



EL FUTURO DE LA EDUCACIÓN SOCIAL

FLORENTINO SANZ FERNÁNDEZ (*)

RESUMEN. Se reflexiona sobre las consecuencias que en un futuro han de tener para la educación social dos procesos que están marcando nuestra sociedad moderna: el proceso de individuación progresiva y el proceso de complejidad. Dichos procesos están comenzando a afectar la vida cotidiana de las personas y el funcionamiento de nuestras instituciones y anuncian grandes desafíos para el futuro de la educación. Desde cada uno de estos dos procesos, se intenta describir algunas de las características de la educación del futuro y más específicamente, el ámbito de la educación social.

ABSTRACT. In this article we reflect on two processes that are marking our modern society nowadays: the process of progressive individualism and the process of complexity. We also reflect about their consequences for social education in the future. Those processes are beginning to affect people's everyday life and the smooth running of our institutions, and announce great challenges for the future of education. Starting from these processes, we describe some characteristics of future education, and specifically, the field of social education.

Cada vez es más difícil adivinar lo que irá ocurriendo a lo largo del tiempo. Los problemas pueden tener más de una solución y, aunque nos pueda sorprender, una pregunta, aceptando incluso que esté bien formulada, puede tener varias respuestas igualmente correctas. Los cambios que se están produciendo no son cambios que se vayan sumando dentro de una estructura estática que los asimila y organiza sino que son cambios que transforman y modifican la propia estructura, el soporte y el contexto en el que se producen. Por eso valdría mejor decir que estamos en un cambio de época y no en una época de cambios. Los fenómenos no pueden reducirse a puntos de una línea con trayectoria y movimiento

regular que comienza aquí y acaba allá y que por lo tanto puedan predecirse con facilidad.

Antes de la Segunda Guerra Mundial, pocos analistas predijeron el derrumbe de los viejos sistemas coloniales y en 1943, en plena alianza entre soviéticos y occidentales, nadie imaginaba que sobrevendría sobre ellos, solamente tres años después un largo período de guerra fría. De la misma manera nadie pensaba en 1980, excepto algunos iluminados, que la Unión Soviética se derrumbaría en 1989. Pocos escritores predijeron la transformación de la política del Medio Oriente o el empleo del terrorismo como instrumento de política nacional.

(*) Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Vivimos en mundo de incertidumbre que las grandes empresas reflejan muy bien en su actitud hacia el futuro, abandonando un sistema de producción acumulativo de grandes *stocks*. Han dejado de producir para el futuro o para «por si acaso» («just-in-case») y trabajan para el presente «just-in-time» en función del pedido exacto, del diseño ajustado y de la demanda concreta.

Por otra parte, si era difícil predecir el futuro en unas sociedades lentas, mucho más lo es en una sociedad como la nuestra caracterizada por la rapidez de los cambios. Alfonso Gago nos ofrece una imagen muy gráfica de la rapidez que ha adquirido la evolución histórica simulando una distribución del tiempo histórico en un período mensual de treinta días. La casi totalidad del tiempo mensual, es decir 29 horas y 22 horas estaría ocupado por todo el período anterior a la revolución agrícola y ganadera. La civilización agrícola y ganadera, hasta la época industrial, ocuparía un período de una hora y cincuenta y ocho minutos y medio. Solamente el tiempo simulado de minuto y medio es el que transcurriría desde la época industrial hasta nuestros días y de ese período sólo catorce segundos corresponden a la era de la información. ¿Quién a esta velocidad puede ver con nitidez el futuro?

Pero aunque no podamos adivinar el futuro lo que sí se nos puede permitir, al menos, es imaginar cómo queremos transformar el presente que tenemos. Porque el futuro podemos pensarlo no sólo como pura sorpresa o como una esperanza sino como una mezcla interactiva de experiencias y esperanzas, de compromisos y expectativas.

Conscientes, por lo tanto, de la dificultad que tiene cumplir con la responsabilidad de aportar algunas reflexiones sobre el

complejo problema de las perspectivas de la educación en el siglo XXI, permítasenos hacerlo sin salirnos de los procesos en los que el presente nos tiene inmersos y centrándonos particularmente en dos de ellos que, a nuestro juicio, aglutinan y vertebran grandes espacios del mundo de la vida y, por lo tanto, posiblemente también del mundo del futuro: el proceso de individuación y el proceso de complejidad social. Desde estos dos procesos contemporáneos nos centraremos en sus consecuencias sobre el ámbito de la educación social.

PROCESO DE INDIVIDUACIÓN

Cuando hablamos de proceso de individuación nos estamos refiriendo al proceso que va desplazando la vida de las personas desde ámbitos en los que se vive vinculado al mundo, a lo otro y a los otros hacia ámbitos más independientes, más autónomos y también más solitarios. M. Weber habla de *desencanto* para expresar la ruptura de los lazos entre el ser humano y su mundo natural y P. Burger, junto con Brigitte Berger y Hansfried Kellner atribuyen a la modernidad la creación de *Un mundo sin bogar*¹. Anthony Guiddens, el autor de la tercera vía europea, habla de la sociedad exclusiva en la doble vertiente de exclusión voluntaria de los de arriba que se independizan y se desvinculan, porque pueden, de los servicios colectivos y de las instituciones públicas (sanitarias, educativas, de seguridad, etc.) y la exclusión forzada de los de abajo a los que se les dificulta acceder a un puesto de trabajo y consecuentemente a todos los derechos públicos que del trabajo se derivan. Tanto unos como otros se encuentran en procesos individualizadores, aunque en muy distintas circunstancias. Ulrich Beck², en un tono

(1) P. BURGER, B. BERGER y H. KELLNER: *Un mundo sin bogar. Modernización y conciencia*. Santander, Sal Terrae, 1979.

(2) U. BECK: *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona, Paidós, 1998.

más positivo, habla de los *sujetos responsables* en una nueva modernidad en la que lo que predomina es el riesgo. Este proceso individualizador está teniendo sus manifestaciones en distintos ámbitos de la vida social. Veamos los desafíos que plantean algunos de ellos a los educadores sociales.

INDIVIDUACIÓN Y VIDA SOCIAL

La estructura ha sido interpretada muy frecuentemente como determinante de la vida social y esto ha conducido al sometimiento de los sujetos y a la inoperancia de su compromiso. El sujeto tenía muy poco o casi nada que hacer ante el panóptico vigilante de Foucault³ o ante los mecanismos determinantes inmersos en las infraestructuras del pensamiento marxista. Los problemas se solucionaban predominantemente desde el cambio de estructuras y no desde el cambio de los sujetos. Los sujetos eran considerados más bien consecuencia de los cambios sociales que causa de éstos. Desde esta perspectiva era más «rentable», para la mejora de la vida social, el compromiso político o económico que el compromiso educativo. Los políticos, diríamos, tenían un porvenir más halagüeño que los educadores sociales. La educación, entendida como trabajo directo con las personas, tenía un valor subsidiario al servicio del cambio estructural y, los partidos políticos, en este contexto social, consideraron a la educación como su correa de transmisión pero sin concederla ni un protagonismo transformador significativo ni una autonomía suficiente. Durante largos años muchos políticos han creído que para conseguir determinados objetivos sociales se necesitaba, antes que nada, la conquista

del poder ejecutivo, para desde ahí, administrar y gestionar los recursos del Estado a favor de la población. En esta concepción mecanicista, se ha negado toda implicación y participación de las organizaciones y movimientos de corte educativo por considerarlos «idealistas» o «retardatarios» del cambio social⁴. Lo que, sin embargo, se está produciendo en el momento actual es una vuelta al sujeto y a la reconsideración de su importancia como actor y soporte de los procesos sociales. Es en este sentido en el que las teorías reproductivistas y deterministas están en crisis.

También el modelo de convivencia social era más protector e inclusivo que el que se ha iniciado en las últimas décadas. Los sujetos que, en el modelo de sociedad vinculante, estaban protegidos por normas comunes y sometidos a pautas de conducta colectivas, en el nuevo modelo de sociedad flexible se salen de la norma común y de la conducta estándar. La flexibilidad es el común denominador de la mayoría de los fenómenos que se están produciendo en la sociedad actual⁵. Existe flexibilidad en el salario, flexibilidad en el tiempo de trabajo, flexibilidad en el producto, flexibilidad en la organización y flexibilidad en el consumo⁶. La flexibilidad está sacando lentamente a los sujetos del gran marco protector y les va individualizando progresivamente. Desaparece la conciencia de pertenecer a una colectividad, a una clase social y aparece la conciencia de ser individuos que han de protagonizar a título personal la construcción de su futuro. Los planes de pensiones o el capitalismo popular por una parte, las asociaciones de familiares de Alzheimer o la de padres con hijos que padecen el síndrome de Down son sólo cuatro ejemplos distintos y distantes

(3) M. FOUCAULT: *Vigilar y castigar*. Madrid, Siglo XXI, 14ª edición, 1988.

(4) A. AGANZO: «La izquierda como metáfora» en *Frontera 7* (1988), pp. 7-24.

(5) A. SAYER y R. WALKER: *La nueva economía social. Reelaboración de la división del trabajo*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1994.

(6) M. CARNOY: *El trabajo flexible en la era de la información*. Madrid, Alianza Editorial, 2001.

que manifiestan la presencia de una dinámica social que tiende a introducir al gran público en la tarea de responsabilizarse individualmente ante el futuro.

