimiento, se abre a los problemas del mundo: está en el camino de alcanzar el *conocimiento pertinente*. El conocimiento pertinente es una forma de pensamiento diferente que atiende al *contexto*, lo global, lo multidimensional. Como lo social es por naturaleza complejo debe recurrir a visiones polidisciplinares, transversales, globales, planetarios.

Sin embargo la explicación social ha seguido tradicionalmente el camino de la disyunción y de la especialización cerrada olvidando el tejido formado por el entramado de las diferentes facetas que presenta un problema. Ésta es todavía la mentalidad dominante y la que sigue generando personas e instituciones ciegas para la complejidad, que contemplan los problemas esenciales de forma parcelada. La excesiva especialización es una forma de abstracción de un contexto, de un conjunto, desechando los nexos y las intercomunicaciones.

1.4. *Reduccionismo y el modelo disciplinar*

La mayoría de las ciencias han seguido el principio cartesiano de la reducción: el todo complejo, y por tanto confuso, ha de reducirse al análisis de las partes o condensarlo en expresiones matemáticas. Los aspectos irracionales del problema perturban la inteligibilidad del mismo. Cuando el problema se refiere a situaciones sociales las probabilidades de que aspectos emocionales tergiversen la explicación racional suelen aumentar y por eso las Ciencias Sociales han buscado la especialización e intentado buscar explicaciones racionales a hechos que en muchos casos no los tienen. En unos casos se estudia lo social en su diacronía, en otros el presente se atomiza en saberes sociales, económicos, antropológicos, etc. Sucede, no obstante, que, fascinados por la aparente científicidad del análisis cuantitativo, se olvida la referencia al contexto humano. La Historia, por ejemplo, se suele presentar como la reconstrucción del pasado de las sociedades. Pero esa interpretación se presenta en la escuela de forma tan abstracta que es casi imposible reconocer cuál debió ser la realidad original. La búsqueda de las esencialidades conduce al alejamiento del escenario real.

En el campo de la educación se han seguido pautas parecidas. Los conocimientos sociales se han aislado de su contexto, se han compartimentado en disciplinas, miniaturas de su referente académico y excelso. Se han olvidado las retroacciones, las complejidades porque suponen una nueva forma de hacer *conocimiento escolar* que a la Universidad nunca ha interesado. Pero la excesiva compartimentación puede provocar la atrofia de la disposición mental natural a contextualizar y globalizar y más que preparar para comprender y actuar en la realidad social se atiborran las mentes con conocimientos dispersos, académicos, desconectados de la realidad. Contrariamente a lo que se cree *el desarrollo de las aptitudes generales* del espíritu permite un mejor desarrollo de las competencias especializadas que en el futuro vayan a absorber la mente del alumnado. Cuanto más potente es la inteligencia general, más grande es su facultad de tratar problemas específicos (Morin, 1999). Los espíritus formados en la cultura rígida de las disciplinas pierden sus aptitudes naturales para contextualizar los saberes e integrarlos en sus conjuntos naturales. La obsesión por las disciplinas ha hecho olvidar que el conocimiento es una reflexión sobre los problemas humanos y que la meta final no es saber sobre muchas cosas, sino la sabiduría sobre la realidad, lo que los griegos llamaban «filosofía». Cabe aquí la pregunta que se hacía el poeta T. S. Elliot: ¿dónde está la ciencia que hemos perdido con la información? ¿Y dónde la sabiduría que hemos perdido con la ciencia? La labor de la Didáctica de las Ciencias Sociales es ingente ya que debe realizar un viraje total para pautar la búsqueda de las explicaciones globales de las cosas, la comprensión del todo.

2. LA CONDICIÓN PLANETARIA Y LA POLIIDENTIDAD HUMANA

La educación social se ha reducido, en general, a la explicación y comprensión del pasado. El binomio Historia de España-Historia Universal ha perdurado en los diversos planes de estudio desde que a mediados del XIX el Estado burgués advirtió que la escuela era uno de los mejores instrumentos para construir el Estado-Nación. Los ciudadanos

debían saber que pertenecían a un Estado fundamentado en unos principios liberales y encorsetado en unas fronteras –para eso iba a estar la Geografía, cenicienta siempre de la Historia– que la Historia o las guerras y tratados internacionales habían fijado, casi siempre de forma injusta. Conocer la Historia del país suponía el rechazo de los vecinos al primar la explicación de los conflictos y divergencias con el exterior sobre las contradicciones internas. La Historia ha sido desde sus inicios hasta hace pocos decenios el instrumento de reafirmación del Estado Nacional. En una humanidad parcelada, incomunicada y cerrada en sus fronteras mentales, económicas y culturales tal forma de presentar el pasado tenía una cierta lógica. Pero las grandes guerras del siglo XX, el fanatismo, las masivas deportaciones y, sobre todo, la herencia de la muerte sobre la que se iba asentando el futuro de la humanidad hicieron despertar la conciencia planetaria.

