

LA EDUCACIÓN EN EL MARCO DE UNA SOCIEDAD GLOBAL: ALGUNOS PRINCIPIOS Y NUEVAS EXIGENCIAS

José Tejada Fernández

Universidad Autónoma de Barcelona

E-mail:jose.tejada@uab.es

Resumen

El presente artículo sobre la «Educación en el marco de una sociedad global: principios y nuevas exigencias», pretende centrar algunas de los rasgos de la sociedad actual (globalización, multiculturalismo, revolución tecnológica e incertidumbre) a partir de los cuales ha de operar la educación. Esto conlleva un conjunto de cambios (estructurales y en la propia práctica), fundamentados en nuevos principios, y por tanto, nuevas exigencias para que la educación pueda dar respuesta en dicha sociedad.

Abstract

This article about «Education in the setting of a global society: principles and new requirements» tries to focus some actual society features (making universal, multicultural, technological revolution, uncertainty) starting from them the evaluation must work. This involves some changes that are based on new principles and, therefore, same requirements in order that education could give any answer to this society.

Introducción

La educación, hoy y siempre, queda afectada por la realidad de la sociedad que le envuelve. Como proceso de desarrollo personal y social, ha de tener como referente precisamente el contexto en el que se inscribe, sirve, e incluso trata de mejorar y transformar. Por tanto, los cambios sociales, culturales y económicos inciden de forma determinante en los planteamientos educativos, y como tales, exigen modificaciones estructurales (sistemas educativos) y modificaciones en las propias prácticas, de las que no pueden aislarse los propios procesos de investigación y reflexión.

El problema que se plantea en este terreno es que «vivimos en un dinamismo de cambio de tal magnitud que necesitamos adecuaciones constantes y crecientes ante el riesgo, siempre presente, de no lograrlo todo y de perder los referentes necesarios para comprender la realidad e instalarnos en ella» (González Soto, (2001: 7). Asumimos, pues, una cierta correlación o dependencia de lo educativo si no queremos caer en anacronismos pedagógicos. Educarse hoy exige adaptarse cultural, social, laboral, profesional y personalmente al ritmo del cambio y su velocidad, cifrado en claves de nuevas concepciones culturales, de producción, de relaciones sociales, económicas e industriales, etc.

Bajo estos mínimos presupuestos, se torna necesario reparar precisamente en algunas de las características más significativas de la sociedad actual y las direcciones que apunta o camina, y a la que la educación ha de ser sensible y dar respuesta en los diferentes niveles. Es por ello, por lo que consideramos pertinente apuntar previamente algunas de estas direcciones de

la sociedad global, cifrar el cambio en el terreno educativo, para posteriormente considerar algunos de los principios educativos a tener presente, a la par que calibrar las exigencias para que la respuesta educativa sea la más idónea en dicha situación.

1. ALGUNOS RASGOS CONSTITUTIVOS DE LA SOCIEDAD ACTUAL

Si realizamos una mirada a la situación general podemos advertir someramente que el nuevo o nuevos escenarios se caracterizan fundamentalmente por la velocidad del cambio, siendo éste su nota más definitoria. Pero más allá de esta *dinámica cambiante*, podemos apuntar algunas otras notas característicasⁱ sobre dicho escenario que tienen su repercusión sobre la educación y **consecuentemente** serias implicaciones en la respuesta educativa al mismo. En nuestro caso, las aglutinamos en torno a:

- La globalización
- El multiculturalismo
- La revolución tecnológica
- Incertidumbre valorativa

1.1 La globalización

Prácticamente en todos los órdenes de la vida, desde la mundialización de los intercambios económicos regidos por la economía de libre mercado hasta la política, sobre todo desde la óptica de la democracia formal. La interdependencia en esta situación es prácticamente total y la tendencia a la uniformidad y homogeneización prácticamente un hecho. El desarrollo tecnológico y los medios de comunicación favorecen esta situación. No obstante, se entrevén algunas consecuencias también relevantes en este planteamiento como puede ser el deterioro del estado de bienestar, que este ámbito económico está propiciando el incremento de las tasas de paro, de precariedad en el empleo de desprotección social, a la par que las desigualdades parecen inevitables como consecuencia de la especulación financieraⁱⁱ. A todo ello también puede añadirse los flujos y reflujos migratorios y laborales como problemáticas que más allá de las implicaciones socioeconómicas también revierten en el hecho educativo.

Este mínimo apunte nos ubica con Fuentes en que *"la globalización no es, como quisieran sus panegiristas, un perfecto, redondo y sonrosado queso holandés de Edam, de esos que en Yucatán se usan para el riquísimo queso relleno. Más bien, sostienen sus críticos, la globalización es un queso suizo, un Gruyère perforado de hoyos"* (1997:42). Esta analogía es más que ilustrativa para reflejar la realidad de la globalización, de ahí que sea necesario articular frente al pensamiento único un pensamiento crítico (Ramonet, 1998)

1.2 La multiculturalidad

El reconocimiento de la **multiculturalidad** frente a la pérdida de significado del Estado-nación. Esto trae como consecuencia el resurgir de los nacionalismos asociados a parámetros culturales (lengua, etnia, religión, tradiciones, folklore, etc.). Esta realidad no es más que otro fenómeno asociado a la globalización en este terreno, una reacción lógica. Es decir, frente a la mundialización política y cultural (cultura de masas uniforme) se legitiman la recuperación e identificación cultural y tribal de los pueblosⁱⁱⁱ. Pero ello tampoco está exento de peligros y riesgos preocupantes. Como destaca Pérez Gómez, podemos llegar a los fundamentalismos, que podrían entenderse como mecanismo de defensa hacia fuera, pero también puede ser una poderosa estrategia de dominación hacia dentro (1998:92). Coincidimos con él cuando afirma que *"la mundialización no puede evitarse y por el contrario puede explotarse*

racionalmente para favorecer el enriquecimiento y la superación de los localismos empobrecedores. El nacionalismo, en sus múltiples manifestaciones, es una reacción comprensiva cuya reivindicación de la diferencia, singularidad y diversidad puede asumirse si se supone la extensión de la misma hacia los individuos y hacia las culturas ajenas” (1998:93). Esa situación, pues, en nuestro pensamiento lleva a asumir la *glocalización*¹ como la estrategia más idónea para superar esta problemática, siendo la interculturalidad, como posteriormente veremos, una de las claves en los planteamientos educativos y particularmente en la conformación curricular.