INDIVIDUACIÓN Y SISTEMA PRODUCTIVO

Del trabajo solidario de la cadena se está pasando progresivamente al trabajo solitario y competitivo. El tránsito del taylorismo al postaylorismo pluraliza las actividades de los trabajadores y convierten a los individuos en aptos para muchas ocupaciones diferenciadas de las de los otros, con lo que la unidad de los trabajadores en las mismas rutinas laborales desaparece junto con el sentimiento de clase o gremio. Incluso la identidad consigo mismo, en tanto que profesional, se difumina en una serie de tareas cada vez más dispersas y con períodos de caducidad más breves. La característica de permanencia que acompañaba a la profesión se disipa hoy en un conjunto de tareas con breve período de caducidad.

Las condiciones de trabajo así como los salarios dejan de ser concertados de manera grupal y las negociaciones se individualizan progresivamente. El tiempo de trabajo y los espacios de trabajo se «desnormalizan» dando lugar a nuevas formas, arítmicas, discontinuas e individualizadoras, de relaciones entre el tiempo, el espacio, el empleo y el capital: aparecen los trabajos temporales, los teletrabajos, los horarios flexibles, etc. destruyéndose así la vinculación tradicional con la empresa como protectora permanente del trabajador fijo.

Por otra parte, las nuevas herramientas de trabajo exigen también a los trabajadores un comportamiento más individualizado. Estamos pasando de un modelo de herramientas manuales a otro modelo de

herramientas cerebrales, lo que produce un tránsito de la manufactura a la «mente-factura». Mientras que en el uso de las herramientas manufactureras, la máquina somete a los trabajadores a su ritmo (trabajo en cadena), en el uso de las herramientas cerebrales el trabajador es quien marca el ritmo y da las órdenes (ordenador). Se está pasando así de una máquinas que exigen trabajadores anónimos, obedientes y rutinarios a otras que exigen originalidad y creatividad.

Una de las paradojas de los nuevos procesos de producción es que generan individuación en un doble sentido contrapuesto: exigiendo, por una parte, originalidad, creatividad y autonomía respecto a las máquinas y, por la otra, marginando y expulsando de los puestos de trabajo al trabajador. Una de las polémicas más importantes en la actualidad se centra en el debate en torno a la capacidad destructora del trabajo que se atribuye a las nuevas tecnologías. Mientras que para unos autores las nuevas tecnologías conducen al fin del trabajo y al abandono del trabajador en el más profundo aislamiento de la inutilidad y del paro, para otros, la revolución tecnológica no es la principal causante del paro. Los defensores del «fin del trabajo» (Rifkin⁷) recuerdan en cierta medida, al movimiento «ludita» que durante el siglo XIX defendía la destrucción de las máquinas por ser ellas las culpables de producir el paro. De forma muy diferente se sitúan otros críticos como Castells⁸ (quien llega a acusar de «charlatanes» a sus contrarios) o Carnoy⁹ quienes apoyándose en gran cantidad de datos llegan a la conclusión de que la revolución tecnológica no necesariamente destruye puestos de trabajo ya que, si bien puede destruir algunos, también fomenta la creación de muchos otros. Aunque parece más verosímil la tesis de Castell, no obstante, no

(7) J. RIFKIN: *El fin del trabajo*. Barcelona, Paidós, 1996. Original publicado en 1995.

(8) M. CASTELLS: Introducción al libro de Carnoy: *El trabajo flexible en la era de la información*. 1997.

(9) M. CARNOY: *El trabajo flexible en la era de la información*. Madrid, Alianza, 2001.

habría que desconocer las cifras de casi mil millones de parados en el sur, debidas a la reestructuración mundial de la producción.

El modo de consumo tiende igualmente hacia la individuación. Los productos se diversifican y hemos pasado de una producción de cantidades masivas a una producción de diseño que individualiza progresivamente. Es verdad que los mismos productos están en diferentes lugares pero el consumo de marcas singulariza cada vez más a los consumidores. El lugar en el que se encuentra la vivienda adquirida o la compra de una determinada marca de automóvil cumplen tanto la función de singularizar como la de satisfacer una necesidad.

La burocracia empresarial tiende a disminuir su incidencia y el trabajo en equipo introduce una flexibilidad que Carnoy denomina «positiva» en el sentido de que libera de imposiciones y comportamientos rígidos y permite el desarrollo de la creatividad y la originalidad. Esta flexibilidad positiva, reconoce Carnoy¹⁰, proporciona a algunos empleados una mayor autonomía y una mayor garantía de participación en mejoras de rendimiento, pero también ofrece la posibilidad a los empresarios de abaratar la producción mediante despidos y contratos de empleos precarios. Para Sennet¹¹, por el contrario, esta flexibilidad positiva es relativa incluso para los trabajadores privilegiados, ya que los objetivos fijados por la jerarquía institucional que permanece oculta en las relaciones de equipo, suelen ser superiores a la capacidad de los propios trabajadores.

Se podría hasta pensar que el hombre se ha liberado por fin de la jaula de hierro¹² pero, como dice Sennet, esto no es quizás

más que un simple espejismo. La jerarquización de la burocratización ha muerto y ha sido sustituida por la red de la sociedad de la información. Una red que, aunque aparezca desjerarquizada, atrapa y esconde a los pescadores.

INDIVIDUACIÓN Y CIUDADANÍA

El proceso de individualización ha generado un tránsito del capitalismo «solidario» o social, caracterizado por el mantenimiento de vínculos universales y permanentes sustentados en el derecho y la dignidad humana, hacia un capitalismo exclusivo en el que no hay más vínculo universalizable que el del libre mercado. La ley del mercado se presenta como la mejor forma de solidaridad ya que, según sus defensores, el libre mercado genera competitividad, estimula a los individuos, aumenta la productividad, y por consiguiente como efecto secundario, al haber más riqueza, se produce más reparto y bienestar. La diferencia entre los dos modelos es que mientras en el uno la solidaridad nos viene dada por el hecho de ser ciudadanos, en el otro cada persona ha de creársela en el juego del libre mercado.

Entre los dos modelos de capitalismo vigentes que Michel Albert (1993)¹³ identifica como capitalismo renano al más solidario y capitalismo anglosajón al más exclusivo, el renano produciría más parados pero mayor protección laboral y mayor inclusión social, frente al modelo anglosajón más flexible, con un paro insignificante en comparación y una mayor inclusión laboral, pero con mayores desigualdades sociales y desprotección social. Aunque no

(10) M. CARNOY: op. cit. p. 95.

(11) R. SENNETT: *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Madrid, Anagrama, 2000.

(12) U. BECK: «Vivir nuestra propia vida en un mundo desbocado: individuación, globalización y política». En A. GUIDDENS y W. HUTTON: *En el límite: la vida en el capitalismo global*. Barcelona, Tusquets, 2001.

(13) M. ALBERT: *Capitalismo contra capitalismo*. Barcelona, Paidós, 1993.

en todos los países se aplica el mismo modelo, el proceso dominante está siendo el del capitalismo anglosajón en el que la vinculación social está liderada por el mercado y por la posición individual en ese mercado de trabajo.

INDIVIDUACIÓN Y FAMILIA

El impulso de individuación, propio de la modernidad¹⁴, conduce a centrar en cada persona el disfrute de condiciones y derechos que le permitan ser libre a título personal e intransferible. Por lo que hace referencia al mundo de la vida cotidiana es importante matizar que esta individuación de derechos y libertades que en un primer momento afectó solamente a los hombres está llegando también a las mujeres. Mientras el proceso de individualización afectaba sólo al hombre, se mantenían los vínculos conyugales y los vínculos filiales gracias a la permanencia cuasi natural de la mujer dentro de la institución familiar, pero cuando la mujer también se individualiza, los lazos familiares tanto conyugales como filiales se desligan de lo considerado hasta ahora como «lo natural» y comienzan a depender exclusivamente de la libertad y de la responsabilidad de cada uno de los dos cónyuges. Una nueva situación que plantea nuevos desafíos a la educación de los hijos y a la estabilidad de la institución familiar.

Por otra parte, como señala Tedesco¹⁵, se está produciendo una extensión de la democracia al ámbito de lo privado y en concreto a la vida familiar que transforma las vinculaciones de autoridad entre hijos y padres en vinculaciones de libertad. Los componentes de las familias son converti-

dos en individuos iguales que relativizan las opiniones de todos sus componentes, incluidas las de los padres, y generan un nuevo tipo de relaciones basadas más en el intercambio individual que en la transmisión patrimonial.

INDIVIDUACIÓN Y NUEVAS TECNOLOGÍAS

Las nuevas tecnologías permiten también un tipo de comunicación e información más individual. Si la televisión y la radio son tecnologías vinculantes en el sentido de que unen a un público en torno a un mismo tema y en torno a un sólo emisor, Internet en cambio es una tecnología paradójicamente desvinculante y profundamente individualizadora en el sentido de que los emisores son ya innumerables, la información que produce es tan plural como sus emisores y la vinculación con la información y los emisores no viene dada por la propia tecnología sino que ha de ser creada por el propio usuario. Internet no reúne automáticamente, Internet reúne si el usuario, después de conectarse, quiere y sabe vincularse.

El ciberespacio nos ofrece un tipo de información no organizada linealmente sino a través de enlaces que necesariamente tiene que elegir el propio usuario. Los centros organizadores de la información dependen de los intereses del usuario y es el propio usuario el que se convierte así en el organizador de la información. Internet no informa si los individuos no preguntan. Las nuevas tecnologías ofrecen la posibilidad de vínculos, pero esa posibilidad la tiene que actualizar el usuario en concreto. Como dice Marí Sáez¹⁶, Internet alberga la potencialidad de una verdadera comunica-

(14) G. MEIL LANDWERLIN: *La postmodernización de la familia española*. Madrid, Acento, 1999.