El ser humano es radicalmente planetario. De hecho la historia humana comenzó con una diáspora planetaria por todos los continentes desde una cuna común. Esta diáspora no ha producido ninguna escisión genética pero sí una extraordinaria diversificación cultural. La edad postmoderna ha recuperado la unidad original al poner en comunicación a todos los seres del planeta.

La conciencia planetaria no es sólo comunicación comercial o de la información sino el conocimiento de pertenecer a una condición universal, de estar comprometido solidariamente con el resto de los seres vivos, humanos como no humanos y es capaz de conciliar los mundos de ser y del devenir (Prigogine/Stengers, 2002).

En esta nueva era planetaria la educación social debe enseñar la condición *nuevo ciudadano*, que sabe y siente pertenecer a un territorio, pero que, a la vez, sabe que debe vivir, participar y comunicar con la Tierra. Aprender a no oponer lo universal a la nación propia sino a vivir concéntricamente las diferentes identidades: familiares, regionales, nacionales, europeas e integrarlas en el universo donde debe proyectar sus aspiraciones y esfuerzos. El nuevo ciudadano planetario tiene señas de identidad múltiples, posee una *«poliidentidad»*.

3. UN MUNDO POLICÉNTRICO PARA UNA HUMANIDAD SOSTENIBLE

Los Estados no pueden recurrir a su soberanía para resolver los grandes problemas sobre la vida y la muerte del Planeta. Una excesiva reafirmación de la identidad nacional ante los problemas globales resulta anacrónico y una vergonzante falta de solidaridad. Ningún problema local puede aislarse en las fronteras nacionales. La globalización de los problemas ambientales, de los medios de comunicación, cuestionan la capacidad de los clásicos Estado-Nación para garantizar los derechos fundamentales del hombre, que para eso nacieron, y de la naturaleza. Las cuestiones ambientales pronto preocuparon a los organismos supranacionales al considerar que sólo ellos podían marcar líneas de acción consensuadas y definir un cierto horizonte de utopía. De hecho la ONU, único organismo de implantación universal, ha tenido un protagonismo de primer orden en la corta historia ambiental. Se precisan, por tanto, acuerdos de orden internacional para salvar el futuro del Planeta Tierra. La mundialización de los problemas va a exigir la formación urgente de

nuevas *entidades confederadas policéntricas y acéntricas* desde el punto de vista político. Es preciso promover una cultura de la soberanía mundial y eso va a exigir esfuerzos ímprobos de educación ciudadana que muchos Estados no quieren ni siquiera mentar en estos momentos.

El Desarrollo Sostenible debe respetar, conservar y mejorar el capital natural y cultural del Planeta Tierra para las generaciones presentes y futuras. Además de la *sostenibilidad ecológica* –que la acción humana no deteriore la infraestructura básica de la biosfera y los ecosistemas– existe una *sostenibilidad económica y social* y las tres están indisolublemente asociadas. Los problemas ambientales provienen de los desajustes productivos entre esos tres subsistemas que conforman el «ecosistema planetario», pero en definitiva derivan de la *sociosfera*, de los modelos económicos imperantes y de la tecnología –dura e incompatible– que es su brazo articulado (Aramburu, 2000). El ritmo de intromisión ha variado con el tiempo y se ha acelerado desde que se amplió la información sobre el planeta y los mecanismos de organización y funcionamiento. Las reproducciones para dominar y transformar la naturaleza son cada vez más sofisticadas. Pero el peligro estriba en que el sistema-Tierra tiene sus umbrales que, una vez sobrepasados, pueden desencadenar procesos irreversibles e imprevistos que pueden comprometer al hombre como especie. Ésa es la gran incertidumbre del futuro planetario porque estos hipotéticos procesos escapan a la percepción humana, porque el tiempo histórico es muy rápido y el tiempo de ajuste de la vida, en cambio, muy lento. Lo que sí está claro es que los hábitos humanos de dominación, transformación y reproducción de la naturaleza deben ajustarse a los ritmos biológicos que impone la biosfera. Ahí reside la filosofía del Desarrollo Sostenible.