1.3 La revolución tecnológica

Sobre todo con las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación, ha permitido que estemos ante la sociedad de la información, sociedad del conocimiento, sociedad informatizada como metáforas bien ilustrativas de la situación actual. La *aldea global* en claves de McLuhan es un hecho. Su presencia y utilización obligan a modificar conceptos básicos, como por ejemplo, espacio y tiempo, incluso, la misma noción de realidad.^{iv} Pero más allá de sus ventajas (democratización igualdad de oportunidades ante la información a través de los diferentes medios de comunicación, autopistas, etc. el poder del intercambio comunicativo en tiempo real, mestizaje cultural,...) también se advierten algunos riesgos (apertura, saturación informativa, desprotección ciudadana, información-publicidad-propaganda, la manipulación inadvertida, difusión de estereotipos, conocimiento fragmentado, pasividad y aislamiento virtual, etc. (Pérez Gómez, 1998). Esto nos lleva a pensar en la revolución tecnológica en claves de progreso y si éste es un progreso incluyente o excluyente. La clave parece estar en la educación. Con independencia ahora del papel de las NTIC en la educación, no cabe duda, en claves de Fuentes, “*La educación como base del conocimiento. El conocimiento como base de la información. La información como base del desarrollo*” (1997:39). Pero advierte el autor que el circuito a veces se entorpece o deforma, no siendo pocas las que se hacen intencionadamente. “*Demasiadas veces, la educación sólo sirve de base a la información, sin que medie el conocimiento que es garantía de solidez científica, imaginación artística, inteligencia moral. Muchas veces, la información cree bastarse a sí misma y a partir de su orgullo hueco nos engaña haciéndonos creer que porque recibimos mucha información estamos bien informados, cuando en realidad abundancia no significa calidad: consumimos basura en abundancia, eso sí, pero este tipo de información nos vuelve más ignorantes y menos educados*” (Fuentes, 1997: 39-40).

1.4 La incertidumbre valorativa

Sin duda, esta es una de las características igualmente significativas de la situación social general como consecuencia de la pérdida de referentes, o por el contrario también por la multiplicidad de referentes específicos, igualmente legítimos, pero insuficientes desde la óptica global. Pérez Gómez (1998:116 y ss.) nos realiza una buena síntesis sobre este fenómeno. Concretamente nos apunta que estamos ante un eclecticismo acrítico y amoral^v, donde prima el pensamiento único, amorfo y débil, individualización y debilitamiento de la autoridad, importancia suprema de la información como fuente de riqueza y poder², mitificación científica

¹ Mattelart (1998) aprovecha este neologismo para aludir a la integración entre lo local y lo global en el terreno empresarial.

² Fernández Pérez nos propicia un buen ejemplo del cambio de sentido hoy día de la expresión “*quien tiene la información tiene el poder*” para destacarnos que “*quien tiene el poder tiene la información*”. Es decir, hoy en lugar de tener la información (que para eso están ya las mediatecas/antes bibliotecas e internet), lo que interesan, suele decirse, son tres metainformaciones: a) saber dónde está la información (no tenerla); b) saber como llegar (vía de acceso) a la misma; c) saber qué información, de la ingente cantidad de información

y desconfianza en las aplicaciones tecnológicas, la paradójica promoción simultánea del individualismo exacerbado y del conformismo social, la obsesión por la eficiencia, concepción ahistórica de la realidad, primacía de la cultura de la apariencia, el imperio de lo efímero en el paraíso del cambio, mitificación del placer y la pulsión como criterios del comportamiento correcto, el culto al cuerpo y mitificación de la juventud, la emergencia y consolidación de los movimientos alternativos.

Pero ante esta situación también conviene posicionarse y habrá que cifrar algunos valores, si se quiere con carácter universal, capaces de asumir la diversidad contextual-cultural. En este sentido, apuntamos la igualdad, la solidaridad, la democracia, la tolerancia y respeto a la diferencia, por cifrar algunos.

2. Significado del cambio en el contexto educativo

Dentro de esta situación general, no cabe duda que la educación queda trastocada. De hecho, como nos destaca Brunner (2000) las transformaciones más relevantes en el terreno educativo tienen que ver con que:

El conocimiento deja de ser lento, escaso y estable. Por el contrario, está en continua y progresiva expansión y renovación. La velocidad del cambio instalado en nuestra sociedad afecta directamente al conocimiento, tanto en su producción (nuevos conocimientos) como en su valía y permanencia. De hecho, tan destacable es, desde esta lógica, la *producción* como la *caducidad* del conocimiento. Es decir, la producción misma de un conocimiento lleva consigo la caducidad de otros, como mecanismo superador de la anarquía y la proliferación sin más. Este hecho tiene serias repercusiones en lo educativo, en la medida en que la educación opera con el conocimiento ha de plantearse qué contenidos seleccionar, con qué criterios (actualidad, valía, relevancia, etc.) y que sistemas activar para su renovación o integración de los nuevos, para superar los planteamientos anacrónicos en los que es fácil recaer. Sobre ello volveremos posteriormente.