(15) J.C. TEDESCO: «Educación y hegemonía en el nuevo capitalismo: algunas notas e hipótesis de trabajo» en *Revista de Educación*. Número extraordinario 2001. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2001.

(16) V. M. MARÍ SÁEZ: *Globalización, nuevas tecnologías y comunicación*. Madrid, Ediciones de la Torre, 1999.

ción democrática a nivel mundial, lo cual no significa que esto sea ya realidad en nuestros días, la red será lo que los usuarios queramos que sea.

INDIVIDUACIÓN DEL PODER

Daniel Bell ya planteaba en 1988 que

La nación-estado se estaba volviendo demasiado pequeña para los grandes problemas de la vida, y demasiado grande para los pequeños problemas de la vida¹⁷.

Jessica Mathews¹⁸, constató que el fin de la Guerra Fría trajo consigo el *power shift*, es decir, una profunda redistribución de poder entre el estado, el mercado y la sociedad civil. Y Gustavo Martínez Pandiani hace un certero análisis sobre el estado pos-westfaliano y las fuerzas que disputan al estado-nación sus tradicionales responsabilidades.

La estructura de poder del estado-nación pos-westfaliano sufre fuertes embates simultáneos «desde arriba» bajo la forma de globalización y «desde abajo» en manos de estructuras locales de autoridad, existe un conjunto de actores no-gubernamentales que, «desde los costados», compite con aquél en la reasignación de funciones¹⁹.

Las tres fuerzas que se disputan el poder que ha mantenido monopolísticamente el estado son: las supranacionales bajo el impulso de la globalización del poder, las locales o territoriales bajo el impulso de la descentralización del poder y las no gubernamentales bajo el impulso de la individualización del poder. Detenién-

donos en la última podemos constatar la existencia de asociaciones ciudadanas y grupos culturales o étnicos que están asumiendo hoy la gestión de grandes parcelas de gestión de lo público. Podemos afirmar que existen numerosas Organizaciones ciudadanas como Amnistía Internacional, Greenpeace o Médicos sin Fronteras que poseen más recursos y más experiencia que varios gobiernos nacionales. Según afirma la profesora Mathews, en 1997 el conjunto de las ONG del mundo prestaba más asistencia para el desarrollo a los países pobres que todo el sistema de Naciones Unidas junto (excluidos, claro está, el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional)²⁰.

En los dos últimos decenios, según el Informe sobre el Desarrollo Humano 2002, ha disminuido la afiliación a partidos políticos, sindicatos y otros cauces tradicionales de acción colectiva pero han surgido muchas nuevas modalidades para que la gente pueda participar en actividades y debates públicos. Ha habido una gran oleada de apoyo a organizaciones no gubernamentales (ONG) y otras nuevas agrupaciones de la sociedad civil²¹.

De alguna manera la solidaridad y la fraternidad vuelven a ser ejercidas desde los espacios de la individualidad esta vez no en forma de asociaciones caritativas sino de asociaciones del voluntariado. Aunque no es el momento de analizar los distintos papeles que cumplen las distintas formas de voluntariado, no todas ellas positivas desde luego, remitimos a los estudios que en torno al sector del voluntariado y a la influencia de la sociedad civil han

(17) D. BELL: «El mundo en 2013», en *Revista Facetas*, 81 (1988), marzo, p. 209.

(18) J. T. MATHEWS: «Power Shift», en *Foreign Affairs*, vol. 76, 1 (1997), enero/febrero, pp. 50-52.

(19) G. MARTÍNEZ PANDIANI: *La crisis del estado-nación pos-Westfaliano*. París, Instituto Internacional de Pensamiento Complejo.

(20) J. T. MATHEWS: ob. cit., p. 53.

(21) En 1914 había 1.083 ONG internacionales. En 2000 eran más de 37.000; casi la quinta parte se creó en el decenio de 1990. Actualmente, más de 7.000 millones de dólares en concepto de ayuda para los países en desarrollo circulan a través de ONG internacionales, lo cual refleja y respalda la enorme expansión.

realizado Demetrio Casado²², García Roca²³, Velloso Santisteban²⁴, Pérez Díaz²⁵ y Vicenç Navarro²⁶, entre otros.

ALGUNOS DESAFÍOS EDUCATIVOS AL PROCESO DE INDIVIDUACIÓN

Cuando los procesos individualizadores se van expandiendo a todos los ámbitos de la vida hemos de preguntarnos por el futuro que le espera a la educación en este contexto y en esta dinámica. Vamos a sugerir algunos de los desafíos a los que habrá de hacer frente.

UNA PEDAGOGÍA DESDE EL SUJETO

Por una parte la pedagogía habrá de confirmar que el sujeto existe y tendrá que apostar por fortalecer su existencia. Donde no hay sujetos conscientes sólo existen sujetos «sujetados». Por otra parte, sin sujetos autónomos y sin sujetos diferentes no puede existir el nosotros ni la democracia porque es imposible el intercambio. Transfiriendo a esta problemática la famosa frase de Iván Karamázov *si Dios no existe todo está permitido*, podemos decir también que si el sujeto no existe nadie puede hacerse responsable. Desde esta perspectiva una pedagogía que crea en el sujeto y parta de él como elemento constituyente y al mismo tiempo transformador de la sociedad, tiene que superar las pedagogías deterministas y mecanicistas que consideran al sujeto sólo como un elemento adaptable a las grandes estructuras.

Dicho esto, también es verdad que hay que denunciar las ilusiones del sujeto y las

falsas conciencias del ensimismamiento. Como dice N. Elías²⁷ hay que acabar con la idea del *homo clausus*. Un hombre ensimismado, cerrado sobre sí mismo, es un hombre que ignora, en su atomización, la experiencia de los otros y que no sabe nada del nosotros. Desde esta doble perspectiva de sujeto y de sujeto abierto proponemos para el futuro lo que recogemos a continuación.

Una pedagogía basada en la pregunta

No vivimos en un mundo con escasez de información sino con sobreabundancia de datos. El problema del futuro no serán ni la escasez de respuestas, ni la escasez de conocimientos, ni la escasez de información. El problema será el de saber *articular* y *organizar*²⁸ la información. Los analfabetos del futuro no van a ser sólo aquellos que carezcan de información por no saber leer sino aquellos que sobreabundando en ella, no sepan sin embargo producir con ella ni conocimiento ni sabiduría. Puede haber mucha gente informada que no acierte a descifrar qué es lo que ocurre en su mundo ni cuáles son las claves para interpretarlo. Es verdad que en la red y en las bases de datos existen cantidades ingentes de información pero, por su propia naturaleza, la red no responde nada si previamente no se le pregunta inteligentemente. Sólo sabiendo lo que se quiere saber se puede encontrar la respuesta o las respuestas disponibles. El exceso de conocimientos es de tal calibre que para asimilarlos habrá que saber seleccionar y desaprender. El exceso de respuestas es tan

(22) D. CASADO: *Organizaciones voluntarias en España*. Madrid, Hacer, 1992.

(23) J. GARCÍA ROCA: *Solidaridad y voluntariado*. Santander, Sal Terrae, 1994.

(24) A. VELLOSO DE SANTISTEBAN: *Guía crítica del voluntariado en España*. Madrid, Espasa, 1999.

(25) V. PÉREZ DÍAZ: *La primacía de la sociedad civil*. Madrid, Alianza Editorial, 1993.

(26) V. NAVARRO: *Bienestar insuficiente, democracia incompleta*. Barcelona, Anagrama, 2002.

(27) N. ELÍAS: *La sociedad de los individuos*. Barcelona, Península, 1990.

(28) <http://www.complejidad.org/roger.doc>.

exagerado que el desafío del futuro consistirá en acoplarlas a preguntas pertinentes.

La pedagogía de la pregunta sustituirá a la pedagogía basada en la respuesta. El educador se convertirá en un mediador entre la pregunta del que quiera aprender y las innumerables fuentes y procesos en donde puede obtener respuesta. Aprender a preguntar correctamente para evitar el desconocimiento será mucho más difícil que lo que ha sido aprender a leer para evitar el analfabetismo. Se necesitará por lo tanto un esfuerzo mayor y mayores niveles de educación básica para poder entrar en los procesos de aprendizaje del futuro.

Las preguntas de los educadores sociales, probablemente más que las de los educadores asentados en funciones tradicionales, habrán de pasar por el cuestionamiento de los fundamentos modernos y de los grandes relatos. Se les exigirá pasar de los fundamentos a las raíces o, lo que es lo mismo, pasar del fundamentalismo a la radicalidad. La radicalidad busca la seguridad en el equilibrio del movimiento y en un horizonte permanente, mientras que el fundamentalismo lo busca en la estabilidad de un horizonte pretendidamente conquistado y apropiado.

El proceso de individuación al que nos somete la dinámica de la sociedad actual obligará al educador social a enfrentarse al otro desde la radicalidad de lo que somos y no desde presupuestos «preconcebidos» o desde los programas diseñados previamente. Probablemente tendrá que aprender a preguntarse con normalidad cuestiones que en otros tiempos los educadores han dado por sabidas o por supuestas: ¿Quién soy?, ¿quién eres?, ¿qué quiero?, ¿qué quieres?, ¿hacia dónde voy?, ¿hacia dónde vas? Solamente preguntas de este tipo podrán «ordenar» educativamente la presencia de tantos sujetos y tan diferentes con los que el educador social habrá de enfrentarse.