Detectar los problemas y proponer las respuestas es la primera parte de la solución. Los gobiernos pueden imponer normas de impacto ambiental, promover iniciativas sostenibles en los diversos procesos productivos, pero todo queda en pura iniciativa técnica si no existe un compromiso ciudadano basado en la solidaridad planetaria. Las grandes soluciones se completan con las pequeñas, domésticas, las que cada ciudadano asume en sus hábitos de consumo y en el proceso selectivo que realiza en el mercado. La sempiterna argumentación de que para resolver los problemas y ofertar calidad de vida hay que *buscar los medios* es una aparente verdad que esconde una gran falacia. Para llegar al fondo de los problemas ambientales es preciso hacer un *planteamiento sobre los fines*, por qué y para qué se va a producir algo y de qué manera. La solidaridad planetaria supone un cambio de las mentalidades, una nueva ética. Es preciso que toda la sociedad haga un gran esfuerzo educativo, como ha proclamado la ONU al declarar el período 2005-2015 como el Decenio de la EDS.

2.^a PARTE

PROPUESTAS PARA UNA EDUCACIÓN SOCIAL SOSTENIBLE

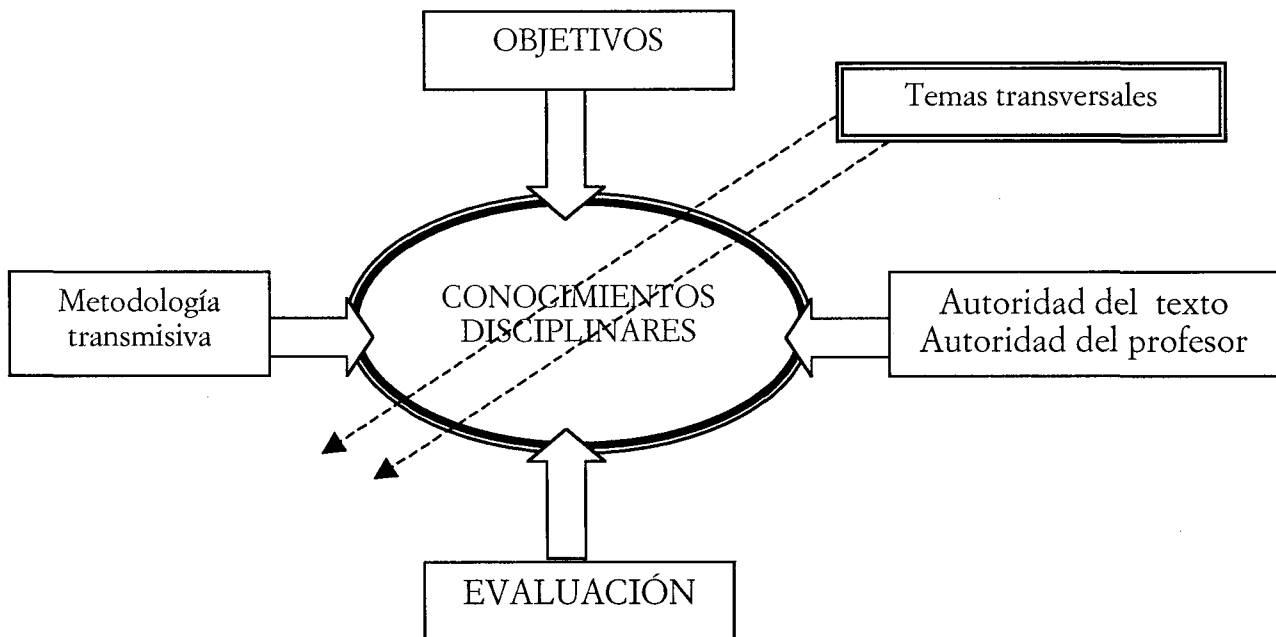
El futuro de la Tierra y de la condición humana exige la apuesta por una ciudadanía y una pedagogía que se ocupe, sí, del progreso de la inteligencia, de la capacidad de atención, del sentido del sacrificio porque muchos de nuestros alumnos/as carecen de motivaciones para dedicarse al esfuerzo doloroso del proceso de aprendizaje si no encuentran un

sentido al mundo donde viven. Pero para muchos adolescentes la escuela y los estudios no tienen relación con la sociedad que hay fuera y menos con la amplitud y gravedad de los problemas personales y los globales que atenazan el futuro del Planeta, aunque ellos los desconozcan.