La institución educativa deja de ser el canal único mediante el cual se entra en contacto con el conocimiento y la información. Hoy día existen otros medios (medios de comunicación, TIC), más potentes e incluso menos costosos, para entrar en contacto con el conocimiento. Si bien podemos considerar sus ventajas (más información, mayor calidad de presentación y mayor velocidad de transmisión), no hay que olvidar un serio problema añadido: la saturación informativa. En este contexto la escuela no puede competir directamente, pero ello no quiere decir que quede vacía de contenido o actividad, tendrá que cambiar de papel y de objetivos. Podría apuntarse en esta dirección, dadas las limitaciones, que habrá de integrar o actuar "al lado de" los nuevos medios, cobrando protagonismo en los procedimientos y las actitudes, en apostar por el "aprender a aprender", ofreciendo criterios (valores) en relación a la información a trabajar, su selección y discriminación en medio de la tempestad informativa.

La palabra del profesor y el texto escrito dejan de ser los soportes exclusivos de la comunicación educativa. Esto no es más que una consecuencia de lo apuntado con anterioridad. Quiere ello decir que habrá que indagar sobre nuevas metodologías y estrategias de enseñanza-aprendizaje. Es más, la propia institución educativa en la medida en que debe integrar los nuevos cambios tecnológicos (como lo han hecho otras instituciones, las empresas, por ejemplo), deberá propiciar nuevos espacios y tiempos formativos, implicando en ello nuevos recursos y medios^{vi}. Con ello, también estamos apuntando que

disponible, es pertinente/relevante/útil para resolver el problema/asunto/interrogante que me interesa"
(1998:101)

automáticamente hay que superar (no necesariamente eliminar) las tecnologías tradicionales de enseñanza-aprendizaje (pizarrón, retroproyector, textos impresos, audiovisuales, etc.) e integrarlos con las NTIC. Hoy día, con la presencia en las aulas de Internet, por ejemplo, sobre todo en los países desarrollados, no tiene mucho sentido la exclusividad del profesor y del libro de texto en los planteamientos educativos. Ello conlleva igualmente la adopción de nuevos roles y funciones de este profesional, sobre lo cual también repararemos con posterioridad.

La escuela ya no puede actuar más como si las competencias que forma, los aprendizajes a los que da lugar y el tipo de inteligencia que supone, pudieran limitarse a las expectativas formadas durante la Revolución Industrial. Es decir, la revolución tecnológica y la apertura a lo global lleva a replantearse nuevas competencias y destrezas que las sociedades deben enseñar y aprender. Dicho de otra forma, de competencias de ejecución, provocadas por la impartición de conocimientos prácticos de ejecución, desde una lógica funcionalista, de formación en las aulas, hemos de pasar al desarrollo de competencias de concepción y acción mediante la integración tanto de competencias técnicas, sociales y metodológicas, bajo una organización de situaciones de aprendizaje entre la teoría y la práctica, donde la complejidad y la articulación de los lugares de formación cobran protagonismo. Esto cobra más sentido, si cabe, en los planteamientos *no formales* de educación, aunque también es asumido por la propia educación *formal*, sobre todo en secundaria desde la lógica de la formación profesional. Como consecuencia de ello, habrá que articular procedimientos y sistemas combinados que aproximen al centro de formación al centro de trabajo y paralelamente formaciones a distancia incluyendo dispositivos multimediales y multirecursos. En otras palabras, todo lo opuesto a lo que propugna la educación masiva y estandarizada (aunque esto valdría para el currículum común, básico y obligatorio)³.

La educación deja de identificarse exclusivamente con el ámbito estado-nación e ingresa en la esfera de la globalización. Como hemos destacado anteriormente, el cambio producido en la esfera de lo educativo, tanto en sus formas (modalidades) supera con creces, primero, los límites de la escuela, para después superar las fronteras nacionales. Si durante un tiempo la esfera estatal lo llenaba todo como el principal mecanismo de integración social (socialización) dentro de los límites nacionales, hoy día estos límites quedan difuminados. Pero curiosamente se producen fenómenos educativos, al menos, en una doble dirección; de un lado, la globalización, con su referente de mundialización del conocimiento, provoca políticas educativas transnacionales, con la consecuente pérdida de soberanía de los Estados⁴; de otro, la propia descentralización educativa conlleva la emergencia de lo local que se encuentra forzado a entrar en contacto con lo global, si no quiere perder protagonismo, al verse abocadas a competir en términos de capital humano y desempeño educacional.

³ Aquí conviene reparar o al menos diferenciar entre formación básica (de base) y el resto de formaciones (profesional, cultural y participación social) que se proyectan a lo largo de *toda la vida* (Delors, 1996). Bajo esta lógica se podría aludir a competencias generales o básicas, bajo planteamientos de formación flexible y polivalente, con pretensión de generalización, y específicas, de acuerdo a necesidades y situaciones concretas de actuación profesional.

⁴ Un ejemplo ilustrativo de este hecho lo podemos encontrar con las políticas educativas en la Unión Europea relativas a los niveles de cualificación, sistemas de homologación y certificación de competencias, etc. como resultado de la eliminación de las fronteras y la libre movilidad de los ciudadanos europeos en el seno de la Unión "proceso de convergencia". Necesitamos referentes comunes, sobre todo de medición, evaluación y comparación internacional de los resultados, que como consecuencia provoca también referentes comunes también en la articulación de los currícula de formación. Otro problema diferente será si estas políticas de convergencia, provocadas por la subordinación de los objetivos de la educación a la productividad del trabajo y la competitividad, bajo planteamientos de efectividad y eficiencia en los servicios, provocará diferencias o desigualdades entre instituciones educativas, al insertarse la propia competitividad en seno de lo educativo.

