

PRIMER COLOQUIO INTERNACIONAL MULTIDISCIPLINARIO

“HOMBRE, SOCIEDAD Y COMUNICACIÓN”

Centro Universitario Ixtlahuaca
Universidad Autónoma del Estado de México
Universidad de Génova
21-23 de noviembre de 2005

RESUMEN: Se analiza el concepto de saberes y sabiduría, y la globalización posmoderna como contexto previo al proceso educativo actual, sus pro y sus contra. Se considera luego la globalización posmoderna y la psicologización de la vida. Se inicia el tema de la educación entendida como una construcción del conocimiento como un medio para la convivencia mediante la comunicación y el lenguaje. Finalmente, la propone a la construcción del conocimiento como utilización de didácticas centradas en problemas, hipótesis creativas e intentos de solucionar problemas de todo tipo, como proceso normal de aprendizaje, dentro del contexto de una educación sapiencial del hombre

Tema:

La globalización y la construcción sapiencial de los conocimientos

Punto de encuentro y de partida

1.- La sabiduría tiene que ver con el sabor (*sapere*) de la vida: con la vida humana y su calidad humana.

Los saberes resultan ser hoy, por un lado, acumulativamente excesivos respecto de tiempos pasados; y, por otro, humanamente deficientes, para la complejidad de la convivencia humana. La integración de excesos y deficiencias requiere hoy madurez humana, multidisciplinariedad y solidaridad maduras.

Se trata de reflexionar sobre lo que somos, lo que deseamos ser y lo que po-

demos hacer como seres humanos.

2.- Después de algunos hitos históricos que señalaron el lado oscuro de las posibilidades humanas, como la presencia arrolladora de los imperios, la repartición avergonzante del mundo geográfico por las grandes potencias en las dos guerras mundiales que marcaron, con sangre, el siglo que ya hemos dejado; después de Auschwitz, Hiroshima, el flagelo del SIDA, el subdesarrollo de gran parte de la humanidad, y otras experiencias crueles más cercanas que ya abrieron la bisagra del siglo XXI, no podemos filosofar hoy como si nada hubiese sucedido en la historia humana.

3.- Parto aquí, pues, de un presupuesto inicial, para mí simple y obvio: la sociedad humana debe ser *humana*, y si no lo es ella constituye un absurdo, construido por los hombres y sustentado por ellos. ¿Y Cuáles son las características de lo humano? Creo que podremos convenir que los seres humanos son aquellos que *pueden existir*, sin solicitar permiso; es decir son los que tienen el derecho a existir, porque derecho significa que puedo realizar una acción que no puede ser impedida por otros porque lo que hago es justo, no dañoso para nadie. Pero, además, lo humano se caracteriza por ser *libre* en esa existencia y por reconocerla *igualmente* en los demás.

La vida humana es, a un tiempo, autodeterminación y coparticipación social.

“La sociedad, -afirmaba el filósofo Rosmini- por su misma naturaleza, excluye la servidumbre. Todas las personas asociadas forman parte de un solo cuerpo y son fin, como es fin el cuerpo mismo al que pertenece el bien que se entiende alcanzar mediante la asociación.

La sociedad supone la libertad: las personas, en cuanto son socias son libres”¹.

4.- La complejidad de las sociedad modernas, con la abundancia de ciertos medios masivos, parece exigirnos una reflexión sabia, acerca de cómo queremos vivir y, en consecuencia, acerca de cómo debemos educarnos.

La problemática, pues, de la construcción de los conocimientos no puede prescindir de un encuadramiento en una concepción de lo social. Cabe, entonces, preguntarse, ¿a qué educación tendemos y a qué tipo de sociedad?

La globalización posmoderna como contexto previo al proceso educativo actual

5.- Los que están aquí presente, y tienen más de cincuenta años, han tenido que experimentar notables cambios culturales en sus vidas.

El fenómeno cultural que hoy nos rodea es llamado *globalización*. Se trata de un fenómeno técnicamente nuevo, montado sobre la vieja apetencia humana de intercomunicación y poder.

Esta vieja *apetencia* se manifestó tanto en el Egipto antiguo, como en los países y culturas del Medio Oriente, los que originaron intentos por extender el propio poder y cultura a otros pueblos, subyugándolos por la fuerza de la guerra, del comercio o de la cultura.

6.- La percepción de la Tierra como una civilización global se acentuó en la segunda mitad del siglo XX. Autores como Marshall Mac Luhan, vieron a la Tierra

¹ ROSMINI, A. *Filosofia della politica*. Milano, Marzorati, 1972, p. 155.

como una “aldea global”. En 1972, el *Club de Roma*, fundado por Aurelio Peccei, dentro de una perspectiva empresarial, comenzó a alertar sobre los límites del crecimiento en un sentido planetario². Desde 1980, Alvin Toffler presentó una lectura de la civilización como una superposición de olas, cada vez superadoras y englobantes, con cambios “interconectados”, teniendo presente las consecuencias globales de la integración tecnológica.

La caída del muro de Berlín signó la caída de la bipolaridad de las potencias mundiales. Tras esta caída, los factores de poder se reordenaron de manera diversa. Por un lado, *el poder bélico militar se convirtió en hegemónico* en manos de los Estados Unidos, acompañado por su madre patria Inglaterra y su reino comercial. Europa debió recurrir a Estados Unidos (reconociendo su poder militar) para desarmar los conflictos de la ex Yugoslavia y, en particular de Kosovo. Tras el experimento realizado en Afganistán, Estados Unidos, en el caso de la invasión a Irak, nos hizo plenamente consciente de la globalización de su poder y lo ejerció, justificando su ataque con la teoría de la “guerra preventiva” (es mejor atacar primero).

Mas nosotros también nos hicimos conscientes de que *la globalización del poder, sin la globalización de los derechos universales de los hombres, no parece ser ni humana ni ética*; sino un retorno extemporáneo a la vigencia de los imperios, justamente cuando las sociedades si iban haciendo a la idea de los méritos de los sistemas democráticos de vida. La globalización del poder hegemónico está indicando la necesidad de una *bioética mundial efectiva y eficiente*³.

7.- Ulrich Beck advierte que el concepto de globalización es polisémico, y distingue tres aspectos de la globalización:

² Cfr. MEADOWS, D. H.- MEADOWS, D. L. *Los límites del crecimiento. Informe del Club de Roma sobre el predicamento de la humanidad*. México, FCE, 1973.