Una pedagogía que avance de la palabra silenciada al silencio de la palabra

Poder hablar, en un contexto de dictadura cuyo objetivo es silenciar la palabra, es un acto de liberación. Pero en unas sociedades cada vez más democráticas y en unas sociedades en las que la democracia ha descendido a la vida privada, el problema no va a ser la ausencia de la palabra sino la multitud de palabras y sobre todo, la distancia y a veces la incoherencia entre las declaraciones y las realidades. El problema por lo tanto no será el de tener o no tener la palabra sino el de devolver a la palabra su sentido y sobre todo su eficacia. El premio Nobel y expresidente de Costa Rica, Óscar Arias, en su discurso en la Cátedra Siglo XXI del Banco Interamericano de Desarrollo (21 de noviembre del 2000) planteó que:

El bien educativo máspreciado que los dirigentes pueden ofrecer a sus conciudadanos es la correspondencia entre lo que se piensa, lo que se dice y lo que se hace. Cuando consideramos los peligros que corre la democracia, especialmente en países en donde la experiencia democrática es nueva o vacilante, lo primero que viene a nuestra mente es la ineptitud educativa de tantos gobernantes que, en vez de luz, crean oscuridad al decir a los pueblos lo que estos quieren oír y no lo que necesitan saber, y al abrir abismos entre su pensamiento, su discurso y sus acciones.

Para que la palabra recobre sentido y se vuelva inteligible, intuimos que ha de ir acompañada del silencio. El silencio es otra de las dimensiones cercanas al proceso de individuación. Según Davil Le Breton²⁹ existen múltiples silencios o diferentes formas de utilizarlo: el silencio como mutismo y como secreto que se cierra a los otros, el silencio como indiferencia que se olvida de los demás, el silencio como negación de la palabra al adversario, como oposición o

(29) D. LE BRETON: *Du silence*. Paris, Métailié, 1997.

venganza hacia el contrario y el silencio o incomunicación como castigo que se impone al perdedor. Se rompe el silencio para protestar y se guarda silencio para protegerse. Se mantiene el silencio para asentir y se controla el silencio como ambigüedad. La ideología dominante de la comunicación asimila el silencio al vacío, a un abismo en el seno del discurso sin comprender que la palabra, para hacerse comprensible, necesita espacios de silencio. No puede haber palabra inteligible sin silencio. La palabra sólo es inteligible si se inscribe en un ritmo de pausas y de entonaciones constituidas por silencios. El silencio es como la blancura del papel en el que se escriben mensajes. Cuanto más blanco se encuentre más claro aparecerá el mensaje.

El educador social ha de aprender a gestionar el silencio como potencial comunicativo. En un mundo tan individualizado y en un mundo tan diferenciado en el que todos se pisan la palabra, urge aprender a utilizar el silencio para no mediocrizar la conversación en la que el educador social tendrá que situar su tarea. Hacer de la educación una conversación significativa y no una charlatanería será uno de los grandes desafíos del futuro educador social que tenga que relacionarse cada vez más con personas adultas y personas maduras que no quieran perder su tiempo ni sus energías en aprendizajes fuera de contexto.

UNA PEDAGOGÍA DEL PROCESO Y NO SÓLO DEL PRODUCTO

El proceso implica el tiempo que un determinado movimiento tarda hasta conseguir su objetivo y, además, las incidencias, conflictos y tensiones de las distintas fuerzas que intervienen. Desde la importancia que en nuestro contexto tiene la individuación de la vida, la función de la educación no ha de centrarse solamente en el final de los procesos (el producto), sino en lo que

ocurre mientras se produce. No es sólo importante llegar al final, sino también cómo se llega. La vida no es sólo un producto sino sobre todo un proceso que implica conflictos e incompatibilidades, satisfacciones y dificultades.

La burocratización de las principales instituciones ha sido considerada como uno de los mecanismos más eficaces a la hora de «cercar» al individuo en su vida concreta ya que se han hecho «abstractas» y se experimentan como entidades formales y remotas con escaso significado que pueda concretarse en la experiencia de la vida del individuo. La burocratización implica que las instituciones sociales gestionen más el mantenimiento del sistema que el mundo de la vida de los ciudadanos. Las Iglesias, los partidos políticos, los sindicatos han creído que gestionando las estructuras *desde arriba* son más eficaces en la consecución de sus respectivos objetivos y sin embargo, la gente que no espera un cargo o un beneficio directo de las máquinas burocráticas las abandona. Disminuyen los militantes políticos y sindicales y disminuyen los fieles religiosos. Los procesos individualizadores implican una escapada de la gente desde el mundo burocratizado hacia el mundo de la vida. ¿Qué desafíos presenta para la educación esta huida de la población ciudadana hacia las esferas de lo micro? Exponemos algunos elementos que, intuimos, habrán de tener en cuenta los educadores sociales.

Educar desde la biografía

Los hechos cotidianos suelen ser interpretados como una «estación de término» donde finaliza la influencia de las distintas dinámicas sociales que colonizan el mundo de la vida. Desde esta perspectiva se considera que los hechos de vida son *ejemplos* que facilitan pedagógicamente la comprensión de una cosmovisión previamente aceptada, son *consecuencia* del dinamismo

que una estructura ejerce sobre la vida, están *determinados previamente* y sólo queda aprender a aceptarlos. Pero los hechos no pueden aceptarse únicamente como los representa la metáfora de «estación de término», la educación puede y debe cambiar su sentido y tendrá que convertirlos en elemento y fuerza de transformación. Desde esta perspectiva habrá que dar a los hechos una orientación pedagógica distinta: en lugar de servir de ejemplos para entender mejor una cosmovisión dada, habrá que convertirlos en puntos de arranque que exijan nuevas explicaciones y nuevas cosmovisiones; en lugar de ser consecuencias de un proceso iniciado en una estructura social podrán ser motores de transformación de dichas estructuras; en lugar de aprender a aceptarlos habrá que aprender a construir con ellos un mundo diferente.

Atender y potenciar iniciativas que comienzan desde abajo

Las verdaderas iniciativas para la descolonización del mundo de la vida probablemente ya han comenzado. Los estudios sobre «lo pequeño es hermoso» de escuelas campesinas, la propuesta de J. M. Cobo en su libro titulado *Navegar el tiempo nuevo*³⁰ o la más sencilla pero no menos profunda que proponen Daniel Wagman y Alicia Arrizabalaga en *Vivir mejor con menos*³¹, la propuesta de Havel sobre *El poder de los sin poder* o la pedagogía del *cuarto mundo con los marginados*³², son el eco solamente de un sin fin de pequeñas iniciativas que hacen educación desde abajo. Una de las funciones de la educación será no sólo la de potenciar la creación y búsqueda de estas alternativas sino también la de poten-

ciarlas y facilitar su coordinación. Lo que necesitamos –dice José Antonio Marina³³– es un cambio por capilaridad, individual pero multitudinario. Cada uno de nosotros podemos influir en la vida colectiva de tres maneras: mediante el voto político (acto electoral), mediante el voto económico (acto de compra) y mediante el voto de conexión a la red social. Sobre esta red viaja una cantidad inmensa de mensajes que podemos apoyar, bloquear o transformar. Uno de los desafíos de la educación es el de enseñar a utilizar el uso capilar de estos tres posibles tipos de intervención de los sujetos y particularmente el de apoyar, bloquear o transformar mensajes.

Pedagogía de la resistencia

En tiempos de crisis hegemónica de las instituciones, la pedagogía y la educación tienen un gran desafío por delante que no deben delegar ni en otras ciencias como la economía o la política ni en otras actividades como la del mercado o la de los hechos consumados. La educación tiene la misión de trabajar prioritaria y específicamente «el mundo de la verdad». Por lo tanto, no entra en competencia ni con «el mundo de la gestión y administrador del poder» propio de la política, ni con el «mundo de los intereses» propio de la economía. Pero lógicamente al estar los tres mundos mutuamente implicados e interrelacionados, cuando cualquiera de ellos pretende ser hegemónico sobre la educación –dice Havel en su ensayo sobre *El poder de los sin poder*– cualquier intento de *vida en verdad* aparece como una amenaza para el sistema y, por tanto, como un hecho político por excelencia. La eventual articulación política de los movimientos nacidos de este

(30) J. M. COBO SUERO: *Navegar el tiempo nuevo*. Madrid, Comillas, 2000.

(31) D. WAGMAN Y A. ARRIZABALGA: *Vivir mejor con menos*. Madrid, Aguilar, 1997.

(32) F. FERRAND: *Et vous que pensez vous? L'université du quart monde*. Paris, Editions quart monde, 1996.

(33) J. A. MARINA: «La revolución tranquila», en *El Semanal* 15-21 de septiembre de 2002.

trasfondo educativo prepolítico es pues, algo que nace en una instancia secundaria, como consecuencia de la confrontación a la que llevan. Resistir a esta tarea educativa, frente a las amenazas de los que la quieran comercializar o convertir en pura correa de transmisión de otros intereses distintos a los de la construcción de la verdad, será otra de las tareas del futuro educativo.

LA FEMINIZACIÓN COMO OPORTUNIDAD DE UNA VIDA MÁS INTEGRAL

Nadie puede ocultar las repercusiones que tiene en todos los ámbitos de la vida el proceso de individuación de un colectivo tan amplio como el de la mujer, el 50% de la población. Tanto los ámbitos de la vida privada como los ámbitos de la vida pública están siendo profundamente modificados por este fenómeno hasta tal punto que se hace necesario el aprendizaje de nuevas pautas de conducta tanto para el colectivo femenino como para el masculino.