La necesidad de un nuevo modelo educativo que suscite la emergencia de valores y estrategias para conseguir un Desarrollo Sostenible es reconocida oficialmente por todos. Pero a la hora de concretar los adultos pretenden implantar ese modelo a imagen de su pasado educativo, centrado en los objetivos del conocer y en la cualificación profesional. Estos dos objetivos que son básicos no deben hacer olvidar que los valores y el saber-ser y hacer son igualmente importantes (López Ospina, 2003).

1. DE UN CURRÍCULUM DISCIPLINAR A UNO TRANSVERSAL

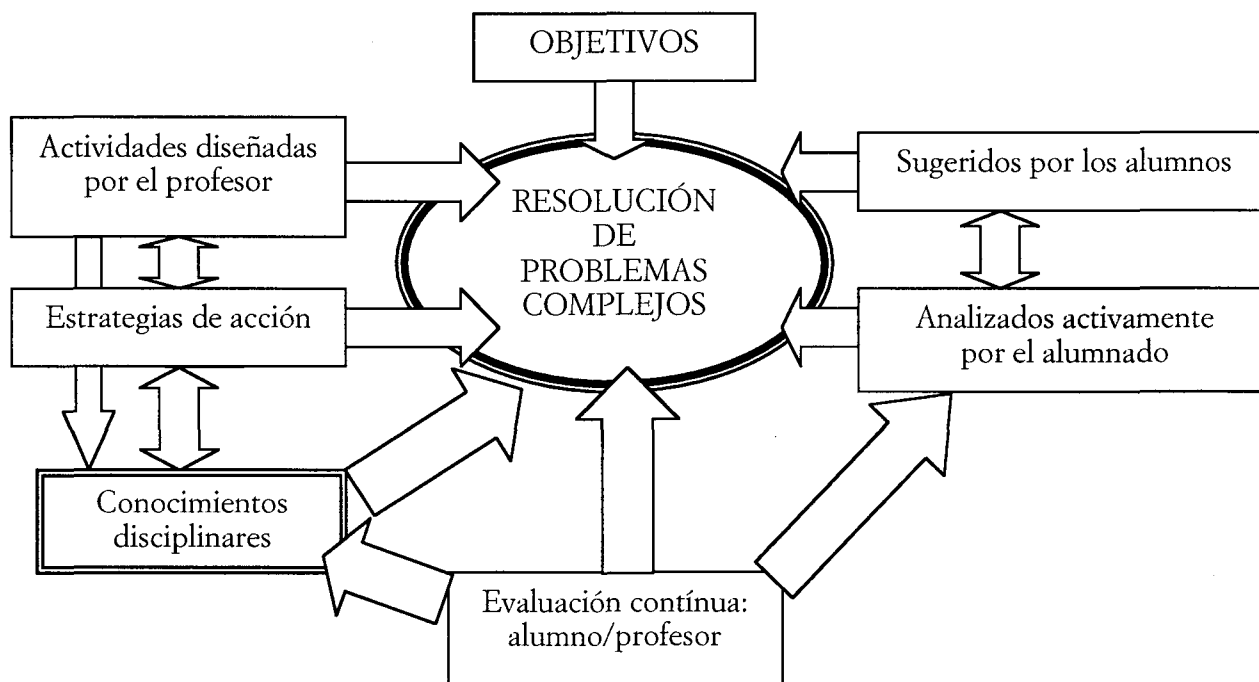
La propuesta curricular tradicional parte de unos objetivos previamente establecidos para los que se diseñan unos contenidos disciplinares que se reconvierten en el objetivo fundamental de la educación. Esos conocimientos y conceptos, de contrastada objetividad y que emanan del principio de autoridad que otorga su origen universitario, son recogidos en un libro de texto aprobado por el Ministerio de Educación. El esfuerzo didáctico del profesor se encauza fundamentalmente a la explicación de esos conocimientos y el del alumno al aprendizaje, que será evaluado periódicamente. Al final del curso las sucesivas evaluaciones certifican el saber y la promoción de curso. Para hacer una concesión al contexto se propugna la utilización de una serie de temas transversales que deben iluminar los contenidos disciplinares con las emergencias del mundo en el que vive el alumnado. En el centro de este modelo educativo se encuentran las *disciplinas* como eje vertebrador del *currículum*. El siguiente esquema resume los componentes de este modelo tradicional:



Salvo breves paréntesis este modelo, con variantes más o menos innovadoras, es el que ha prevalecido en la larga historia de la Didáctica en España y ha conformado unos saberes disciplinares contruidos y reconstruidos dentro de un contexto idiosincrático. Estos conocimientos, combinación de fragmentos discursivos en el caso de la historia escolar y de prácticas ritualizadas, han recibido de Raimundo Cuesta la denominación de «*código disciplinar*» (Cuesta, 1998).