- a) El *globalismo* es la globalización del mercado mundial que sustituye al poder político; donde el mercado dirige, en forma hegemónica, cualquier otra dirección de la actividad humana.
- b) *Globalidad* significa que la humanidad vive en la sociedad mundial y lo característico es la dependencia multilateral de las naciones; pero con tendencia a un posible Estado mundial.
- c) La *globalización* implicaría, según Beck, Estados nacionales soberanos, con actores transnacionales, y con instituciones que forman bloques de naciones sin que ellas pierdan su identidad. Se percibe una sociedad mundial, sin la necesidad de un Estado mundial. Este tipo de relación posibilita ver y mantener, a la vez, los aspectos de identidad y de diversidad de los pueblos y culturas.

Si bien la globalización no se reduce al mercado mundial, sus repercusiones son muy amplias, y se apoyan en los hombros del mercado. “La globalización es un fenómeno multidimensional”⁴

8.- Los conocimientos, unidos a la técnica y al capital creciente y disponible, generan un *proceso de globalización* con características antes nunca vistas:

- 1º) La energía atómica o nuclear se ha convertido en un arma muy poderosa para satisfacer necesidades masivas; pero también peligrosa por su poder de destrucción y por sus deshechos.
- 2º) La revolución informática ha otorgado, a quien la posee, una capacidad excepcional de informar, inducir y seducir mediante la comunicación (y la distor-

³ Cfr. GÓMEZ-HERAS, José – VELAYOS COSTELO, Carmen (Eds.). *Bioética. Perspectivas Emergentes*. Madrid, Tecnos, 2005, Cap. IV.

⁴ GARCÍA DELGADO, D. *Estado-nación y la crisis del modelo. El estrecho sendero*. Bs. As., Norma, 2003, p. 207.

sión) en un nivel mundial. Nos encontramos inexorablemente en una nueva revolución: la informática⁵.

3º) Otra característica del proceso de globalización se halla en que el sistema financiero internacional se ha virtualizado y universalizado.

4º) Las relaciones económicas mundiales han generado corporaciones anónimas mundiales ante las cuales resulta imposible -o muy difícil- competir también en los demás rubros, como el arte y la cultura.

5º) La concentración y centralización de capitales cobran presencia y poder en todas las partes del mundo, bloqueando o rompiendo toda otra forma de sistema económico.

6º) El inglés se vuelve una lengua universal.

7º) El peligro de destrucción masiva ha sido un arma de temor colectivo (primeramente nuclear incluyendo a civiles como en las experiencias de Hiroshima y Nagasaki, y luego química y biológica) y una cortina de humo para lograr objetivos más fundamentales, y aplastar a todo potencial enemigo, con una guerra unilateral y preventiva.

8º) El ideal del liberalismo, como sistema de gobierno político, adquiere supremacía mundial. El aprecio por la libertad, por la propiedad exclusiva o privada, por la diversidad de estilos vida, por los consensos o decisiones democráticas, adquieren particular importancia formal. Por debajo de ellas, las presiones de los grandes capitales, al desterritorializarse, se liberan de las exigencias legales locales de los salarios y del corsé del Estado Benefactor y Controlador⁶.

9º) Los individuos, en su mayoría, tras el velo de poder decidir acerca de su vida, pueden, en realidad, decidir muy poco. La estabilidad de los individuos -si existe- es precaria económica, psicológica y socialmente, abandonados por el

⁵ COHEN, D. *Riqueza del mundo, pobreza de las naciones*. Bs. As., FCE, 1998, p. 68.

⁶ BECK, U. *¿Qué es la globalización?* O. C., p. 16.

Estado mínimo (corrupto frecuentemente) y sin seguridades legales.

10º) La globalización ha nacido de la tercera revolución científico-tecnológica, con desarrollos sustanciales en la microelectrónica, en las telecomunicaciones y en la informática. Esta revolución ha permitido tener un dominio integrador del espacio-tiempo de carácter excepcional, como nunca antes se había logrado⁷. El proceso globalizador, como todo lo científico-técnico, es instrumental y lo que corresponde analizar con sabiduría son las finalidades que se proponen alcanzar quienes se hallan en este proceso.

11º) La globalización generaliza una forma de comportamiento y de ideas que tiende a *desplazar de las mentes toda creencia metafísica, mística o romántica, sujetándola a una visión empírica y pragmática de la vida en la que se eligen no solo los medios sino los fines* de la vida, de lo que -de ahora en adelante- se considerará “lo humano”⁸.

Pro y contra de la globalización

9.- De hecho, el proceso de globalización da motivo para que surjan razones en “*pro y en contra*” del mismo: defensores y denigradores. Unos acusan a los otros de no comprender lo que está sucediendo: la realidad de la globalización.

Las *naciones líderes (G8)* y las *empresas multinacionales líderes* están a favor de la globalización: sostienen que ella favorece el desarrollo; que el libre comercio es un requisito indispensable para el mismo, y que es un proceso inevitable. Afirman que el aislamiento de los mercados mundiales no permitirá el desarrollo de quien se aísla. Se buscará endeudarlos y luego someterlos en diversas formas legales desde las metrópolis.

⁷ SEIBOLD, J. *Identidad cultural y calidad integral educativa en Revista del centro de investigación y acción social*, 2000, nº 498, pp. 522.

⁸ IANNI, O. *La sociedad global*. O. C., p. 45.

Las empresas líderes, por su parte, pueden residir donde les resulta más atractivo y pagar los impuestos donde les resulte menos gravoso, sin requerir que los ciudadanos de un país cambien sus leyes o realicen largas deliberaciones parlamentarias, ni debate público⁹.

10.- Muchos otros están en contra de la globalización y están generando movimientos anti-globalización: estiman que *la interconexión es un medio necesario pero no suficiente*, para superar las situaciones de pobreza. *Las naciones pobres y las empresas nacionales o pequeñas* afirman que se está ensanchando la brecha entre ricos y pobres¹⁰. Se admite que el comercio es necesario para el crecimiento, pero no resulta ser una condición suficiente. La globalización ayudará a crecer aún más a los países más desarrollados; pero miles de millones de personas de los pueblos más pobres del mundo no tendrán oportunidad de beneficiarse, en sus vidas, con ese desarrollo. En esos países deprimidos, con gobiernos corruptos, las enfermedades globales hacen mayores estragos aún.

Los países y mercados ricos no suelen regalar nada, a no ser que adviertan que la deuda es ya irrecuperable: desean estar regidos por la ley del mercado libre que les favorece, pero no temen proteger sus productos con subsidios, antes que permitir el ingreso de productos semejantes procedentes de los Estados pobres. Los países ricos parecen ser generadores del desempleo, de la muerte civil de las personas, de familias y pueblos enteros.