La escuela deja de ser una agencia formativa que opera en un medio estable de socialización. Uno de los aspectos más significativos de la sociedad actual, consecuencia de la globalización, de la revolución tecnológica y de la multiculturalidad, es la ausencia de referentes comunes, o la proliferación de referentes. Ello provoca una incertidumbre o ambigüedad valorativa sin parangón a lo largo de la historia. Bajo el paradigma de la complejidad⁵, la escuela no puede ser una institución estable de socialización, cuando compite con otros medios de socialización con otro tipo de referentes y valores, a veces antagónicos con los de ella aún más, como algunos sostienen la sociedad actual presenta uno de los problemas más serios en la formación del ciudadano, cual es el “*déficit de socialización*”. “*Vivimos, pues, en un periodo en el cual las instituciones educativas tradicionales, - particularmente escuela y familia- están perdiendo capacidad para transmitir eficazmente valores y pautas culturales de cohesión social*” (Tedesco, 1995:36), y este déficit no lo cubren los medios de comunicación social, más bien todo lo contrario, lo acrecientan.

3. Necesidad de nuevos principios o bases curriculares

Esta pequeña caracterización del contexto social general implica algunas consecuencias en el terreno educativo, algunas de las cuales, incluso ya se han apuntado. Sin querer ser pretenciosos, dadas las limitaciones espaciales del propio artículo, hemos decidido conscientemente perfilar previamente algunos de los principios o bases curriculares que laten en los implícitos de nuestro análisis, para posteriormente reparar en algunas de las exigencias educativas más significativas.

Así pues, siendo coherentes con nuestro planteamiento hemos de relanzar sus derivaciones en el terreno curricular en clave de bases curriculum, como hemos advertido, para recaer en la proyección sobre la política educativa implícita en el propio proceso de articulación curricular. Esto nos lleva directamente a asumir los siguientes principios básicos de actuación en dicha articulación curricular, que someramente presentamos:

Democratización: en la línea de poder garantizar la igualdad de oportunidades. Ello no quiere decirlo lo mismo para todos, sino que todos tengan la oportunidad de desarrollarse. En este sentido, la individualidad se convertiría en el fundamento de la igualdad de oportunidades (Ferrández, 1997), siendo consecuentes con un planteamiento de atención a la diversidad de todo tipo.

Descentralización: tanto de las administraciones como los centros educativos. En este sentido, la *autonomía* en los diferentes niveles es vital para propiciar el protagonismo que en el diseño y desarrollo curricular afecta a los agentes como a las instituciones educativas.

Contextualización: en conexión con lo anterior, dado que el contexto es uno de los grandes mediadores. Ello acarrea consecuentemente la tarea de la concreción curricular, ligada a las propias peculiaridades del contexto.

Atención a la diversidad: Como consecuencia directa de la asunción de la diferencia, heterogeneidad tanto de los destinatarios como de los contextos de actuación, y, por ende, de las nuevas necesidades educativas derivadas de ella.

Enseñanza comprensiva: o lo que es lo mismo que tenga respuesta para todos en su propia diferencia o heterogeneidad”escuela inclusiva- (García Pastor, 1999).

Aprendizaje significativo: como síntesis de la estructura lógica de una disciplina y la estructura psicológica del alumno, al relacionar la nueva información con la ya existente en

⁵ Utilizamos aquí el paradigma de la complejidad en las claves de Morín (2000), aludiendo específicamente a la teórica de la información, la cibernética, la teoría de sistemas, la idea de autoorganización, el principio dialógico, el principio de recursión organizacional y el principio holográfico.

la estructura cognitiva de un individuo y que es relevante para el objeto de aprendizaje.

El trabajo cooperativo: en la medida en que podemos aprovechar todo el potencial de la diversidad en interacción, donde lo individual y lo social salen reforzados desde la óptica de las estrategias metodológicas, fundamentalmente.

Interculturalidad: como síntesis de la interacción y asunción de las diferentes culturas en contacto, tanto dentro como fuera de las instituciones educativas, todas legítimas, pero no necesariamente unas superiores a otras. El currículum así considerado se constituye en un espacio intercultural donde se reconocen y respetan las diferencias.

Globalización e interdisciplinariedad: que desde la óptica de los contenidos debe apuntar por cubrir los tres ámbitos que le son propios (conceptos, procedimientos y actitudes, valores y normas), en cuya labor entran en juego todo el conjunto de contenidos de las diferentes áreas de contenido cultural, evitando de esta manera caer en planteamientos academicistas o de pedagogía bancaria. La incorporación de las áreas o temas transversales son un fiel reflejo de este principio.

4. Nuevas exigencias educativas

Todo ello conlleva nuevas exigencias educativas. En este momento, dadas las limitaciones espaciales de este trabajo, a sabiendas de ser simplistas, queremos relanzarlas en torno a tres apartados específicos. A saber, el currículum desde un enfoque de los contenidos y su selección, la institución educativa y su organización, y el nuevo papel del profesorado:

1. La *concreción curricular* derivada de la contextualización, como consecuencia de ello, el currículum necesariamente debe ser abierto y flexible. Pero no basta sencillamente con apuntar esta apertura y flexibilidad, sino que ello se debe fundamentalmente a que creemos que, bajo esta lógica, la finalidad básica educativa es lograr la integración lo cultural con espíritu de transformación. No vamos a volver sobre la cultura que se constituye en contenido curricular^{vii}, sino que desde el diseño del currículum vamos a centrarnos en el problema de la selección de contenidos.