La educación para un futuro sostenible debería cambiar radicalmente –por lo menos en el campo del aprendizaje social– el punto de referencia. Un área de conocimiento escolar como las Ciencias Sociales nunca debe abordarse desde posiciones disciplinares ni desde la idea de que el conocimiento escolar tiene que ser una transfusión del conocimiento científico tal como se elabora en las Universidades. La educación es conocimiento, pero también es, y al mismo tiempo, creatividad, valores, socialización, que los conocimientos no alcanzan *per se*.

En el esquema siguiente se pueden observar las diferencias:



Esta segunda propuesta apuesta por un modelo transdisciplinar o transversal.

En las etapas de Primaria y Secundaria –momentos críticos para la educación e inserción social– la Escuela debe interactuar de forma permanente entre lo local ↔ global, lo natural ↔ humano, el pasado ↔ presente ↔ futuro. Dudo que algunos de estos propósitos se puedan realizar con contenidos disciplinares de Geografía e Historia en su versión más académica, que suele ser la habitual. La educación disciplinar del mundo desarrollado aporta muchos conocimientos, pero posee una incapacidad intelectual para reconocer los problemas fundamentales globales. Algunas investigaciones en Didáctica de las Ciencias Sociales han intentado buscar conceptos-puente transdisciplinares, pero por muy loable

que sea el intento falta hacer el desarrollo de esos conceptos porque, de lo contrario, al final se seguirán aplicando con criterios disciplinares. El conocimiento escolar debe producirse e investigarse desde ámbitos educativos y por profesionales de la enseñanza. La tan cacareada «transposición didáctica» ha quedado en pura elucubración porque la escasa producción real de conocimiento escolar es testimonial y no ha tenido el seguimiento merecido ni desde la administración, ni desde el profesorado.

No se sabe qué conocimientos poseerán las generaciones futuras pero lo que sí es previsible que no tendrán los mismos contornos disciplinares y académicos con los que sueñan muchos adultos para quienes la calidad se fundamenta más en la cantidad de conocimientos que en la capacidad de procesarlos. Es increíble la cantidad de esfuerzo que pierden los alumnos mejor dotados en aprender contenidos académicos desconectados de la realidad y de los problemas presentes en vez de invertir ese tiempo en comprender y resolver problemas complejos. Pero para esto se precisa una mayor permeabilidad entre los diferentes dominios científicos y, sobre todo, un cambio radical en la forma de considerar el saber escolar, que no es sólo conocimiento, sino creación, aptitudes de saber-hacer, ética, estética y comprensión. Estos parámetros son los que definen el perfil de la calidad de una enseñanza.

2. UNA EDUCACIÓN SOCIAL DE CALIDAD

Una Educación para el Desarrollo Sostenible apuesta más por la calidad y diversidad de los aprendizajes que por la cantidad. Pero la palabra calidad se puede ampliar a muy diversas situaciones. Una educación social de calidad es aquella que busca la *sabiduría* que, más que la acumulación de conocimientos e informaciones, es la capacidad de actuar en todas las situaciones de forma sabia y coherente. Este saber se consigue de forma progresiva, no lineal, y se afirma con y desde el HACER, el compromiso. Saber-ser y saber-hacer, ésa es la meta de la calidad educativa y no una exhaustiva lista de conocimientos aprendidos con gran esfuerzo para obtener una buena calificación. La verdadera educación enseña a contactar con los desafíos que plantea el contexto no sólo para estimular la búsqueda y la visión crítica de la sociedad, sino para favorecer cierto tipo de respuestas.

El propio *aprendizaje de conocimientos* debe ser revisado. En efecto con la Ilustración nació la idea de que la educación debía conducir a la perfección del ser humano que se conseguía a través del conocimiento. La razón y el conocimiento iluminaban un mundo donde predominaba la intransigencia y la oscuridad. La escuela heredera de esta tradición consideró el ideal del «hombre ilustrado» como la meta final del sistema educativo. Pero en la era tecnológica y digital en la que ya nos movemos esta meta está dejando su lugar al ideal de la *capacidad de aprender*. De la idea de un conocimiento que se acumula se debe pasar a otra que *descarta*, porque el conocimiento tiene una fecha de caducidad muy corta. La educación de calidad debe estar abierta a las nuevas capacidades e informaciones más que a la adquisición definitiva de los conocimientos.