Todavía no se han sacado todas las consecuencias de la irrupción de la mujer como sujeto público de transformación social. Pero se hará necesaria una «feminización» de la vida pública y de la vida social que, por supuesto, va mucho más allá de la presencia física de mujeres en puestos de responsabilidad y que requiere que las propias mujeres elaboren una nueva cultura teórica y práctica diferente a la masculina dominante. Esta nueva cultura necesitará unos nuevos aprendizajes no sólo en el ámbito familiar sino en el ámbito de lo público.

Habrà que aprender a vivir en un modelo nuevo de sociedad y particularmente de familia en el que ya no solamente sean los hombres los que se ocupan en solitario de la vida pública y las mujeres de

la privada. Cuando la posibilidad de conciliar la vinculación familiar con la desvinculación individual que han tenido los padres se generaliza también a las madres, no sólo se transforma la institución familiar sino también el conjunto de relaciones sociales. Al extenderse a la madre la misma posibilidad del derecho a atenderse a sí misma de la que históricamente viene disfrutando el padre, el reparto simple de tareas, papeles y responsabilidades se rompe y aparece un reparto más transversal en el que lo tradicionalmente femenino y masculino se diluyen en un nuevo modelo más complejo. Es en este modelo de transversalidad femenina y masculina en el que habrá que aprender a vivir. La educación no sólo no podrá dar la espalda a este fenómeno sino que tendrá que contribuir a que sea comprendido y desarrollado.

PROCESO DE COMPLEJIDAD SOCIAL

El diccionario de uso del español de María Moliner dice que lo complejo «se aplica a un asunto en que hay que considerar muchos aspectos, por lo que no es fácil de comprender o resolver». También este diccionario define lo complejo como complicado pero, como dice Edgar Morin, no se puede confundir «complejidad» y «complicación» porque la complejidad no es la simplificación puesta del revés³⁴. En este mismo sentido Castoriadis³⁵ define la complejidad como aquella cualidad de los fenómenos que no es reducible a elementos presumiblemente más simples

los fenómenos (u objetos) considerados como «complejos» son tales porque beben de una característica más profunda y general de todo objeto, y del ser en general: su carácter magmático. Diremos que un objeto es magmático cuando no es exhaustiva y

(34) E. R. CIURANA: Complejidad: *Elementos para una definición*. Paris, Instituto Internacional para el Pensamiento Complejo, 2002.

(35) C. CASTORIADIS: *Fait et a faire. Les carrefours du labyrinthe V*. Paris, Seuil, 1997, p. 214.

sistemáticamente ensidizable, es decir, reducible a elementos y relaciones que dependen exclusivamente y de forma homogénea de la lógica ensídica (conjuntista-identitaria).

Para Mario Bunge³⁶

El enfoque sistémico es una alternativa tanto al individualismo (atomismo), como al totalismo (holismo). Admite la necesidad de estudiar los componentes de un sistema pero no se limita a ellos. Y reconoce que los sistemas poseen características de las que carecen sus partes, pero aspira a entender esas propiedades sistémicas en función de las partes del sistema y sus interacciones, así como en función de circunstancias ambientales. En otras palabras, el enfoque sistémico invita a estudiar la composición, el entorno y la estructura de los sistemas de interés.

Para Bachelard todos los fenómenos son fenómenos de relaciones. Lo simple no existe, solamente existe la simplificación de lo complejo

lo simple es siempre lo simplificado... pero es tan grande la tentación de una rápida claridad «que se olvida» que no hay fenómenos simples; el fenómeno es un tejido de relaciones. No hay naturaleza simple; ni substancias simples; la sustancia es una contextura de atributos. No existe la idea simple, porque una idea simple debe insertarse, para ser comprendida, dentro de un sistema complejo de pensamientos y de experiencias... Es pues vano perseguir el conocimiento de lo simple en sí, del ser en sí, porque es lo compuesto y la relación quienes suscitan las propiedades, es la atribución la que esclarece el atributo³⁷.

Luhmann afirma que en la base de la vida no está la unidad sino la diferencia y el desorden. Paralelamente Edgard Morin plantea que en el origen lo que se encuen-

tra es la acción y la relación y, como pedagogo, plantea la necesidad de una pedagogía de la relación para comprender el mundo de la complejidad.

NUESTRA SOCIEDAD SE CARACTERIZA POR LA COMPLEJIDAD

Entre los puntos recogidos en las conclusiones de la reunión de los premios Nobel convocados por el presidente Mitterrand en febrero de 1988, dos de ellos hacen referencia a la complejidad de la sociedad actual. El punto tres en el que se afirma que los problemas más importantes que enfrenta la humanidad hoy en día son a la vez universales e interdependientes y el punto cuatro, en el que se afirma que la riqueza humana radica en su diversidad cultural, biológica, filosófica y espiritual y que, por lo tanto, ha de ser protegida mediante la escucha del otro, la tolerancia y la negación de verdades que por absolutas se convierten en simples. Habría que reconocer con Paul Watzlawick³⁸ que de todas las ilusiones la más peligrosa consistiría en pensar que no existe sino una sola realidad.

Efectivamente vivimos en un mundo en el que todos los mecanismos unificadores que comenzaron a generarse a partir del siglo xv, con el fin de romper y anular las diferencias surgidas con la desaparición de los grandes imperios, parecen diluirse.

Por primera vez en la Historia, con la aparición de la bomba atómica en 1945 el problema de la muerte no es sólo un problema de individuos aislados sino de la especie. Por primera vez en la Historia, con el descubrimiento de los códigos genéticos el hombre puede modificar la vida de las especies vegetales y animales e incluso puede jugar a ser Dios «manipulando» la propia

(36) M. BUNGE: *Sistemas sociales y Filosofía*. Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 1995, p. 7.

(37) G. BACHELARD: *Le nouvel esprit scientifique*. Paris, PUF, 1984.

(38) N. CHOMSKY y I. RAMONET: *Cómo nos venden la moto*. Barcelona, Icaria, 1995. Cita en p. 55 de la 12ª edición.

vida de la especie humana. Otros problemas planetarios como el del agua o el de la capa de ozono y problemas sociales como el del comercio o el terrorismo, por poner unos ejemplos, trascienden cualquier modelo precedente de vida simple y lineal.

La elaboración de principios y fundamentos unificadores de la humanidad que se construyeron desde la cultura occidental con la pretensión de ser universales ha devenido en la actualidad en una crisis de los grandes relatos. No existen fundamentos estables y fijos donde apoyarse y el equilibrio o la seguridad hay que buscarlo en otros paradigmas. La ontología de las sustancias se ve modificada y sustituida por la ontología de la relación y de la diferencia.

El concepto de «otredad» y el concepto del «afuera», derivado de la apertura del mare Nostrum hacia el Atlántico y de la salida de Europa hacia el descubrimiento de América, está completamente sobrepasado en un nuevo mundo en el que los movimientos no son geográficos sino planetarios. ¿Quiénes son los otros en un mundo en el que todos los habitantes de la Tierra navegamos en el mismo planeta? ¿Dónde está el «afuera» en un planeta globalizado?

La lucha contra la otredad desde un mismo modelo de hombre elaborado por la Ilustración y con la pretensión de universalizar a todas las latitudes no ha tenido el éxito esperado. Han fracasado todos los mecanismos de cultura homogeneizadora basada en la desarticulación de las diferencias: culturas populares, dialectos, fiestas tradicionales, desarrollos locales, etc. y se asiste actualmente a una reactivación de particularismos que parecían estar enterrados para siempre. Lo universal no parece obedecer a una sola lógica simple y lineal. Lo que parece más universalizable es lo complejo y lo circular.

HEMOS PASADO DE UNA SOCIEDAD LINEAL A UNA SOCIEDAD CIRCULAR

Todas las interpretaciones lineales de la vida social están en crisis en el sentido

positivo de las crisis que representan a algo que está muriendo cuando lo siguiente no ha terminado de nacer. Está en crisis la distribución automática de papeles en función de la edad (las funciones de los mayores o las de los hijos no son las que siempre han sido), está en crisis el modelo de desarrollo (desarrollo está comenzando a dejar de explicarse en términos de crecimiento cuantitativo), están en crisis las profesiones como funciones estables y repetitivas (no hay profesiones estables sino tareas en constante evolución), está en crisis la sociedad prefigurativa en la que en lo anterior se encuentra el germen de lo posterior (el modelo no está sólo en el pasado ni se transmite sólo desde el pasado). Todo este marco está alumbrando un nuevo mundo diferente del anterior e ininteligible desde las herramientas y categorías conceptuales del pasado.

De la actuación de los sujetos sobre los objetos, a la actuación de los sujetos entre los objetos y los sujetos

Vivimos en una sociedad en la que por primera vez en la Historia la tecnología (que es conocimiento aplicado) no solamente se utiliza para producir bienes y servicios sino también para producir más conocimiento, produciéndose así un círculo vertiginoso en el aumento de nuevos conocimientos que se convierten rápidamente en tecnología y que transforman las profesiones en tareas y cambian las conductas habituales en nuevos comportamientos originales.