La selección de contenidos puede considerarse como el proceso de concretar las respuestas que definen la función social otorgada a la enseñanza (Zabala, 1999). El problema principal con el que nos podemos tropezar es el de los criterios a utilizar y su razón de ser⁶. Obviando el debate de fondo, que está directamente conectado con las diferentes concepciones curriculares (sociológica, epistemológica, psicológica, pedagógica como fundamentos) podemos iniciarnos con los clásicos criterios según el modelo *logocéntrico*, *psicocéntrico* y *sociocéntrico*, como fuentes de selección⁷.

En esta situación, es fácil caer en ciertos reduccionismos. De hecho, la práctica del diseño curricular así lo ha evidenciado en más de una ocasión. Nos estamos refiriendo a que utilizar un único criterio es insuficiente para resolver las exigencias de vertebración curricular. De manera que si se usa exclusivamente el criterio lógico de acuerdo a la estructura sistemática

⁶ No debemos olvidar en este momento que el conocimiento educativo, a decir de Popkewitz (2000) puede ser productor de la inclusión/exclusión.

⁷ En el primer caso, se seleccionan los contenidos de acuerdo a la sistematización de la ciencia, la técnica o saber, de manera que los contenidos de las diferentes disciplinas se estructurarían de la misma manera que se sistematizan epistemológicamente. En el segundo caso, como polo opuesto al anterior, los contenidos se seleccionan de acuerdo a las necesidades individuales, siendo la personalidad, los intereses, actitudes, expectativas, etc. de los alumnos clave para dicha operación, ya que en la enseñanza es fundamental adecuarse a la forma de ser del discente. En el tercer caso, las necesidades sociales están por encima de las individuales, siendo los contenidos la respuesta a la demanda social.

de la ciencia o saber en juego se olvida que una cosa es la estructura interna de los principios, teorías, leyes, etc. de un contenido cultural y otra bien distinta la disposición adecuada para que pueda ser integrada en el proceso de enseñanza. Quiere esto decir que es necesario aunar ambos criterios. Hay que buscar criterios de estructuración lógica y psicológica para poder posibilitar el mayor número de operaciones mentales en el sujeto sin perder el sentido genuino y de certeza transitoria de los contenidos culturales, a lo que podríamos añadir el criterio sociocéntrico, aunque dada la indefinición social del futuro y la velocidad de los cambios, sería aventurado darle excesiva importancia. En la línea de Ferrández (1992), pensamos que los dos primeros son básicos y el tercero podría considerarse como interviniente en un amplio espectro ecológico.

Desde otra óptica, más externa a las características del objeto de enseñanza y del sujeto de aprendizaje, podemos también utilizar otros tantos criterios. No son pocos los autores que se han preocupado por aportarnos algunos. Del conjunto posible entresacamos los más significativos. Hay que advertir que no todos tienen el mismo peso específico y que éste depende, entre otras cosas, de la situación de enseñanza-aprendizaje (formal, no formal). En cualquier caso, se evidencia la necesaria combinación de los mismos como procedimiento general:

- *Objetividad*: como adecuación-concordancia con los hechos reales, acercamiento a la realidad. Más allá del problema implícito en relación con la subjetividad, este criterio tendría que coincidir con el criterio logocéntrico.
- *Convencionalidad y consenso*: en relación con el anterior, incluir los contenidos que mayor consenso generan en la comunidad.
- *Actualidad*: que no-moda. Todo contenido debe ser pertinente y un aspecto de la pertinencia es la actualidad. La selección debe evitar el desarraigo y obsolescencia de los contenidos. Desde este punto de vista podría integrarse como criterio la durabilidad (lo menos perecedero).
- *Validez*: En relación con la promoción de los resultados que pretende alcanzar. Es decir, está en estrecha relación con los objetivos. Si bien un contenido puede ser objetivo y válido, puede no tener validez para un caso de enseñanza concreto. A veces, se considera que todo es válido porque es propio de la cultura, pero los parámetros de referencia en un proceso de enseñanza no contemplan la cultura general, sino, como hemos dicho, los objetivos que se quieren alcanzar, los mismos restringen el campo de la cultura.
- *Significación*: Supone ideas fundamentales y comprensiones que pueden utilizarse de manera interdisciplinaria, al analizar hechos y conceptos comunes a la materia.
- *Representatividad*: los elementos seleccionados deben ser un buen reflejo del conjunto, como "casos representativos" del mismo.
- *Ejemplaridad*: implica la elección de contenidos relevantes tanto por su sentido instrumental (facilitadores del desarrollo cognitivo del sujeto) como lógico (posibilidad de estructurar en torno a ellos las distintas nociones de ese campo).
- *Significatividad epistemológica* (importancia científica) respecto a la estructura de una disciplina y organizarla en conceptos clave.
- *Transferibilidad*: privilegiar aquellos aspectos con mayor nivel de transferencia que faciliten la generalización de aprendizajes.
- *Utilidad-aplicabilidad*: optando por contenidos que tienen mayor proyección práctica para la actuación social y profesional de los sujetos.