3. UNA EDUCACIÓN SOCIAL QUE ENSEÑE LA «COMPREHENSIVIDAD»

Tradicionalmente la escuela ha sido el santuario que ha salvaguardado y transmitido la cultura nacional y unos valores inmutables. Esto tenía sentido en una sociedad uniforme. Pero en las sociedades complejas actuales la educación social debe buscar la «compreensión» que se fundamenta en el principio de la unidad/diversidad humanas:

- en lo individual porque todo humano lleva genéticamente en sí a la especie y comporta genéticamente su singularidad anatómica,
- en lo social porque en la diversidad de lenguas y organizaciones sociales existen raíces comunes,
- en lo cultural porque la cultura existe a través de las culturas y el capital específico de creencias, ideas y valores de una comunidad ha tenido un proceso de asimilación enriquecedora.

La «compreensión» se aprende porque las reacciones instintivas inclinan en muchos casos hacia la incompreensión. Pero no se aprende como las Matemáticas, ni es evaluable con notas porque es la misión propiamente espiritual de la educación (Morin, 1999, 51). Los obstáculos que plantea la infancia y la adolescencia son enormes porque esas edades están dominadas por:

- el *autoengaño* –juego rotativo de mentiras/sinceridad– que conduce con frecuencia a percibir de forma peyorativa las palabras y las acciones de los otros o a hacer una selección desfavorable de sus actos o una transformación honrosa de los propios.
- *egocentrismo* o dificultad de asimilar lo extraño, sus valores, sus imperativos éticos, etc.

La «compreensión» está doblemente polarizada. Por un lado está el *polo planetario* –relación entre pueblos y culturas– y por otro el *polo individual* que afecta a las relaciones privadas entre próximos. El aprendizaje de la «compreensión» ha de partir desde el polo individual. Primero hay que conocer al otro, quién es, cómo es, cómo piensa, pero no alcanzará la auténtica «compreensión» hasta que no considere al otro como un *alter ego*. La auténtica comprensión humana se alcanza cuando se establece la *empatía* entre personas. Trabajar la empatía con el pasado y el presente es una de las grandes tareas de la educación social en la escuela. Una vez conseguida la comprensión personal, la otra, la planetaria –la solidaridad intelectual y moral con la humanidad– vendrá como resultado de los años, de los conocimientos y de la maduración personal. La comprensión planetaria es la nueva ética de un futuro sostenible.

4. HACIA UNA NUEVA ÉTICA DEL GÉNERO HUMANO

Algunas posiciones postmodernas presentan las éticas culturales, diversas y cerradas, como expresión de una larga historia de encuentros humanos con la naturaleza y la historia y por lo mismo, se afirma, son tan válidas como cualquier otra. Pero no todas las realizaciones de los grupos humanos merecen el mismo juicio de valor. Algunos pueblos han desarrollado valores que dignifican a los seres humanos; otros, en cambio, han reafirmado diversas formas de esclavitud. Existen conquistas universales de la humanidad, que no necesariamente vienen del mismo lado. ¿Cómo compaginar universalidad y diversidad? Todorov (1991) habla de un *universalismo de partida*, esto es, un acuerdo en que todos los seres humanos, en abstracto, comparten ciertos rasgos comunes. Este universalismo de partida es el que se basa en los principios del ser humano como ente racional y ha servido de inspiración a las diversas Declaraciones de los Derechos Humanos. Pero existe igualmente un *universalismo de recorrido*, es decir, unos principios que, en los sucesivos encuentros con culturas y formas de organización social diversas, se enriquecen y presentan nuevas facetas. El *universalismo de llegada* presenta valores comunes formados por sedimentación de tiempos de tolerancia, diálogo y contacto cultural, de aunar aparentes contrarios. En los momentos actuales el encuentro intercultural ha enriquecido notablemente el acervo ético de la humanidad y en una futura Declaración Universal de los Derechos Planetarios habría que incluir: el humanismo, el respeto y la comunión con la naturaleza, los derechos de todos los habitantes del planeta, la solidaridad planetaria e intergeneracional, la equidad, la tolerancia, etc., principios todos ellos que recoge el Desarrollo Sostenible.

La escuela puede promover esa nueva visión del mundo (Yus, 2001), esa escala nueva de valores en la línea de la comprensión planetaria, esa nueva ética que:

- asume la unidad planetaria en la diversidad
- respeta la diferencia pero sin olvidar la identidad
- desarrolla la solidaridad y la comprensión
- trabaja por humanizar la humanidad
- busca la calidad de vida de todos los seres humanos respetando los ecosistemas
- trata como iguales a los diferentes
- respeta y obedece la vida y, a la vez, la guía.