11.- Para algunos, “la globalización enriquece más a los ricos y empobrece más a

⁹ BECK, U. *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona, Paidós, 1999, p. 18. RANDLE, P. *Soberanía global. Adonde lleva el mundialismo*. Bs. As., Ciudad Argentina, 1999. ROMA, P. *Jaque a la globalización*. Barcelona, Mondadori, 2001.

¹⁰ “El más reciente *Informe sobre el desarrollo humano* de la ONU señala que la riqueza total de los primeros 358 ‘multimillonarios globales’ equivale a la suma de ingresos de los 2.300 millones de personas más pobres, o sea, el 45% de la población mundial... La redistribución de los recursos mundiales es ‘una nueva forma de piratería’. Apenas el 22% de las *riqueza* global pertenece a los llamados ‘países en vía de desarrollo’, que comprende el 80% de la población mundial” (BAUMAN, Z. *La globalización. Consecuencias humanas*. Bs. As., FCE, 1999, p. 95). Cfr.

los pobres”¹¹.

Los nuevos ricos no parecen necesitar a los nuevos pobres: a estos se los excluye.

En resumen, la globalización posee aspectos negativos generadores de exclusión y pobreza; pero tiene también aspectos positivos como la fluidez en las comunicaciones y la esperanza -aun lejana- de que ella generará la única forma humana de vida que implique la *solidaridad mundial para con todo hombre necesitado* por causas imprevistas e involuntarias. Como beneficio de la globalización se estima que, tarde o temprano, nos daremos cuenta que “ellos” (los de otro color, raza, religión o situación de riqueza) no son muy distintos de nosotros.

Globalización posmoderna y la psicologización de la vida

12.- La globalización de la comunicación realiza la globalización seductora de un estilo de vida llamado posmoderno. En él, casi todo puede cohabitar sin contradicción con todo, y con urgencia: no pocos estiman que estamos llegando a un “individualismo total”, en medio de una flexible comunicación con todo el mundo¹².

La educación para el consumo -como expresión de un oculto sentido de superación de la pobreza- ya no exige que los seres humanos se formen en el dominio de una *lógica* coherente, sino en estilos de vida plurivalentes y flexibles. El hombre posmoderno sólo está exigido por el imperativo seductor de informarse, de reciclarse y de someter la propia vida a la regla del mantenimiento. Esta lógica

LANCEROS, P. *Política-mente. De la revolución a la globalización*. Barcelona, Anthorpos, 2005.

¹¹ GARCÍA DELGADO, D. *Estado-nación y globalización*. Op. Cit., p. 30. Cfr. CHOMSKY, N. *Pocos prósperos, muchos descontentos*. México, Siglo XXI, 1997. SASSEN, S. *Los espectros de la globalización*. Bs. As., FCE, 2003. STIGLITZ, J. *Los felices 90. La semilla de la destrucción*. Bs. As., Taurus, 2003. SALLBUCHI, a. *El cerebro del mundo. La cara oculta de la globalización*. Córdoba, Ediciones del Copista, 2003. KLIKSBER, B. *Hacia una economía con rostro humano*. Bs. As., FCE, 2002.

¹² LIPOVETSKY, G. *La era del vacío*. O. c., p. 12. Cfr. LIPOVETSKY, G. *Metamorfosis de la cultura liberal*. Barcelona, Anagrama, 2003. OTTONELLO, P. P. *Struttura e forme del nichilismo europeo. I Saggi Introduttivi*. L'Aquila, Japadre, 1987. SABORIT, J. *La imagen publicitaria*. Madrid, Cátedra, 1996, p. 21-31. BENJAMIN, W. *Dirección única*. Madrid, Alfaguara, 1987, p. 76. MARAFIOTI, R. *Los significantes del consumo*. Bs. As., Biblos, 1988, p. 152-158. BARTHES, R. *Mitologías*. México, Siglo XXI, 1995, p. 82-96. SARTORI, G. *Homo videns: la sociedad teledirigida*. Madrid, Taurus, 1998.

desmotiva para una acción política consciente y, por otra parte, frecuentemente *desestabiliza la personalidad*, asentándola en el flujo abrumador donde abundan los medios y no aparecen claramente los fines. La *cohabitación en el cóctel de los contrarios*, ampliamente ofrecidos en público, ante la indiferencia social, caracteriza a la Posmodernidad, símbolo *light* del primer mundo en su invasión seductora sobre todo el mundo.

"La *contradicción* en nuestras sociedades no procede únicamente de la distancia entre cultura y economía; procede también del propio proceso de personalización, de un proceso sistemático de *atomización e individualización narcisista*: cuanto más la sociedad se humaniza, más se extiende el sentimiento de anonimato; a mayor indulgencia y tolerancia, mayor es también la falta de confianza personal; cuanto más años se viven, mayor es el miedo a envejecer; cuanto más se trabaja menos se quiere trabajar; cuanto mayor es la libertad de costumbres, mayor es el sentimiento de vacío; cuanto más se institucionalizan la comunicación y el diálogo, más solos se sienten los individuos; cuanto mayor es el bienestar, mayor es también la depresión"¹³.

13.- La cultura posmoderna y globalizadora es el cultivo de los *feelings*, de lo que uno siente: lo que cada uno *siente* es lo que *vale*, en tanto y en cuanto lo siente. La cultura pública no es más que su expresión.

Antes el conocimiento tenía pretensión de objetividad. Actualmente, en lugar de objetividad hay co-sentir, sentir (según se cree) lo mismo que el otro. Se trata, además, de un sentir en movimiento: por ello, se sigue -con flexibilidad- el ritmo. La *seducción*, convertida en el clima generalizado de imagen, sonido y mo-

¹³ LIPOVETSKY, G. *La era del vacío*. O. c., p. 127-128.

vimiento, tiende a debilitar las reglas disciplinarias del pensar. Esta imitación libre se hace sinónimo "un sentir más", considerado valioso en sí mismo, o de narcisismo individual con la visa del narcisismo colectivo¹⁴. Vivir se convierte en *sentir y ser visto*, y esto se instala como el *valor supremo* del individuo y de la comunicación.