Ante este breve muestrario de criterios de selección de contenidos (particularmente los contenidos mínimos) no podemos eludir la problemática del referente del contexto

sociocultural en el que han de operar (sociología del currículum). Si bien dichos criterios pueden funcionar en cualquier contexto es necesario delimitar el mismo. Ya hemos apuntado algo sobre ello al referir los dos polos del problema "mundialización y localismo". Si los nuevos escenarios apuntan por la globalización y la multiculturalidad, entre otros, habrá que asumirlos como referente, eso sí sin perder de vista lo genuino y singular. Quiere esto decir que en la selección de contenidos han de estar presentes ambos y bajo una espiral ascendente y descendente articular el currículum. Ascendente en cuanto hay que partir de lo particular hacia lo general (esto se justificaría sobre todo en los niveles más bajos de la escolaridad), que una vez asumido hay que filtrarlo, redefinirlo hacia lo particular. Los contenidos curriculares hoy día pues son la resultante de esta sabia simbiosis, porque cualquiera de las alternativas extremas, además de ser excluyentes son reduccionistas (Tejada, 2001).

2. La *modificación organizativa de los centros*, puesto que el papel de los mismos queda modificado abriéndose a nuevos espacios (aquí incluso podría aludirse a la necesaria integración entre lo formal, no formal e informal). Pero, igualmente hay que considerar el factor tiempo, en la medida en que en la nueva sociedad nos es necesaria la concurrencia temporal entre profesores y alumnos para enseñar y aprender y la comunicación es posible al margen de este factor.

La abolición, pues, del sincronismo espacio-temporal deviene en una nueva configuración organizacional de las instituciones educativas, más que en su desaparición. Los cambios en este terreno son más que evidentes. "Los centros del futuro han de ser un nuevo tipo de instituciones, no sólo por los papeles que se le asignen o por el tipo de relación que se establezca entre ellos, también porque su enseñanza se apoyará en nuevas herramientas. Es fácil describirlos como instituciones apoyadas en la red" (González Soto, 2000:73). Nos enfrentamos tanto a modificaciones estructurales como culturales (Bolívar, 1999). La nueva institución educativa (físico-virtual) engloba "la colaboración entre iguales, sea directa o a distancia, transforma la estructura y el propio concepto de enseñanza, de conocimiento y trabajo" (Cantón, 2000:455). Con ello, podemos asumir la interconexión entre instituciones, entre equipos docentes y equipos de apoyo para la tutorización, de forma presencial o semipresencial, interacciones horizontales y democráticas, proyectos educativos con otras escuelas, tiempos flexibles regidos por los usuarios, aulas virtuales, valores de autodisciplina, colaboración, espíritu crítico, etc. por apuntar algunos aspectos (Cabero, 2000). Esto implica, diacronía-sincronía, ubicación-descentralización-centralización, profesorado tutor y guía, etc. (Cantón, 2000). Sin entrar en mayor profundización, baste como ejemplo la idea de la organización *adhocrática* frente a la burocrática, que García Pastor (1998) analiza con buen criterio para hacer frente a las nuevas exigencias de desarrollo curricular y que cobra mayor sentido ante la diversidad y las necesidades educativas derivadas de ello.

Aún más, podríamos apuntar en la línea de Cantón (2000), el perfil de dichas organizaciones donde su *cultura* se articula bajo la responsabilidad, el riesgo, la colaboración, la confianza, la implicación de todos los usuarios, así como su diversidad; su *estructura* habrá de ser plana, reticular, sin muros, flexible, descentralizada, y fundamentada en los equipos; conectada con su *contexto* a través de la captación de necesidades y respuesta directa a las mismas, bajo principios de colaboración y feed-back directos; con *objetivos* flexibles, participativos, avanzados y competenciales; con *personas* bajo la lógica del trabajo en equipo, autoexigencia, actitudes de compromiso, formación, mejora, y desarrollo profesional; y con *liderazgo-gestión* compartido, visionario, en claves de horizontalidad y democracia participativa (Cantón, 2000).

En cualquier caso, los centros educativos, dentro de esta sociedad, tendrán que ser capaces

de enfrentarse constantemente a situaciones nuevas, desconocidas, innovadoras y utilizar esta dinámica de cambio permanente como fuente de mejora en sus procesos y organización. Desde esta lógica, tendrán que ser organizaciones que aprenden (Bolívar, 1999, 2000).

3. *El papel del profesorado* queda trastocado, por no decir radicalmente transformado. Obviamente, no puede afirmarse que el mismo desaparezca como "medio pedagógico". De hecho, la presencia de las NTIC y sus posibilidades formativas permiten liberar al profesor de las tareas repetitivas, estrictamente informacionales, reconvirtiéndoles "que no disminuyéndoles- dentro del proceso enseñanza-aprendizaje. La tutorización, la orientación, la motivación y la evaluación cobran nuevo protagonismo. La dinámica relacional se proyecta en esta dirección y no tanto en la transmisión. Su papel en la estrategia se modifica, no desaparece; consecuentemente emergen nuevos roles: instructor, experto tecnológico, administrador, documentalista, grafista, editor de documentos. Más concretamente lo podemos centrar en torno a tres roles fundamentales: a) *programador*, director y coordinador de procesos de aprendizaje con medios interactivos; b) *transmisor* de información e impulsor de conocimientos, procedimientos y actitudes; y c) *motivador* y como lazo de conexión entre los objetivos a alcanzar y los alumnos.

Por tanto, el formador sigue siendo un elemento clave en la mediación, pero considerado en un contexto concreto de exigencia de nuevas modalidades organizativas, como hemos apuntado, posibilitadas e integradas por *los medios en interacción* con los alumnos como protagonistas y mediadores de su propio aprendizaje.