De la ética de la responsabilidad próxima o local se ha de pasar a la responsabilidad universal porque en el mundo global no existen acciones desconectadas (Jonas, H., 1995). Éste es el compromiso que debe asumir la sociedad para un futuro sostenible, aunque la urgencia es mucho mayor en las sociedades ricas ya que supone cambios importantes en los modos de vida, en la modificación de los comportamientos individuales y colectivos. La ética planetaria no tiene nada que ver con las mal llamadas morales alternativas y es perfectamente compatible con la mayoría de morales religiosas.

El cambio ético se relaciona con una dimensión educativa que es esencial en la educación social integral: la dimensión-acción.

5. UN FUTURO SOSTENIBLE PRECISA DE CIUDADANOS ACTIVOS

Hay que aprender a saber-hacer. El saber-hacer se fundamenta en unos hábitos de responsabilidad, autoestima y autoconfianza que deben formarse en la edad infantil. Luego madurarán las aptitudes para comprender los problemas complejos del presente y para saber anticipar los cambios que pueden llegar para poder afrontar el futuro indeterminado de la sociedad y del planeta Tierra. Con la edad aprenderá a cómo aprender, el sentido crítico y el deseo de participar. La elección del modelo didáctico es fundamental porque uno excesivamente autoritario puede coartar el desarrollo de estas capacidades. El *modelo didáctico transversal* proporciona excelentes oportunidades para que los propios alumnos planifiquen sus objetivos y sus métodos de estudio, seleccionen los problemas y evalúen sus progresos y los de los compañeros. La inserción social está garantizada porque ha aprendido que en una sociedad democrática hay que ser ciudadano responsable.

El saber-hacer precisa de estrategias específicas. Una acción no puede ser *programada* en todos sus pasos porque ninguna acción asegura el sentido de la intención. Éste es el gran principio de lo que se ha llamado *ecología de la acción*:

- toda acción debe reconocer el riesgo y la incertidumbre
- toda acción es una apuesta
- toda acción debe asumir el bucle riesgo ↔ precaución
- toda acción debe asumir el bucle fines ↔ medios, que inter-retro-actúan
- toda acción asume el bucle acción ↔ contexto porque puede escapar a la voluntad de su autor una vez que ha entrado en el juego de las interretroacciones del medio donde interviene.

Por eso el saber-hacer precisa más *estrategias* que programas. El programa presenta secuencias de acción que deben ser ejecutadas sin variación en un entorno estable. Si hay una mínima variación en ese entorno el programa se bloquea. En cambio la estrategia elabora un *escenario de acción*, examinando las certidumbres e incertidumbres. Ese escenario debe ir sufriendo modificaciones cuando aparecen imprevistos o informaciones nuevas. A largo plazo se puede programar, pero a corto y medio plazo se precisan estrategias que, a su vez, modificarán el proyecto sobre el largo plazo. La estrategia, como el conocimiento, es una navegación por un océano de incertidumbres pero con la referencia de un archipiélago de certidumbres (Morin, 1999, 50).

En la sociedad mediática en que vivimos está de moda la *acción humanitaria*, ciertamente loable y que tiene el objetivo de reparar, reconstruir tras una catástrofe. No ataca las causas de ese desastre porque la interpretación compleja de la situación no es condición necesaria. Mientras otros discuten el porqué, ellos ya están al pie del problema. Los protagonistas de la ayuda son imprescindibles en el mundo actual. Pero el problema reside en que el público recibe una información que toca su fibra sensible para que se convierta en un donante potencial. La seducción de la información puede incitar a cierta acción inmediata pero, al poco tiempo y una vez acallada la sensación de culpabilidad, el

arranque humanitario se queda en una mera colaboración monetaria o en especie: ha hecho una buena acción. La EDS, sin abandonar la colaboración en las causas humanitarias, tiene que actuar como en otros muchos casos a *contracorriente*: dar una visión pertinente de los problemas internacionales, incidir en la raíz del problema, que los medios de comunicación siempre eluden.

6. UN FUTURO SOSTENIBLE EN DEMOCRACIA

La palabra democracia, igual que la solidaridad, medioambiente, derechos humanos, de tanto ser vulgarizada y malusada ha ido perdiendo su sentido profundo. No es sólo una forma de organización política sino, y ante todo, un estilo de vida que se aprende:

- aceptando el consenso de la mayoría,
- aceptando la diversidad y el antagonismo de ideas, intereses y fuentes de información que tienen derecho pleno a existir y a manifestarse en toda sociedad,
- democratizar el conocimiento, que es uno de los derechos más humanos que existen.