La construcción del conocimiento, ante todo, mediante la opción sapiencial acerca de las finalidades

14.- No se trata de demonizar lo moderno, sino de detenernos -como ya mencioné- a pensar sobre lo que queremos ser y lo que podemos hacer. Tradicionalmente las *ciencias* han sido conocimientos que se hallaban en la conclusión de los razonamientos e investigaciones. La *sabiduría*, por su parte, ha consistido en la elección de las *finalidades* hacia las que se aplican los medios: la sabiduría implica inteligencia y capacidad de elección en función de valores relevantes para la vida. Según los sabios hebreos, la sabiduría permite “alcanzar instrucción, perspicacia, justicia, equidad y rectitud”¹⁵. Consistía en un *recta sapere*: en un saborear lo correcto. La sabiduría era algo tan infrecuente que se la estimaba un don de Dios, según el cual el hombre podía elevarse de lo visible y empírico a lo esencial para la vida humana.

“La naturaleza intelectual de la persona humana se perfecciona y debe perfeccionarse por medio de la sabiduría”¹⁶. Es propio de la persona sabia observarlo todo, pero distinguir lo accesorio de lo sustancial; y de lo visible remontarse a lo fundamental.

¹⁴ LIPOVETSKY, G. *La era del vacío*. O. c., p. 22. Cfr. BAUDRILLARD, J. *Cultura y simulacro*. Barcelona, Kairós, 1987.

¹⁵ Proverbios, I, 3-4.

15.- Se requiere sabiduría para humanizar los descubrimientos del hombre y ponerlos en función de la vida y no de la destrucción.

La sabiduría complementa el conocimiento con el corazón y con la libre participación en los bienes humanos: muchas poblaciones, económicamente pobres, son ricas en sabiduría y pueden aportar mucho a la comprensión de la vida humana. Con frecuencia, la sabiduría habla con la boca de los sufrientes. Víctor Frank repensó al psicoanálisis, como una ayuda para la búsqueda de sentido, desde la experiencia que él vivió en los campos de exterminio; E. Lévinas advirtió, en circunstancias semejantes, que no se puede filosofar como Heidegger después de la experiencia nazi. La sabiduría nos hace ver que la maldad es un fenómeno específicamente humano: es el intento de regresar al estrato pre-humano y de eliminar lo que es específicamente humano: la razón, el amor a los otros, la libertad¹⁷.

Ante tal panorama cabe pensar a la construcción del conocimiento como un medio para la convivencia mediante la comunicación y el lenguaje

16.- Reducir la riqueza de nuestro lenguaje es reducir nuestra capacidad de percepción matizada del mundo¹⁸.

Cambian los términos, cambian los instrumentos; pero, para ser humano, siempre se requiere el desarrollo y dominio de las capacidades superiores del pensamiento. El uso correcto del lenguaje requiere el aprendizaje y desarrollo de la capacidad narrativa: construir un relato implica la lógica de la narración, un principio problemático y con suspenso, un desarrollo de acontecimientos y una lógica coherente que produce placer estético.

Esta posición pragmática no supone ni implica negar otros fundamentos más

¹⁶ CONCILIO VATICANO II. *Constitución Gaudium et Spes*. N° 15.

¹⁷ Cfr. FROMM, E. *El corazón del hombre*. México, FCE, 1977, p. 177.

metafísicos de la comunicación y comprensión del mundo, o negar la existencia de una verdad del ser que trasciende todos los entes y les da una fundamentación metafísica y ontológica. Pero desde el punto de vista pragmático, se puede dejar entre paréntesis (o como materia de creencia o discusión) ciertos temas, mientras nos abocamos a la preparación del hombre y del ciudadano, mediante la construcción del lenguaje, de los conocimientos y conductas sociales, en el mundo de la globalización que nos toca vivir¹⁹.

No hay sociedad si los hombres no pueden ser y sentirse socios, y esto no se logra sino mediante la comunicación.

La construcción del conocimiento, entonces, debe ser entendida como generación de capacidad crítica contra un único modelo de pensamiento y de visión dogmática de la vida.

17.- Es necesario distinguir la globalización como fenómeno cultural, de “la globalización *como ideología*”. Tal como se encarna entre nosotros el neoliberalismo economicista, éste pretende apropiarse del espacio globalizado para llevar adelante sus propias políticas económicas como si surgieran naturalmente del fenómeno de la globalización. “Así el neoliberalismo se presenta con la arrogancia de ser el ‘pensamiento único’ a recorrer y sin alternativas posibles”. Esto lleva a “una globalización de la exclusión”²⁰.

La Modernidad (con la revolución inglesa y francesa) enarboló la bandera de la libertad; la Posmodernidad (después de la segunda guerra mundial) protestó contra la imposición de un modelo económico hegemónico e ideologizador; la Transmodernidad (en el siglo XXI) ve azorada la imposición ideológica de la liber-

¹⁸ HABERMAS, J. *Acción comunicativa y razón sin trascendencia*. Bs. As., Piados, 2002, p. 25.

¹⁹ Cfr. HABERMAS, J. *Problemas de legitimación del Capitalismo tardío*. Madrid, Cátedra, 1999, p. 34.

tad y de la búsqueda de felicidad por la fuerza e invasión armada si lo estima necesario. Quizás se tenga que volver a una idea fundamental de los *Old Whigs*: gobierne quien gobierne, los ciudadanos tienen el derecho y el deber de controlar el modo en que se ejerce el poder político. Hay que buscar mantener la unidad en cuanto somos socios, pero la diversidad en cuanto somos personas. La Transmodernidad se encamina hacia el protagonismo de la ciudadanía.

Mas toda pretensión de *pensamiento único es alienante cuando nos es impuesta*. Por el contrario, la identidad individual y social, a la que las personas tienen derecho, se alcanza como toma de conciencia de la integración de la diversidad en la unidad, libre y conscientemente elegida. Pertenece a una cultura occidental que privilegia la democracia y la libertad, la cual supone ser moralmente responsable ante los demás; pero también -y consecuentemente- nos exige un *pensamiento críticamente construido*. Ya el filósofo Miguel Federico Sciacca, hace más de treinta años, nos hacía reflexionar sobre la estupidez en la que puede caer Occidente si pierde de vista los valores fundamentales en que ha germinado²¹.

El desafío, pues, que presenta la globalización se enfoca en el intento por construir centros educativos de calidad desarrollando las capacidades humanas fundamentales: cognitivas, críticas, sociales, afectivas, estéticas y morales de las personas, generando condiciones de posibilidad para culminar en un encuentro de las personas, calificadas como socias, acordes en una construcción política de convivencia humana.

18.- Ante el caudal inmenso de conocimientos, y de variedad de estilos de vida, en los que actualmente nos encontramos, es necesario desarrollar la capacidad para discernir la calidad de los mismos en función de una concepción humana y univer-

²⁰ SEIBOLD, J. *Identidad cultural y calidad integral educativa en Revista del centro de investigación y acción social*. Op. Cit., p. 523.