Con el nuevo protagonismo como profesional⁸ necesita nuevas competencias (saberes: saber, saber hacer, saber estar y saber ser) para desenvolverse adecuadamente en tales contextos complejos, donde la *reflexividad* y la *indagación* deben ser unas de sus pautas fundamentales de actuación frente a la rutina.⁹ En este sentido, brevemente podemos apuntar en torno a competencias *tecnológicas* (saber hacer o utilizar las herramientas de las nuevas tecnologías educativas), competencias *sociales y de comunicación* (feed-back, procesos de grupo y trabajo en equipo, negociación, relación interpersonal, saber-hacer social y comportamental), competencias *teóricas* (nuevos conocimientos y nuevas teorías del aprendizaje en situaciones profesionales), y competencias *psicopedagógicas* (métodos de enseñanza con la ayuda de herramientas multimedia informatizadas, métodos de tutoría y monitorización en situación de autoformación, orientación profesional, técnicas de desarrollo profesional, métodos de individualización del aprendizaje, etc.).

Además, el *trabajo en equipo* e interdisciplinar, consecuencia de la ampliación de su campo de acción con otros protagonistas, ha de ser una estrategia de actuación para resolver los problemas múltiples y complejos derivados del diseño, desarrollo, evaluación e innovación

⁸ Fernández Pérez (1988) hace tiempo que defiende este discurso. Es más apunta que como un mero ejecutor de prescripciones, como aplicador del libro de texto, como un técnico que lleva al aula las teorías de pensadores y los hallazgos de investigadores, es un modo de desprofesionalizarlo. Por su parte, y desde la misma óptica, Escolano (1997) repara en el profesor del futuro entre la tradición y los nuevos escenarios, apostando igualmente por el profesional reflexivo en las claves de Schön (1992).

⁹ Desde esta lógica, en otro trabajo, reparamos en torno al perfil del *profesor investigador-innovador* (Tejada, 2000), de donde entresacamos algunas características del mismo: a) conocimiento del entorno, b) capacidad de reflexión sobre la práctica, c) actitud autocrítica y evaluación profesional, d) capacidad de adaptación al cambio, e) tolerancia a la incertidumbre, el riesgo y la inseguridad, f) capacidad de iniciativa y toma de decisiones, g) poder-autonomía para intervenir, h) trabajo en equipo, i) voluntad de autoperfeccionamiento, y j) compromiso ético profesional.

curricular. Esto conlleva superar la balcanización, ello implica la presencia de otros profesionales o agentes curriculares y la búsqueda de la colegialidad.

Todo ello repercute seriamente no sólo en la formación del profesorado, tanto inicial como continua, sino también en las condiciones de actuación y desarrollo profesional si queremos ser consecuentes con el planteamiento. De ahí que los cambios también se tengan que producir en relación a los contenidos, modalidades, estrategias, etc. de formación, condiciones sociolaborales y profesionales, etc. pero ello escapa a los propósitos de este trabajo.

5. Bibliografía

- Bolívar, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*, Madrid: Síntesis.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*, Madrid: La Muralla.
- Brunner, J.J. (2000). *Educación: escenarios de futuro. Nuevas tecnologías y sociedad de la información*, Santiago de Chile: PREAL, núm 16.
- Cabero, J. (2000). Las nuevas tecnologías y las transformaciones de las instituciones educativas, en Lorenzo, M. Et alt. (eds.). *Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal*, Granada: Grupo Editorial Universitario, 463-493.
- Cantón, I. (2000). Las tecnologías como utopía en la sociedad de la información y el conocimiento y su incidencia en las instituciones educativas, en Lorenzo, M. Et alt. (eds.). *Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal*, Granada: Grupo Editorial Universitario, 445-461.
- Castells, M. (1997). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. La sociedad en la red*, Madrid: Alianza.
- Castells, M. (1998). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. El poder de la identidad*, Madrid: Alianza.
- Delors, J. (1996). (Coord.). *La educación encierra un tesoro*, Madrid: Santillana/Ediciones UNESCO.
- Escolano, A. (1995). La educación ante los escenarios de fin de siglo, *Revista Complutense de Educación*, 6-2, 167-190.
- Escolano, A. (1997). El profesor del futuro. Entre la tradición y los nuevos escenarios, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29, 111-115.
- Fernández Pérez, M. (1988). *La profesionalización docente*, Madrid: Escuela Española.
- Fernández Pérez, M. (1998). Análisis axiológico de las prácticas de la organización en instituciones y programas educativos: decodificación de mensajes ocultos y ocultados, en *V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*, Actas, Madrid, 99-128.
- Ferrández, A. (1992). *Realidad y perspectivas de la educación de personas adultas*, en Ferrández, A. Y Puente, J.M. (Dtres.). *Educación de personas adultas: macrodidáctica*, Madrid: Diagrama, 21-78.
- Ferrández, A. (1996). El formador en el espacio formativo de las redes, *Educación*, 20, 43-67.
- Ferrández, A. (1997). La individualidad como fundamento de la igualdad de oportunidades: bases para una propuesta curricular, *Educación*, 21, 19-37.
- Ferrández, A. (1998). *Globalización e interdisciplinariedad*, I Jornadas Estatales de Experiencias Educativas, UAB, Barcelona, 8-10 setiembre, 44-53.
- Fuentes, C. (1997). *Por un progreso incluyente*, México: Instituto de estudios educativos y Sindicales de América.
- García Pastor, C. (1998). *Significado de la autonomía en el desarrollo de la escuela inclusiva*, en *Varios Actas del V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*, Madrid, 351-359.