La democracia es un sistema complejo de organización y civilización política que se alimenta de la libertad individual, de su civismo. Permite la relación rica y compleja entre individuo y sociedad porque todos los rasgos importantes de la democracia tienen, como la realidad misma, un *carácter dialógico*: uno de forma complementaria términos antagónicos, como consenso/conflictividad, libertad/igualdad/fraternidad, comunidad nacional/antagonismos sociales y mentales. Por eso es un proceso inacabado e incompleto, que no alcanza a la mayor parte del planeta y que en los países que en teoría se rigen por ella aparecen de modo permanente formas de regresión. Una de las más generalizadas en la sociedad democrática actual es la costumbre de desposeer a los ciudadanos de las grandes decisiones políticas con el argumento de que problemas tan complejos precisan respuestas muy técnicas. Estas formas de despolitización de la política pueden alcanzar a la educación. La táctica habitual que reclama una *educación neutral* es una forma de despolitización. Se suele afirmar, en general desde grupos conservadores, que la escuela tiene que ser neutral y que las visiones críticas son proclamas que vienen de posiciones de izquierdas. Ahora bien, la EDS supone un compromiso político que la sociedad opulenta de los países ricos considera una intromisión de ideologías progresistas, o en todo caso una utopía que no funciona en la realidad. Pero no por ello deja de ser extremadamente urgente. El aprendizaje de la vida colectiva en paz y armonía, la solidaridad sincrónica y diacrónica con los humanos y la naturaleza, el huir de los estereotipos nacionales para buscar consensos planetarios son los retos que la educación social presente y de futuro debe necesariamente abordar.

Existen métodos contrastados para trabajar estas ideas. Uno de los más difíciles, aunque seguramente el más apropiado, es el *debate*. Los debates apuestan por el pluralismo y por la educación en y por la diversidad. Priorizan la comunicación y el contraste de ideas como manifestación de la diversidad de la verdad y como una necesidad para superar el

relativismo: contrastar a través del diálogo y negociar las distintas interpretaciones personales del conocimiento: es una perfecta forma de aprender a hacer democracia.

CONCLUSIÓN: LOS OCHO PRINCIPIOS BÁSICOS PARA UNA EDUCACIÓN SOCIAL SOSTENIBLE

1. Las realidades complejas sólo pueden ser abordadas desde visiones sistémicas.
2. Ante la incertidumbre de la realidad y del conocimiento hay que desarrollar la cultura de la precaución y del diálogo.
3. Es preciso pasar del conocimiento abstracto, reduccionista, al conocimiento pertinente, el que atiende el contexto, lo global y lo multidimensional.
4. Se recomienda adoptar posiciones transversales en el *currículum*, sobre todo en la infancia y la adolescencia.
5. En un mundo global e interconectado hay que educar en la «comprehensividad» personal y planetaria.
6. El Desarrollo Sostenible no es posible sin un cambio ético. De las responsabilidades próximas hay que pasar a las universales.
7. Respetar, conservar y mejorar el patrimonio natural y cultural del Planeta Tierra para las generaciones presentes y futuras.
8. Un futuro sostenible no es posible sin ciudadanos activos que entienden la democracia como un estilo de vida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAMBURU, F. (2000): *Medio ambiente y educación*. Madrid: Síntesis.
- CUESTA FERNÁNDEZ, R. (1998): *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal.
- LASZLO, E. (1990): *La gran bifurcación*. Barcelona: Gedisa.
- LÓPEZ OSPINA, G. (2003): *Sostenibilidad planetaria en la era de la sociedad de la información y del conocimiento. Camino del 2015. Por un mundo y un futuro sostenible*. París: UNESCO.
- MORIN, E. (1994): *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- (1999): *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. París: UNESCO.
- JONAS, H. (1995): *La ética de la responsabilidad*. Barcelona: Herder.
- POPPER, K. (1986): *El universo abierto: un argumento a favor del indeterminismo*. Madrid: Tecnos.
- PRIGOGINE, I. y STENGERS, I. (2002): *La nueva alianza. La metamorfosis de la ciencia*. Madrid: Alianza Editorial.
- PRIGOGINE, I. (1991): *El nacimiento del tiempo*. Barcelona: Tusquets.
- (1997): *El fin de las certidumbres*. Madrid: Taurus.
- TEDESCO, J. C. (2002): *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- TODOROV, T. (1991): *Nosotros y los otros. Reflexión sobre la diversidad humana*. México: Siglo XXI.
- YUS RAMOS, R. (2001): *Educación integral - Una educación holística para el siglo XXI*. Bilbao: Desclée de Brouwer.