²¹ Cf. SCIACCA, M. F. *El oscurecimiento de la inteligencia*. Madrid, Gredos, 1973.

salista de vida.

El pensamiento cristiano nos ha dejado, a lo largo de la historia, algunas indicaciones fundamentales, para no absorbernos en los contenidos de los conocimientos y conductas, sino además -y principalmente- para tener capacidad para criticarlos.

En este sentido, ya Agustín de Hipona pensaba que no había nadie “tan neciamente curioso que envíe a su hijo a la escuela para que aprenda qué piensa el maestro” Mas una vez que los maestros han enseñado, los discípulos deben considerar consigo mismo si han dicho cosas verdaderas. Entonces es cuando aprenden²².

Otro pensador cristiano, recientemente reivindicado como uno de los grandes “ejemplos significativos de un camino de búsqueda filosófica”²³, afirmaba:

“El hombre no conoce plenamente algo si no lo ha encontrado él mismo o si él mismo no ha rehecho la demostración. El transmitir un conocimiento a otro, no ensaña propiamente a quien lo recibe, si éste, con su propio raciocinio, no lo construye y lo rehace por sí mismo. He aquí el mayor precepto del que debe sacar provecho la escuela”²⁴.

19.- Hoy ya se ha abierto paso la idea de que aprender implica no tanto *repetir conocimientos*, sino construirlos. Saber parece implicar, a su vez, el captar los contenidos, los significados y los *modos de proceder y valorar*, contruidos por los hombres, y propios de cada saber. Se va advirtiendo, por otra parte, que esta idea válida no tiene que ser unida necesariamente a una filosofía específica (inmanen-tista o biologicista), como acaece con J. Piaget, L. Vygotsky, J. Bruner y otros. La

²² AGUSTÍN. *De Magistro*. C. 14, nº 45.

²³ JUAN PABLO II. Encíclica *Fides et ratio*, 1998, nº 74.

construcción de los conocimientos tiene un valor instrumental que va más allá de los supuestos filosóficos de estos autores y da lugar a diversas formas de pensar que enriquecen el diálogo entre mentalidades diferentes²⁵.

Por mi parte, desde hace años vengo proponiendo una concepción del aprendizaje basado en una visión epistemológica, crítica y amplia, en la que se tengan en cuenta tanto las condiciones psicológicas y sociales de quien aprende, como las lógicas y epistemológicas de los saberes, posibilitando a los aprendices el generar una forma de pensar y vivir, libre, creativa, refutable, solidariamente compartible con los derechos universales de los hombres y ciudadanos.

Existe, en efecto, una posibilidad típicamente griega y cristiana de considerar el *aprendizaje como una construcción de los conocimientos* que no implica aceptar las visiones inmanenteistas que proceden de los resabios de la modernidad y en particular del Iluminismo racionalista, ni aceptar -sin crítica- el consumismo o conformismo social que afloran tras la posmodernidad y la globalización.

El desafío está presente, la tarea es nuestra. La *transmodernidad* nos exige recuperar algunos valores modernos, pero *en un clima sapiencial humano*, sin el predominio de hegemonías culturales arbitrarias²⁶. Las instituciones educativas pueden ayudar a dejar la minoría de edad, en la cual los gobernantes autocráticos impiden pensar y decidir a los ciudadanos. Son los ciudadanos los que tienen derechos por ser personas; los Estados no dan derechos si los socios no se los dieron; los Estados simplemente aseguran el mutuo ejercicio que los socios pueden hacer con sus derechos y deberes.

Finalmente, la construcción del conocimiento implica utilizar didácticas cen-

²⁴ ROSMINI, A. *Lógica*. Roma, Città Nuova, 1995, n° 890.

²⁵ GADNER, Howard. *Estructuras de la mente. La teoría de las múltiples inteligencias*. México, FCE, 1997. WERNER, Heinz. *Psicología comparada del desarrollo mental*. Bs. As., Piados, 1995.

²⁶ Cfr. RODRÍGUEZ MAGDA, R. *Transmodernidad*. Barcelona, Anthropos, 2004. Dussel, E. *Posmodernidad y transmodernidad*. Puebla, Universidad Iberoamericana, 1999.

tradas en problemas, hipótesis creativas e intentos de solucionar problemas de todo tipo, como proceso normal de aprendizaje, dentro del contexto de una educación sapiencial del hombre

20.- Ante todo definamos qué entendemos por educación. Nuestra sociedad es alérgica a las definiciones, pero ellas son necesarias si, en la comunicación, deseamos que los demás sepan a qué nos estamos refiriendo cuando hablamos, por ejemplo, de educación. Una definición no es necesariamente verdadera pero delimita el tema de discusión.

“La escuela, aunque no se lo proponga explícitamente, pretende hacer algo con los alumnos; cualquier proyecto educativo que quiera llegar al fondo termina desembocando en un supuesto *‘modelo de hombre’*, el cual se incrusta en un *modelo de sociedad* y éste último recibe la coherencia de su implantación en un panorama sobre la *totalidad*. Tales modelos no proceden jamás totalmente de un análisis técnico-científico de lo real, sino de opciones fundamentales ante el sentido de la existencia, *opciones que nacen de la libertad* y que tienen sus raíces en la actitud última de la persona delante de la historia y del destino humanos, cosa que trascienden todos y cada uno de los análisis realizados por las ciencias empíricas”²⁷.

La *educación*, -en mi modo de ver, y en una concepción integral e integradora²⁸-, parece consistir en:

- Un proceso de aprendizaje, personal y social, crecientemente autodeterminado, y en su logro o resultado habitual y relativo (no definitivo, sino perfectible) de una forma humana y creativa de vivir de co-

²⁷ FULLAT, O. *Filosofías de la educación*. Barcelona, CEAC, 1979, p. 163-164.

²⁸ Cfr. DAROS, W. R. *Filosofía de la una teoría curricular*. Rosario, IUNIR, 2004, p. 12.

nocer, de construir críticamente sistemas de conocimientos, de querer, de ser afectivo, de sentir, comportarse, ser dueño de sí;

- y en una forma humana de hacer, personalizada, con un carácter propio, donde no interesa solo la inteligencia o sólo algún aspecto de la persona; sino su capacidad para convivir con justicia, según los tiempos y países.