De tal forma es importante este bucle de la razón sobre la misma razón y del conocimiento sobre sí mismo que el control del futuro ya no pasa por el control de la naturaleza, de las materias primas naturales y del capital, sino por el control del saber que a su vez es capaz de producir o transformar las nuevas materias primas del futuro. No ha de resultar extraño que en este contexto una institución como el Banco Mundial pretenda jugar su influencia no

sólo en el apoyo financiero a la educación sino sobre todo en el diseño de las políticas de control sobre la producción y distribución del conocimiento.

El sociólogo de la universidad de Munich y director de Sozialen Welt, Ulrich Beck³⁹ habla de la *sociedad del riesgo* para indicar el tránsito de un modelo de sociedad simple caracterizado por el control racional de la naturaleza hacia otro modelo de sociedad reflexivo que exige el control «racional» de la misma razón. Una de las características del futuro parece estar no tanto en el uso de la razón sobre la naturaleza, ni en el comportamiento de los sujetos frente a los objetos sino en el uso de la razón frente a la propia razón y en el comportamiento de los sujetos frente a los otros sujetos⁴⁰. El porvenir no está en manos de una lógica sino de varias lógicas o de la dialógica. El futuro no está en las manos exclusivas de la lógica racional sino también de la «psicológica», de la «sociológica», de la lógica emocional y de la incertidumbre ya que, como dice Edgard Morin, el hombre no solamente es un *homo sapiens* sino un *homo sapiens-demens* que desconoce el control de muchos aspectos y ámbitos de su propia vida.

De la estabilidad de los papeles sociales a su reversibilidad permanente

Ya no existe un movimiento lineal e irreversible en el reparto de funciones asignadas a las personas a lo largo de la vida sino que este reparto se hace de forma reversible y circular. El joven no acude a trabajar automáticamente desde la escuela, necesi-

ta períodos de experiencia laboral y de aprendizaje activo. El adulto desde el trabajo no sale únicamente hacia la jubilación sino que puede «retroceder» hacia el estudio o *reciclaje* para volver de nuevo a trabajar. Y el jubilado no es un ser completamente pasivo desde el punto de vista de la productividad sino que se considera cada vez más su capacidad productiva y, de hecho, se le está reutilizando para participar en generar determinados servicios sociales. Son de nuevo los padres los que vuelven a cuidar de las necesidades de los hijos atendiendo sus hogares mientras ellos trabajan. Muchos servicios que necesitan los mayores están generados por los mismos mayores en sus casas sin necesidad de acudir a residencias de mayores, etc.

Desde este punto de vista vivimos una sociedad caracterizada por la circularidad y la interrelación permanente de papeles y funciones. Lo cual tiene sus implicaciones en el futuro de la educación y en el papel de estudiante que ya no estará asignado ni identificado con un período de edad sino con todas las edades.

Esta tesis se complementa con el fenómeno social que M. Mead⁴¹ denomina como el tránsito de una sociedad prefigurativa a una sociedad postfigurativa. Se está produciendo un fenómeno que trastoca profundamente la linealidad en la transmisión del conocimiento. En las sociedades prefigurativas la transmisión del saber se produce desde los mayores hacia los menores, desde los padres hacia los hijos. Son los padres los que enseñan a los hijos. Pero comenzamos a vivir un nuevo modelo de sociedad cofigurativa en la que los padres y los hijos aprenden muchas cosas

(39) U. BECK: *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Barcelona, Paidós, 1998. Edición original en 1986.

(40) U. BECK: «Vivir nuestra propia vida en un mundo desbocado: individuación, globalización y política», en GUIDDENS, A y W. HUTTON (eds.): *En el límite: la vida en el capitalismo global*. Tusquets, Barcelona, 2001.

(41) M. MEAD: *Cultura y compromiso. El mensaje de la nueva generación*. Barcelona, Gedisa, 1997. M. Mead distingue aún otro modelo de sociedad postfigurativa en la que los hijos saben más que los padres y en la que se trastocan más profundamente todas las teorías tradicionales de transmisión de conocimiento.

juntos y en intercambio debido a que los padres desconocen la mayoría de las cosas que necesitan saber. La linealidad tradicional se convierte así en circularidad, complejidad e intercambio.

La crisis del modelo de desarrollo lineal

Considerar la economía como el sistema englobador y la naturaleza como un mero subsistema, y examinar por tanto, los fenómenos económicos empleando una epistemología mecanicista es un constructo totalmente artificial y, además, afirma Susan George⁴², una receta para el desastre. El proceso económico no es un proceso aislado sino un proceso que no puede desarrollarse al margen de un entorno con el que mantiene un intercambio permanente, intercambio que altera el propio entorno y consiguientemente también el mismo proceso económico.

El modelo de desarrollo indefinido y lineal actúa como un sistema abierto sin ser del todo consciente (o sin quererlo ser) de que está contenido en un mundo físico limitado y finito. El aire, el agua... se consideran como recursos interminables y como insumos totalmente gratuitos que la economía no se ha habituado todavía a «contabilizar» entre otras cosas porque el grado de relación entre biosfera y economía no ha sido significativo hasta bien entrado el siglo xx. O si lo ha sido, sus consecuencias sólo eran locales para un determinado punto del planeta. Hay que considerar que actualmente el mundo produce en menos de dos semanas el equivalente a toda la producción física del año 1900 y la producción económica se duplica aproximadamente cada 25 ó 30 años. Un europeo actual consume unas cuarenta veces más de energía que consumía un individuo

normal en el siglo xviii⁴³. El ritmo de consumo al que caminan los países desarrollados no se puede generalizar a todos los habitantes del planeta. Según el informe Brundtland, presentado ante la Comisión Mundial de Medio Ambiente y Desarrollo en 1987, se necesitarían diez planetas como éste para que los países pobres pudieran consumir tanto como los países ricos. En un período de cinco años desde la Cumbre de Río de Janeiro sobre la biodiversidad en 1992, hasta 1997 en que las Naciones Unidas evalúan sus resultados, la floresta tropical destruida equivalía a casi tres Italias y la extensión de tierras fértiles que se habían convertido en áridas equivalía a la extensión de Alemania⁴⁴.

Aunque la inteligencia humana y las nuevas tecnologías puedan salir al encuentro de este desgaste natural, convertido en obstáculo intrínseco al propio sistema productivo, hasta el momento no lo puede detener. Es verdad que las nuevas tecnologías están reduciendo drásticamente el desgaste de las materias primas miniaturizando los productos (40 kilos de fibra óptica permiten la misma transmisión de comunicaciones que un tonelada de cobre y un CD puede contener la misma información que varios volúmenes de una enciclopedia), sustituyendo materiales por información (la información sobre la resistencia y elasticidad de los materiales permite construir puentes y pantanos reduciendo drásticamente la cantidad de hormigón y de hierro) o perfeccionando las tecnologías (la tecnología del automóvil ha reducido la emisión de anhídrido carbónico a la atmósfera durante estos últimos veinte años). La tecnología de la información puede frenar el desgaste del planeta mediante la utilización de recursos «inmateriales» y la utilización de energías «blancas» (la biotecnología produce más que la agricultura y

(42) S. GEORGE: *Informe Lugano*. Barcelona, Encuentro, 2001.

(43) J. MAJÓ: *Chips, cables y poder*, Barcelona, Planeta, 1997.

(44) E. GALEANO: *Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*. Madrid, Siglo XXI editores, 1998.

desgasta menos, la digitalización ahorra en transporte al favorecer el teletrabajo y las teleconferencias). El consumo de información es menos degradable que el consumo de cosas y su multiplicación no implica desgaste. La información y el conocimiento es el único recurso que al repartirse no resta sino multiplica. El maestro no sabe menos después de enseñar sino todo lo contrario. Pero a pesar de todo este discurso, el desgaste de materias primas ahorrado por la inteligencia humana ha sido anulado por la multiplicación del consumo. El parque automovilístico mundial, por ejemplo, ha crecido el doble durante el mismo período de tiempo en el que se han inventado motores que expulsan la mitad de carbono a la atmósfera. En cuanto al ahorro de papel mediante el uso de la tecnología digital se está demostrando que al circular muchísima más información aunque solamente se imprima una pequeña proporción, ésta supera en creces el ahorro calculado en papel. La tecnología de la comunicación como sustituto del transporte no es tanta como se presumía. Solamente una mínima proporción de la humanidad aprende a distancia, «teletrabaja» y se «tele-reúne». No olvidemos que al menos el 80% de la población mundial no dispone de medios de comunicación básicos y que, según el Banco Mundial, los países ricos, en 1995, poseían un promedio de más de una línea telefónica por cada dos habitantes, Asia Meridional tenía trece líneas por mil habitantes y África once por mil habitantes. Thabo Mbeki ha señalado que hay más líneas telefónicas en Manhattan que en toda África Subsahariana y que la mitad de la humanidad no ha telefonado nunca.

Las casas aseguradoras reconocen la carga económica potencialmente insostenible que ocasionan los huracanes y las tormentas tropicales debidas al calentamiento de la Tierra. No se sabe exactamente el costo en salud que tiene para la humanidad la contaminación del aire y de los ríos y las irradiaciones a las que estamos sometidos.

Un 70% de la población mundial vive ya en zonas donde el agua escasea. En Taiwán, un tercio del arroz no se puede comer porque está envenenado de mercurio, arsénico o cadmio, en Corea sólo se puede beber agua de una tercera parte de los ríos y en la zona de la montaña, situada en la confluencia de los límites de las provincias de Ávila, Segovia y Valladolid el agua potable de muchos pozos artesianos también está contaminada por arsénico, de tal forma que ha sido necesario establecer una larga red paralela de agua potable proveniente de fuentes lejanas.