- García Pastor, C. (1999). Diversidad e inclusión, en Sánchez Palomina, A. Et alt. (Coords.). *Los desafíos de la Educación Especial en el umbral del siglo XXI*, Dpt. de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Almería, 11-29.
- Gimeno, J. (1998). *Poderes inestables en educación*, Madrid: Morata.
- Gimeno J. (1999). La educación que tenemos, la educación que queremos, en Imbernón, F. (Coord.) et alt. *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*, Barcelona: Graó, 29-52.
- González Soto, A.P. (2000). Nuevas tecnologías y formación continua. Algunos elementos para la reflexión, en CABERO, J. y otros (coords.). *Y continuamos avanzando. Las nuevas tecnologías para la mejora educativa*, Sevilla: Kronos, 315-330.
- González Soto, A.P. (2001). La formación de adultos en el siglo XXI, *Formación, trabajo y certificación. Nuevas perspectivas del trabajo y cambio en la formación*, Reunión de Expertos, IFES-Universidad de Zaragoza, Zaragoza, 11-12 de enero.
- Mattelart, A. (1998). Los nuevos escenarios de la comunicación mundial., en Varios (1998). *Pensamiento crítico vs. Pensamiento único*, Recopilación Le Monde Diplomatique, Edición Española, Madrid: Ed. Debate, 216-226.
- Morin, E. (2000). Instrumentos para acceder al paradigma de la complejidad, *La Vanguardia*, 29.12.00, 11
- Pérez Gómez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid: Morata.
- Popkewitz, T.S. (2000). Instituciones educativas y reformas escolares en un cambio de época: una visión comparada, en Lorenzo, M. Et alt. (eds.). *Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal*, Granada: Grupo Editorial Universitario, 103-120.
- Ramonet, I. (1998). El pensamiento único, Varios (1998). *Pensamiento crítico vs. Pensamiento único*, Recopilación Le Monde Diplomatique, Edición Española, Madrid: Ed. Debate, 15-17.
- Tedesco, J.C. (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*, Madrid: Alauda-Anaya.
- Tejada, J. (1999). El formador ante las NTIC: nuevos roles y competencias profesionales *Comunicación y Pedagogía*, 158, 17-26.
- Tejada J. (2000). *El docente innovador*, en Torre, S. y Barrios, O. (Coords.). *Estrategias docentes innovadoras. Recursos para la formación y el cambio*, Barcelona: Octaedro, 47-61.
- Tejada, J. (2001). *Didáctica-curriculum: diseño-desarrollo y evaluación curricular*, Barcelona: Oikos-Tau, en prensa
- Varios (1998). *Pensamiento crítico vs. Pensamiento único*, Recopilación Le Monde Diplomatique, Edición Española, Madrid: Ed. Debate.
- Zabala, A. (1999). *Enfocament globalitzador i pensament complex. Una resposta per a la comprensió i intervenció en la realitat*, Barcelona: Graó.

Notas

- ⁱ. Queremos advertir que no es nuestro propósito realizar un estudio con profundidad del contexto social general, dada su complejidad y la profusión bibliográfica sobre el particular. Ello escapa a los propósitos de nuestro trabajo, sino sencillamente cifrar algunas notas para posteriormente verificar y ligar sus consecuencias en el terreno educativo. Sobre este particular, como decimos, existe amplio material bibliográfico, creemos interesante destacar algunas fuentes relacionadas con el mundo educativo que nos han iluminado en este apartado (Escolano, 1995, 1997; Tedesco, 1995; Fuentes, 1997; Gimeno, 1998, 1999; Pérez Gómez, 1998; Varios, 1998).
- ⁱⁱ. En este sentido, segmentación y exclusión serían, en dos palabras, los fenómenos sociales más

- significativos de la propia globalización económica.
- iii. Castells (1997) dentro de este contexto de uniformidad y homogeneización nos apunta con claridad la emergencia, como contrapunto, de nuevas identidades o el rescate de otras (identidades informacionales, étnicas, territoriales, religiosas, etc) como fenómenos constitutivos igualmente del cambio social, a la par que representativos de la propia globalización.
 - iv. Incluso, la misma noción de realidad comienza a ser repensada a partir de las posibilidades de construir realidades virtuales (Tedesco, 1995).
 - v. A nuestro entender, el problema no es tanto el eclecticismo como tal, sino que este sea acrítico y amoral. Creemos, en contra de algunas opiniones, que el eclecticismo por definición no es negativo, sino que incluso a veces es necesario. Otra cosa bien distinta es que sea *acrítico*”no exista razón o lógica personal para su asunción, sino sea consecuencia, por ejemplo, de la moda- y *amoral*” sólo responda a intereses-.
 - vi. En otro trabajo, Tejada (1999:17) abordamos el problema de las NTIC y la educación, más concretamente apuntábamos:”*No cabe duda, pues, que el ámbito educativo queda igualmente afectado por el fenómeno del desarrollo tecnológico, pero a diferencias de otros sectores de la actividad humana su afectación es doble. Las NTIC no sólo son un recurso más para el desarrollo de los procesos educativos de calidad, de incremento de eficacia, de eficiencia, sino que a la vez se constituyen en un objeto más de la educación...Es decir, conforman contenidos curriculares (conceptuales, procedimentales, actitudes valores y normas) que han de ser inexorablemente tratados. Tenemos que formar individuos-personas”en?, ”con? y”para las nuevas tecnologías?*
 - vii. No debemos olvidar, en cualquier caso, la contextura diferencial de los contenidos que también tiene sus repercusiones en el diseño y desarrollo curricular, sobre todo desde la óptica de las estrategias metodológicas. En este sentido, baste las alusiones a Ferrández (1992) cuando nos refiere que podemos diferenciar los contenidos en formales, instrumentales, enculturizantes y axiológicos; o Coll (1987) al clasificarlos en tres niveles: hechos, conceptos y sistemas conceptuales, procedimientos y actitudes, valores y normas.