21.- En este empeño he pasado más de dos décadas, sugiriendo la preparación de futuros docentes, centrados en la preocupación de posibilitar una didáctica general aplicable a diversos sectores disciplinarios e interdisciplinarios, que posibiliten aprender a partir de problemas ubicados en contextos sociales²⁹.

La construcción del conocimiento implica distinguir entre la realidad y nuestras interpretaciones acerca de la realidad, en función de poder intervenir en ella, según nuestros proyectos sociales de vida. Al proponer, en mis escritos, una didáctica fundada en la epistemología, adecuada a las posibilidades de los alumnos, tengo en cuenta que ésta requiere previamente la ayuda de *elecciones sapienciales* acerca de las finalidades, porque -como nos lo recordara A. Einstein- “La ciencia no puede crear fines”³⁰. No obstante, el modo en que trabajan los científicos no solo no se opone al *aprendizaje típicamente humano* (que es un aprendizaje de intentar resolver problemas), sino que los científicos perfeccionan con más precisión, constancia y prueba, lo que realizamos en la vida cotidiana: “El conjunto de la

²⁹ Cfr. DAROS, W. R. *Epistemología y didáctica*. Rosario, Ediciones Mathetica, 1983. DAROS, W. R. *Razón e inteligencia*. Genova, Studio Editoriale di Cultura, 1984. DAROS, W. R. *Epistemología y didáctica*. Rosario, Ediciones Mathesis, 1983. DAROS, W. R. *Educación y cultura crítica*. Rosario, Ciencia, 1986. DAROS, W. R. *Introducción crítica a la concepción piagetiana del aprendizaje*. Rosario, UCEL, 1998. DAROS, W. R. *Teoría del aprendizaje reflexivo*. Rosario, IRICE, 1992. DAROS, W. R. *Fundamentos Antropológico-Sociales de la Educación*. Libertador General San Martín, UAP, 1994. DAROS, W. R. *La autonomía y los fines de la educación*. Rosario, Ediciones CERIDER, 1997. DAROS, W. *El entorno social y la escuela*. Rosario, Artemisa, 1997. DAROS, W. *La filosofía de la educación integral en el pensamiento de M. F. Sciacca*. Rosario, CONICET-CERIDER, 1998. DAROS, W. *La filosofía posmoderna. ¿Buscar sentido hoy?* Rosario, CONICET-CERIDER, 1999. DAROS, W. R. *La construcción de los conocimientos*. Rosario, UCEL, 2001. DAROS, W. R. *Filosofía de la una teoría curricular*. Rosario, IUNIR, 2004.

³⁰ EINSTEIN, A. *Mis ideas y creencias*. Barcelona, Bosch, 1981, p. 135.

ciencia es, tan sólo, un refinamiento del pensamiento de cada día”³¹. No pretendemos hacer de los alumnos unos científicos, pero sí tener presente que aprender implica procesos semejantes a los que han realizados los diversos científicos y hombres de la cultura, en la historia de la humanidad.

22.- La construcción del conocimiento, aplicada a diversos sectores de la vida, puede llegar a *posibilitar la construcción de toda la persona*: el conocimiento interactúa con la libertad; y la paradoja de la libertad se halla en que quien es libre ya deja de serlo moralmente porque es, además, responsable de sus actos, para consigo mismo y para con los demás, a los que ya no puede moralmente ignorarlos, dominarlos o excluirlos³².

Las instituciones educativas tendrán que aprender ellas mismas a centrarse en los procesos mentales y sociales básicos y fundamentales, para lograr la convivencia humana. Todo otro intento, que lleva a la destrucción o fragmentación de las personas y de las sociedades, no puede llamarse educativo. En la Modernidad los ciudadanos buscaron la libertad (primero en materia religiosa, luego en el comercio, después en otros ámbitos); en la Posmodernidad los Estados fragmentaron la libertad en libertades mínimas, concedidas con cuenta gotas a los ciudadanos convertidos en súbditos; en la Transmodernidad se buscará la integración de las libertades para que el ciudadano sea el soberano y los gobernantes simplemente mandatarios (mandados).

23.- En nuestra estimación, las personas son las que deben decidir sobre lo que desean ser como individuos y como socias con otras personas. No le compete, pues, al docente sólo decidir cómo educar y para qué tipo de sociedad facilitará los

³¹ Idem, p. 261.

³² “La libertad está limitada inmediatamente por su responsabilidad. En esto reside su enorme paradoja: un ser libre que ya no es libre porque es

aprendizajes de sus alumnos. La finalidad de la educación integral es demasiado importante como para dejarla en manos de una sola persona (solo de un directivo, del docente, de un padre, de un gobernante o ministro de educación). En este contexto, se debe tomar con precaución la acusación -hecha casi una moda- de que la escuela es la conservadora del *status quo*.

En este sentido *Iván Illich*³³ -antes que Pierre Bourdieu y Passeron³⁴ - sostenía que:

- a) Las instituciones sociales no sirven a las necesidades del hombre: lo alienan según los designios de intereses egoístas de quienes se han adueñado de la sociedad.
- b) Las escuelas son los paradigmas de las instituciones defectuosas.
- c) Las instituciones han hecho prisionero al hombre.

En realidad, la crítica de Illich va dirigida a la *concepción del hombre y de la sociedad*, de la cual la escuela es solo una expresión³⁵.

24.- Hoy los sociólogos críticos estiman que las instituciones educativas suelen realizar la tarea ideológica de imponer una cultura de una clases social particular, como si fuese una cultura universalmente válida.

Las instituciones educativas no deberían ser, pues, solamente *transmisoras de valores y de conductas ya socialmente aceptadas* -aunque eso también lo deben hacer y es una tarea fundamental para la preservación de cualquier estructura social-; pero deberían, además, posibilitar el *surgimiento de personas y ciudadanos creativos y críticos*, capaces de *cambiar algunos valores*. Porque el aula ya es la *sociedad de aprendizaje*, en pequeño, y exige una conducta social aceptable.

responsable de sí mismo". LÉVINAS, E. *El tiempo y el otro*. Barcelona, Paidós, 1993, p. 93.

³³ Iván Illich nació en Viena en el 1926. Se doctoró en historia. Ordenado sacerdote en Roma, fue Vice Rector de la Universidad Católica de Puerto Rico en 1956. Recorrió toda América Latina y fundó en Cuernavaca (México, 1961) un centro de información y documentación (CIDOC) para desentrañar las ideologías imperantes. Entre sus obras mencionamos las dos más importantes: *Une société sans école*. Paris, Seuil, 1971. *Libérer l'avenir*. Paris, Seuil, 1971.