El coste social de este modelo de desarrollo se hace también insostenible desde el punto de vista ético y social. Es un modelo de desarrollo que genera la civilización de la conocida copa de champán en la que la quinta parte de la gente más rica del mundo consume el 86% de todos los productos y servicios mientras que la quinta parte más pobre consume solamente el 1,3%. Este desarrollo genera una civilización en la que los 225 individuos más ricos del mundo tienen una riqueza igual a la del 47% de la población más pobre y en el que solamente las tres personas más ricas tienen más que el producto interior bruto de los 48 países más pobres. De los más de cuatro millones y medio de habitantes en los países en desarrollo tres quintas partes no tienen acceso a agua potable. La cantidad de riqueza crece enormemente pero se reparte desproporcionalmente: en el año 1990 el consumo mundial era de 1,5 trillones de dólares, en 1975 de 12 trillones y en 1997 de 24 trillones pero, sin embargo, al final de todo este proceso el 20% de la población más pobre consume menos de lo que consumían en 1900. La relación de porcentaje de ingreso entre el 20% más rico y el 20% más pobre era en 1994, según el Programa de las Naciones Unidas Para el Desarrollo de 150:1. Según el informe del PNUD 2002 sobre *Profundizar en la democracia en un mundo fragmentado*, el 1% de la población más rica del mundo tiene

una renta anual equivalente al total de lo que recibe el 57% más pobre de la población del mundo.

No solamente los bienes materiales están desproporcional e injustamente distribuidos, también los bienes inmateriales lo están igualmente. El 96% del conocimiento está concentrado en el 20% más rico de la población. El 72% de los usuarios de Internet viven en países de la OCDE con alto nivel de ingresos. El desequilibrio en la participación de los países en desarrollo queda también de manifiesto en los movimientos mundiales de la sociedad civil. De las 738 ONG registradas en la Conferencia ministerial de la OMC en Seattle (Washington) en 1999, el 87% provenían de países industrializados.

Toda esta situación está provocando una vuelta no ya a la guerra fría sino a la guerra opaca y a una cultura del miedo. El gasto en seguridad contra el enemigo invisible o el enemigo previsible sigue siendo el que determina el ritmo de la productividad económica mundial. El presupuesto militar, por ejemplo, de Estados Unidos es de 379.000 millones de dólares, superior al PIB del África subsahariana que es de 322.212 millones de dólares y superior al conjunto del PIB de los 120 países más pobres del mundo que suman un PIB de 376.669 millones de dólares. Que la cultura del miedo se ha convertido en una actividad rentable lo demuestra otro ejemplo: en 1997, las principales empresas de seguridad privada española facturaron por un total de 219.541 millones y tenían contratados a unos 60.000 guardias de seguridad.

El problema definitivamente se encuentra en saber si el planeta y en particular la especie humana pueden soportar un crecimiento lineal al ritmo tan desproporcional en el que se está produciendo y con el deterioro ecológico y social que tal desproporción ocasiona.

Hay que abandonar, dice Joan Majó⁴⁵,

antiguo ministro español e ingeniero industrial, la idea de seguir con el modelo de crecimiento que ha habido hasta ahora. Y no podemos aceptar una actitud prepotente y cínica, impidiendo la evolución de los países que están intentando incorporarse a la velocidad del tren de cabeza de los más avanzados mientras que en Japón, Estados Unidos o Europa se continúa al mismo ritmo.

DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN ANTE EL MUNDO DE LA COMPLEJIDAD

Una de las primeras dificultades que se nos presenta es la de que no podemos pensar ni entender fenómenos complejos con principios simples y con instituciones educativas «disciplinadas» y departamentalizadas. Necesitamos aprender actitudes y métodos que nos ayuden a gestionar un mundo interactivo y un mundo en constante movimiento. No podemos plantearnos en el futuro una actividad educativa unidimensional en sus distintas formas: dominada por una sola lógica, seccionada disciplinadamente o departamentalmente, transmitida unidireccionalmente y separada de su contexto social. Una sociedad compleja exigirá un modelo de educación integrada e integradora de diferentes ámbitos, una metodología transdisciplinar y dialógica, y un tratamiento social que la mantenga relacionada directamente con el entorno en el que se produce.

APRENDER A EMPRENDER Y APRENDER A COMPRENDER

Puede dar la impresión de que vivimos en un mundo de pensamiento único y de final de la Historia en un momento en el que el paradigma liberal encuadrado en el capitalismo más ortodoxo se ha quedado solo

(45) J. MAJÓ: op. cit. p. 113.

después de la caída del muro de Berlín. Así lo intentó demostrar Fukuyama en su tesis sobre el final de la Historia. Sin embargo, ni siquiera todos aquellos a quienes más beneficia esta tesis la justifican. Son muchas las contestaciones y resistencias que está encontrando el modelo neoliberal, lo que demuestra su falta de hegemonía mundial o lo que es lo mismo su capacidad de convencimiento. El politólogo Carlos Taibo⁴⁶ agrupa estas resistencias en varios apartados entre los que cabe destacar la delicada situación social que está produciendo la evaporación de los colchones sociales en provecho de la exclusión más descarnada, la prepotencia como generadora de violencia y la reciente aparición de los movimientos de resistencia, cuyas consecuencias para muchos no son sólo moralmente inaceptables sino políticamente inestables.

Según los pensadores del pensamiento complejo liderados por Edgard Morin⁴⁷, el siglo XXI deberá abandonar la visión unilateral que define al ser humano por la racionalidad (*homo sapiens*), la técnica (*homo faber*), las actividades utilitarias (*homo economicus*), las necesidades obligatorias (*homo prosaicus*). El ser humano es complejo y lleva en sí de manera bipolarizada los caracteres antagónicos. Su identidad no está sólo de un lado, y del otro está la alienación. Comprender al ser humano supone poner en diálogo dimensiones tan diferentes del mismo ser como las siguientes:

sapiens y demens (racional y delirante)
faber y ludens (trabajador y lúdico)
empiricus y imaginarius (empírico e imaginador)
economicus y consumans (económico y dilapidador)

prosaicus y poeticus (prosaico y poético).

Desde la perspectiva latinoamericana, la necesidad de comprender la realidad desde diferentes perspectivas aparece planteada en términos de compaginar la dimensión de libertad, de justicia y de solidaridad:

El oeste ha sacrificado la justicia en nombre de la libertad en el altar de la divina productividad. El este ha sacrificado la libertad en nombre de la justicia en el mismo altar. El sur se pregunta si tal dios merece el sacrificio de nuestras vidas⁴⁸.

La educación social del futuro tiene ahí un desafío pendiente: el de enseñar a comprender la relación entre justicia, libertad, introduciendo sin miedo y para cerrar el trío revolucionario, la otra dimensión olvidada de la fraternidad.

La complejidad exige un método didáctico que no sólo explique, distinga y analice sino también comprenda, articule y organice. El futuro exigirá no solo dar explicaciones lineales sino también tener sentido de la multidimensionalidad y de la recursividad. Lo lamentable de nuestra época es, como dice Raúl D. Motta⁴⁹ que entre tanta especialización disciplinar haya tan poca «especialización» en lo general y lo global.

DE UNA PEDAGOGÍA GEOECONÓMICA A UNA PEDAGOGÍA GEOCULTURAL

La contaminación terminológica, actitudinal y metodológica que está imprimiendo la cultura geoeconómica en las instituciones y procesos educativos ha de ser relati-

(46) C. TAIBO: «Contestaciones a la hegemonía», *EL PAIS*, 7 de septiembre de 2002.

(47) E. MORIN: *Los siete saberes necesarios para el futuro de la educación*. Paris, Unesco, 1999.

(48) Interamerican Dialogue, *The Americas at the Millenium: A time of Testing*. Washington. DC. 1999.

(49) R. D. MOTTA: *Complejidad, educación y transdisciplinariedad*. Buenos Aires, Argentina, Instituto Internacional para el Pensamiento Complejo (IIPC), del Vicerrectorado de Investigación y Desarrollo de la Universidad del Salvador (VRID/USAL).

vizada y contextualizada en un marco cultural más amplio en la línea que ha planteado el Informe de la Comisión Internacional de Educación para el siglo XXI presentado a la Unesco⁵⁰ y como ha aparecido en el debate ciudadano a propósito del *Memorandum sobre el aprendizaje permanente de la Unión Europea*⁵¹.

El Informe para la Unesco de la Comisión Internacional de Educación para el siglo XXI trata de conciliar tres fuerzas en el orden social y económico: la competitividad (para incentivar) la cooperación (para ser fuertes) y la solidaridad (para estar unidos). En la confluencia de estas fuerzas se originan, sin embargo, una serie de tensiones que ha de soportar la educación. La dinámica de reflexión del informe lleva a la conclusión de que el crecimiento económico a ultranza no se puede considerar como el camino más fácil hacia la conciliación del progreso material y que la equidad plantea la educación del futuro en torno a cuatro ejes fundamentales: aprender a hacer (trabajar), aprender a conocer (tener información no es conocer), aprender a vivir juntos (vivir no es estar solos) y aprender a ser (conocerse a sí mismo).