³⁴ Cfr. BOURDIEU, P. – PASSERON, C. *La reproducción*. Barcelona, Laia, 1981. BOURDIEU, P. *Capital cultural, escuela y espacio social*. México, FCE, 1997.

Las culturas son la expresión de una opción de valores realizada por los socios: como en toda vida *algunos valores deben permanecer*, pues sin ello no sería posible la identidad de una persona y de una sociedad; pero *otros deben cambiar* si queremos crecer y presentar nuevos proyectos de vida, dadas las cambiantes circunstancias de cada época. La sociedad moderna ha absolutizado, frecuentemente, por ejemplo, algunos valores como la razón, o la certeza de que la ciencia es infalible, o la idea de que el progreso humano es lineal e ininterrumpido, o la idea de un determinismo histórico, con estrictas leyes económicas. Estas absolutizaciones atrofian al ser humano, y no favorecen el sentido humano de la vida³⁶.

“Jamás el género humano tuvo a su disposición tantas riquezas, tantas posibilidades, tanto poder económico. Y, sin embargo, una gran parte de la humanidad sufre hambre y miseria, y son muchedumbre los que no saben leer y escribir. Nunca ha tenido el hombre un sentido tan agudo de su libertad y, entre tanto, surgen nuevas formas de esclavitud social y psicológica”³⁷.

25.- Las instituciones educativas son, a un tiempo, *conservadoras, pero pueden ser también creativas reformadoras de valores* por la conciencia crítica que posibilitan.

Estas instituciones son instrumentales: ellas no son la única causa de todos los males sociales ni la única esperanza de futuras mejoras sociales. Los instrumentos dependen de quienes los usan y de los fines que tienen al utilizarlos. Cabe entonces preguntarnos frecuentemente: ¿A qué ser humano están ayudando a formar las instituciones educativas, y para qué tipo de sociedad? Los hechos sociales son pluricausales; la conducta social no suele ser lógica ni rigurosa; los ~~capitales y poderes en juego suelen ser económicos, sociales y culturales; pero lo~~

³⁵ ILLICH, I. *En América Latina ¿para qué sirve la escuela?* Bs. As., Búsqueda, 1974, p. 20.

³⁶ Cfr. DAROS, W. *El entorno social y la escuela*. Rosario, Artemisa, 1997.

poderes en juego suelen ser económicos, sociales y culturales; pero lo que las instituciones educativas no pueden dejar de hacer es realizar su tarea, su parte: *colaborar* para que, en cada época, sigan existiendo ideas capaces de liberarnos de formas de vida inhumanas. La *libertad de pensamiento* no es el único tipo de libertad (y con ella sola no se cambia una sociedad), pero es el inicio de toda otro tipo de libertad.

La escuela puede atenuar el impacto de la *violencia simbólica*, generada por los poderes hegemónicos de opinión pública. En particular, las instituciones educativas deben tejer, todos los días, la red del pensamiento reflexivo, sabiendo que algunos programas televisivos, como Penélope, intentarán destejerlo todas las noches.

26.- La construcción del conocimiento hoy se debe acompañar multidisciplinariamente con la construcción sapiencial de los ciudadanos, humanamente solidarios en cuanto son socios en la sociedad humana, extendiendo el yo y el tú hasta llegar al nosotros; y el ampliando el nosotros hasta incluir al vosotros y a ellos. Al ampliar el nosotros, ampliamos la inclusión y nuestra responsabilidad moral y ciudadana³⁸.

Hasta la poco exigente filosofía posmoderna, está de acuerdo en que, más allá de nuestras legítimas creencias metafísicas, es posible crear “instituciones y costumbres elaboradas para hacer posible la disminución de la crueldad; para hacer posible un gobierno basado en el consenso de los gobernados, y permitir tanta comunicación libre de dominación como sea posible”³⁹.

³⁷ VATICANO II. *Constitución Gaudium et Spes*, nº 4.

³⁸ CHALIER, C. *Lévinas. La utopía de lo humano* en CHALIER, C. (Dir.) *Le visage*. Paris, Editions Autrement, 1994, p. 60.

³⁹ RORTY, R. *Contingencia, ironía y solidaridad*. Barcelona, Paidós, 1991., p. 87. Cfr. LUKES, S. *Moral diversity and relativism* en *Journal of Philosophy of Education*, 1995, n. 29, 2, p. 173-179.

27.- Hoy recibimos, en las aulas, alumnos con una mentalidad que no se adecua plenamente ni a los valores de la Modernidad (que buscaba conocimientos fuertes: problemas, hipótesis, y refutaciones o verificaciones), ni a los de la Posmodernidad (que apostaba a un pensamiento fragmentario o débil, se excusaba irónicamente de la metafísica, y dedicaba su tiempo a la deconstrucción de toda lógica, sin creer en ningún gran relato). La mentalidad de los alumnos parece adecuarse, más bien, a una síntesis dinámica que intenta armonizar los valores de ambas (de la Modernidad y la Posmodernidad), articulando lo sintético con lo fragmentario, sobre todo con medios virtuales en la Transmodernidad). La Transmodernidad nos lleva a pensar en educar para la *Glocalización*: para lo global (pensamiento universal) y para lo local (pensamiento circunstanciado)⁴⁰.

En mi concepción, he optado por un modelo curricular que no sea ni demasiado simple ni demasiado complejo que he desarrollado en el *Filosofía de una teoría curricular*. Un modelo curricular actual debe posibilitar a los docentes y alumnos enseñar y aprender enfrentándose constructivamente con problemas en distintas áreas (historia, matemática, arte, etc.), intentando buscarles una solución, y probando que sea efectiva, admitiendo distintas mentalidades, en la búsqueda de una sabiduría de vida⁴¹.

BIBLIOGRAFÍA

- ALTAREJOS, F., RODRÍGUEZ, A., FONTRDONA, J. *Retos educativos de la globalización. Hacia una sociedad solidaria*. Pamplona, EUNSA, 2003.
- AMAR, J. *El impacto de la globalización y la construcción de una educación para la ciudadanía en Tarbiya*. *Revista de Investigación e Innovación Educativa*. 2002, nº 29, p. 21-29.
- ANTUNES, C. *Estimular las inteligencias múltiples. Qué son, cómo se manifiestan, como funcionan*. Madrid, Narcea, 2001.
- ARMELLA, M. – WALDEGG, G. *La epistemología constructivista y didáctica de la ciencia en*

⁴⁰ Cfr. . RODRÍGUEZ MAGDA, R. *Transmodernidad*. Barcelona, Anthropos, 2004, pp. 31, 39.