Este mismo planteamiento aparece en el proceso de los debates y en las conclusiones de éstos sobre la propuesta que hace la comisión en el *Memorandum europeo sobre el aprendizaje permanente*. No así en la propuesta inicial. La Estrategia Europea de Empleo iniciada en el Consejo Europeo de Luxemburgo, celebrado en 1977, define el aprendizaje permanente como *toda actividad de aprendizaje útil realizada de manera continua con objeto*

de mejorar las cualificaciones, los conocimientos y las aptitudes. En el Consejo Europeo de Lisboa de 2000 se estableció que el aprendizaje a lo largo de la vida es un componente básico del modelo social europeo y una prioridad fundamental de la Estrategia Europea de Empleo. Para iniciar un debate en cada país de la Unión Europea publicó un documento de trabajo denominado *Memorandum sobre el aprendizaje permanente*. El debate mostró, afirma Herráez Rubio⁵², una inquietud ante la presencia demasiado dominante de las dimensiones del empleo y el mercado laboral hasta tal forma que el documento del resumen hubo de recoger explícitamente el riesgo de dominancia económica manifestada en el debate en los siguientes términos:

Las respuestas a la consulta sobre el *Memorandum* propugnan una definición del aprendizaje a lo largo de la vida que no se limite a un enfoque puramente económico o restringido al aprendizaje de las personas adultas. Además de hacer hincapié en el aprendizaje desde la etapa preescolar hasta después de la jubilación, el aprendizaje a lo largo de la vida debe abarcar todo el espectro del aprendizaje formal, no formal e informal. Los objetivos del aprendizaje incluyen la ciudadanía activa, la realización personal y la integración social, así como los aspectos relacionados con el empleo.

En una línea paralela y desde la sensibilidad latinoamericana, Xabier Gorostiaga⁵³ diferencia tres fases históricas a partir de la Segunda Guerra Mundial. La primera podría caracterizarse como una etapa geopolítica de confrontación de diversas

(50) UNESCO: *La educación encierra un tesoro*. Unesco, Santillana, 1997. Informe para la Unesco de la Comisión Internacional de Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors.

(51) *Memorandum sobre el aprendizaje permanente* (documento de trabajo de los servicios de la Comisión) y el aprendizaje permanente en España: debate sobre el *memorandum de la Comisión Europea*.

(52) E. HERRÁEZ RUBIO: *Desarrollo de la educación de personas adultas en el marco del aprendizaje a lo largo de la vida*, en Universidad de Verano del País Vasco. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. 2002.

(53) X. GOROSTIAGA: «La construcción de las utopías desde la cultura y la educación» en C. NÚÑEZ HURTADO: *Educación para construir el sueño*. México, ITESO, CEAAL y Universidad Pedagógica Nacional, 2001.

ideologías y paradigmas sociales que comienza su declive en la década de 1980 y termina en la fecha simbólica de la caída del muro de Berlín. Fue una etapa de debate ideológico y de lucha por la dominación de unas ideologías sobre otras en un contexto de guerra fría. La segunda es una etapa geoeconómica caracterizada por el dominio del capitalismo neoliberal en un contexto de guerra oculta e invisible en el que los organismos financieros internacionales articulan un proyecto económico mundial al que se incorporan los países socialistas y también de forma progresiva China. Es una etapa monocultural y de conquista y lucha de civilizaciones (Huntington) más que de hegemonía cultural. La tercera, que podría denominarse como geocultural, se comienza a tejer en torno a las cumbres mundiales organizadas por las Naciones Unidas en la década de los noventa y por la redes globales que sobre temas específicos (pobreza, medio ambiente, género, agua, población, etc.) aglutinan a representantes de la sociedad civil de todo el mundo generando nuevos indicadores alternativos de desarrollo humano y sostenible.

La educación tendrá una tarea primordial de futuro en la consolidación de esta tercera etapa geocultural, potenciando la consolidación de acciones educativas ya iniciadas y declaradas formalmente como prioritarias por parte de muchas organizaciones internacionales públicas y privadas. Acortar la distancia entre lo que se dice sobre la importancia de la educación y lo que se hace educativamente. He ahí un desafío del futuro. Potenciar las intuiciones educativas de las diferentes cumbres mundiales así como de las redes de solidaridad frente a las presiones políticas de la poliarquía mundial para impedir el desarrollo de este paradigma neocultural, será probable-

mente uno de los mayores desafíos en los que la educación no solamente tendrá que responder a las exigencias de solidaridad mundial sino también tendrá que resistir a los que ya han comenzado a frenar el proceso de construcción de un paradigma social más humano.

DE LA PEDAGOGÍA LÓGICA A LA PEDAGOGÍA DIALÓGICA

Hemos de aprender a trabajar con lo otro y los otros como diferentes, en término de complementariedad y no en términos de competitividad, de dominación u oposición. El diálogo nos transforma en seres permanentemente alterados, constituidos por el otro y constituyentes del otro («alter»). La alteración es un fruto del diálogo y la relación amistosa es, además, necesaria para salir de la rutina. Como dice M. Kundera en *El arte de la novela* la necesidad no es la ignorancia, sino el no salir de las ideas preconcebidas. Aquél que no sale de sí mismo siempre piensa igual y siempre actúa del mismo modo y se convierte en un burócrata ineficaz. La alienación en cambio es un fruto de la competitividad y del dominio de los unos por los otros. Mientras la alteración reúne esfuerzos, complementa tareas y crea sociedad comunitaria, la alienación segrega, compite, separa, excluye y genera sólo individualidades rentables. El método dialógico no permitirá solamente distinguir, separar, analizar sino sobre todo reunir y comprender.

El diálogo prima la lógica del actor sobre la lógica de la estructura de tal forma que los cambios y los conflictos dejen de ser considerados como elementos agitadores para convertirlos en actos regeneradores⁵⁴. En una sociedad compleja este tipo de lógica dialógica ha de ser un desafío para la pedagogía. Habría que considerar si

(54) A. WILDEN: *Sistema y estructura*. Madrid, Alianza Editorial, 1979. Wilden hace una crítica a la ideología del orden planteando que la sociología parsoniana, como la psicología de Piaget y la antropología de Lévi-Strauss, hace del *orden* un sinónimo de la ley, p. 282.

el modelo competitivo trasladado a la universidad está multiplicando equipos de trabajo y colaboración científica o está generando individualidades preocupadas por su promoción particular.

UNA PEDAGOGÍA TRANSDISCIPLINAR

Platón expresa en el *Sofista* que separar cada cosa de todas las demás supone una destrucción radical de todas: pues el *logos* surge cuando se entretienen las formas entre sí.

Como insisten los promotores del pensamiento complejo, no se puede pensar lo que está interrelacionado con métodos que rompen las interrelaciones. No se pueden pensar elementos complejos con principios simples y no se puede incidir en la realidad compleja desde instituciones simples. Para gestionar de forma eficiente la complejidad habrá que salir no solamente del pensamiento disciplinar y departamental sino de unos métodos de aprendizaje que separan y alejan de la realidad académica de sus contextos sociales. La finalidad del aprendizaje no es la promoción interna dentro de la academia que permite pasar de un curso a otro o de un grado al superior, sino la promoción social y humana que permita utilizar el conocimiento para transformar las condiciones de vida y la sabiduría para encontrar sentido a la vida. La educación tendrá que afrontar la relación transdisciplinar del conocimiento así como su dimensión transversal entre la academia y el mundo de la vida.

INTERACCIÓN ENTRE LA INFORMACIÓN, EL CONOCIMIENTO Y LA SABIDURÍA

El «analfabetismo» de las sociedades futuras estará asociado, ya lo hemos dicho, no a la falta de información sino a su exceso. La información se expandirá cada vez más por

cauces comerciales que a través de instituciones de enseñanza. La distribución de información no se hará solamente con fines educativos sino para otros fines como, por ejemplo, para satisfacer necesidades de relajación, evasión, desarrollo de la fantasía o sencillamente para disfrutar. La información se convertirá así en un objeto inmaterial de consumo al alcance de los «inforricos». Uno de los peligros sociales relacionados con el futuro de la distribución de la información es la división del mundo que ya ha observado Ramonet entre «infopobres» y en «inforricos»⁵⁵. Frente a esta situación, las instituciones educativas no podrán competir con los diferentes cauces de transmisión informativa pero sí lo podrán hacer con la transformación de la información en conocimiento. Tener datos y estar informados no es ni conocer ni saber. Solamente el intercambio de información con el objetivo de estructurar un pensamiento poblado de argumentos contrastados es lo que puede producir conocimiento y donde únicamente se hace este proceso, dice Jimeno Sacristán⁵⁶, es en las instituciones específicamente formativas y educativas. El papel de los educadores en este sentido no tendrá que competir con la transmisión electrónica de información sino con el trabajo más lento de su estructuración, clasificación y selección. El poder no estará en este sentido en los que tienen información sino en los que la tienen estructurada, ordenada, convertida en conocimiento. Los educadores tendrán una gran responsabilidad para convertir la materia prima de la información y de los datos en conocimiento.

Pero el proceso educativo no se paralizará en el tratamiento de la información para generar conocimiento sino que habrá de avanzar hacia la interrelación de conocimientos para generar sabiduría. Si sólo con la información podremos distraernos y con el conocimiento podemos transformar

(55) I. RAMONET: *Un mundo sin rumbo. Crisis de fin de siglo*. Madrid, Temas de Debate, 1997.

(56) J. SACRISTÁN: «La educación que tenemos, la educación que queremos» en AA. VV.: *La educación en el siglo XXI: Los retos del futuro inmediato*. Barcelona, Biblioteca Aula, 1999.

nuestras condiciones de vida, con la sabiduría podremos orientar y dar sentido a lo que denominamos vivir. En una sociedad compleja como en la que ya estamos la interrelación entre los ámbitos de la infor-

mación, del conocimiento y de la sabiduría marcarán los verdaderos grados de la promoción educativa del futuro.