⁴¹ DAROS, W. *Filosofía de una teoría curricular*. Rosario, IUNIR, 2004. GARDNER, Howard. *Estructuras de la mente. Teoría de las múltiples inteligencias*. México, FCE, 1997.

- Enseñanza de las ciencias*, 1998, nº 33, p. 421-460.
- AWARD, P. *Convivencia y globalización*. Bogotá, Universidad pedagógica Nacional, 2002.
- BAYARDO, R. – LACARRIEU, M. (Comps.) *Globalización e identidad cultural*. Bs. As., Ciccus, 2001.
- BOURDIEU, P. *Conceptos básicos y construcción socioeducativa*. Bogotá, Universidad pedagógica Nacional, 2002.
- BRAGADA DA CRUZ, M. *Participación y ciudadanía en tiempos de globalización en Anuario Filosófico* (Navarra), 2003, Vol. 36, nº 1-2, pp. 39-53.
- CASTEL, R. – HAROCHE, C. *Propiedad privada, propiedad social, propiedad de sí mismo. Conversaciones sobre la construcción del individuo moderno*. Rosario, Homo Sapiens, 2003.
- CHOMSKY, N. *América Latina. De la colonización a la globalización*. Madrid, Cátedra, 2003.
- DAROS, W. *La filosofía posmoderna. ¿Buscar sentido hoy?* Rosario, CONICET-CERIDER, 1999.
- DAROS, W. R. *La construcción de los conocimientos*. Rosario, UCEL, 2001.
- DAROS, W. R. *Filosofía de la una teoría curricular*. Rosario, IUNIR, 2004.
- DE LA HIGUERA, J. *La deconstrucción de la globalización en Revista de Filosofía* (México), 2003, nº 108, pp. 155-166.
- DIDOU AUPETIT, S. *Globalización y educación: Una interacción multifacética en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 2000, nº 1, p. 67-88.
- ESTEFANÍA, J. *Hij@, ¿qué es la globalización? La primera revolución del siglo XXI*. Bs. As., Aguilar, 2003.
- FERRÉ, F. *Knowing and Value: Toward a Constructive Posmodern Epistemology*. Albany, Suny Pr, 1998.
- FUKUYAMA, F. *La gran ruptura. La naturaleza humana y la reconstrucción del orden social*. Bs. As., Atlántida, 1999.
- GANDARILLA SALGADO, J. G. *Globalización, totalidad e historia. Ensayos de interpretación crítica*. Bs. As., Herramienta, 2003.
- GIDDENS, A. *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Madrid, Taurus, 2001.
- GIMENO SACRISTÁN, J. *El significado y función de la educación en la sociedad mundial en Globalización y Educación en Revista de Educación*. Número extraordinario. 2001, p. 111-120.
- LEFORT, Claude. *La incertidumbre democrática. Ensayos sobre lo político*. Barcelona, Anthropos, 2005.
- LUFFIEGO GARCÍA, M. *Reconstruyendo el constructivismo: Hacia un modelo evolucionista del aprendizaje de conceptos en Enseñanza de las Ciencias*, 2001, nº 19(3), p. 377-392.
- LUTTWAK, E. *Turbocapitalismo: Quiénes ganan y quiénes pierden en la globalización*. Barcelona, Crítica, 2000.
- MARTÍNEZ BOOM, A. *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización educativa en América Latina*. Barcelona, Anthropos, 2005.
- MUNNÉ, F. *Constructivismo, construccionismo y complejidad: La debilidad de la crítica en psicología construccionista en Revista de Psicología Social*, 1999, nº 2-3, p. 131-144.
- PÉREZ ECHEVERRÍA, M. *En busca del constructivismo perdido: Concepciones implícitas sobre el aprendizaje en Estudios de Psicología*, 2001, nº 2, p. 155-175.
- PÉREZ SERRANO, G. *Pedagogía social - Educación social. Construcción científica e inter-*

- vención práctica*. Madrid, Narcea, 2003.
- PETERSON, B. – CLARK, E. (Eds.) *Identity Dynamics and the Construction of Boundaries*. Lund, Nordic Academic Press, 2003.
- PETRAS, J. *América Latina. De la globalización a la revolución*. Rosario, Homo Sapiens, 2004.
- PORTLÁN, R. *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. Sevilla, Díada, 1997.
- REIGADAS, M. –CULLEN, C. *Globalización y nuevas ciudadanía*s. Mar del Plata, Suárez, 2003.
- REYERO GARCÍA, David. *El valor educativo de las identidades colectivas: cultura y nación en la formación del individuo* en *Revista Española de Pedagogía*, 2001, nº 218, pp. 105-120.
- RODRÍGUEZ MAGDA, R. *Transmodernidad*. Barcelona, Anthropos, 2004.
- SALLBUCHI, a. *EL cerebro del mundo. La cara oculta de la globalización*. Córdoba, Ediciones del Copista, 2003.
- SALVAT, B. *Constructivismo y diseños de entornos virtuales de aprendizaje* en *Revista de Ciencias de la Educación*, (España), 2002, p. 225-247.
- SÁNCHEZ GONZÁLES, M. *Una construcción metodológica para compartir desde la investigación cualitativa en Educación* (Costa Rica), Vol. 25, nº 2, 2001, p. 67-85.
- SARGUERA. R.- REBUSTILLO, M. *Construcción del conocimiento científico* en *Revista Cubana de Educación Superior*, 2001, nº 1, p. 97-110.
- SASSEN, Saskia. *Los espectros de la globalización*. Bs. As., FCE, 2003.
- TEDESCO, J. C. *Educación y hegemonía en el nuevo capitalismo: Algunas notas e hipótesis de trabajo* en *Globalización y Educación* en *Revista de Educación*. Número extraordinario. 2001, p. 91-100.
- TEZANOS, A. *Constructivismo: Un largo y dificultoso camino desde la investigación al aula de clase* en *Educación y Pedagogía*, (Colombia) 2001, nº 31, p. 29-42.
- TORRES, R. D. *Mito y educación. El impacto de la globalización en la educación en Latinoamérica*. Bs. As., Espacio, 1999.
- TURKLE, S. *La vida en la pantalla. La construcción de la identidad en la era de Internet*. Barcelona, Paidós, 1997.
- VÁZQUEZ, S. *Constructivismo, realismo y aprendizaje*. Bs. As., CIAFIC, 1996.
- VV. AA. *Globalización y persona*. Madrid, AEDOS Unión Editorial, 2003.