

Artículo de reflexión

Cómo citar: García Moriyon, F. (2025). Competencia global en PISA y la búsqueda de la verdad. *Praxis Pedagógica*, 25(39), 128-143. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.25.39.2025.128-143>

ISSN: 0124-1494

eISSN: 2590-8200

Editorial: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

Recibido: 9 noviembre 2025

Aceptado: 29 noviembre 2025

Publicado: 19 diciembre 2025

Conflicto de intereses: los autores han declarado que no existen intereses en competencia.

Competencia global en PISA y la búsqueda de la verdad

Global Competition in PISA and the Search for Truth

A Competência Global no PISA e a busca pela verdade

Resumen

La educación formal obligatoria es uno de los sectores más activos de la vida social y económica de una sociedad, por lo tanto, existe un esfuerzo en muchos ámbitos y niveles para lograr una mejor educación. En busca de un equilibrio entre la transmisión de conocimientos, pautas de comportamiento y la formación de personas capaces de pensar por sí mismas con una actitud solidaria y cooperativa, tanto los individuos presentes en los centros educativos como los organismos internacionales dedicados a la educación se esfuerzan por fortalecer y mejorar el modelo ilustrado que inspira la educación formal obligatoria. La reciente propuesta de la OCDE, de centrarse en la competencia global, ofrece una buena guía para consolidar una escuela que sitúe el eje de la intervención educativa en la formación de un alumnado capaz de pensar críticamente para resolver los problemas y, al mismo tiempo, un compromiso con los valores democráticos, la igualdad de todos los seres humanos y la solidaridad con toda la sociedad.

Palabras clave: competencia global, educación obligatoria, libertad, pensamiento crítico, verdad.

Abstract

Formal compulsory education is one of the most active sectors of a society's social and economic life, and therefore efforts are being made in many areas and at many levels to improve education. In the search for a balance between the transmission of knowledge, behavioral guidelines and the formation of people

Félix García Moriyón

Universidad Autónoma Metropolitana
<https://orcid.org/0000-0002-3951-5728>
felix.garcia@uam.es
España



capable of thinking for themselves with an attitude of solidarity and cooperation. Both the individuals present in educational centers and the international organizations dedicated to education are striving to strengthen and improve the enlightened model that inspires compulsory formal education. The OECD's recent proposal to focus on global competence is a good guide to consolidating a school that places the axis of educational intervention in the formation of a body of students capable of critical thinking to solve problems, and, at the same time, committed to democratic values: the equality of all human beings and solidarity with society as a whole.t.

Keywords: compulsory education, critical thinking, freedom, global competence, truth.

Resumo

A educação formal obrigatória é um dos setores mais ativos da vida social e econômica de uma sociedade, portanto, há um esforço em muitos âmbitos e níveis para alcançar uma melhor educação. Em busca de um equilíbrio entre a transmissão de conhecimentos, padrões de comportamento e a formação de pessoas capazes de pensar por si mesmas com uma atitude solidária e cooperativa, tanto os indivíduos presentes nos centros educativos como os organismos internacionais dedicados à educação esforçam-se para fortalecer e melhorar o modelo ilustrado que inspira a educação formal obrigatória. A recente proposta da OCDE de se concentrar na competência global oferece uma boa orientação para consolidar uma escola que coloque o eixo da intervenção educativa na formação de alunos capazes de pensar criticamente para resolver problemas e, ao mesmo tempo, comprometidos com os valores democráticos, a igualdade de todos os seres humanos e a solidariedade com toda a sociedade.

Palavras-chave: competência global, educação obrigatória, liberdade, pensamento crítico, verdade.

Introducción

Se lleva hablando de competencias en la educación desde hace mucho tiempo, tanto que es algo que ha estado siempre en la práctica educativa, con frecuencia, confrontando las competencias con los contenidos. Ambos son indispensables, pero se puede dar prioridad a uno frente a otro: hay un enfoque de la educación que destaca la transmisión de contenidos y otro que destaca la comprensión crítica de esos contenidos. Es cierto que, en la educación, tiene importancia saber cuándo conviene insistir en los contenidos y cuándo en las competencias, pero también es cierto que ninguna de las dos dimensiones puede ser olvidada. Desde luego, tampoco se puede aceptar simplificaciones maniqueas, como la frecuente apelación despectiva que vincula la enseñanza tradicional (antigua) con la memorización y la enseñanza nueva o crítica con la modernidad. No parece cierto, pues somos conscientes de que todavía es muy frecuente el uso de pruebas evaluadoras en las que se prima la capacidad de reproducir conocimientos aprendidos. Por otra parte, la educación crítica es tan antigua como Sócrates, Abelardo y gran parte de la escolástica medieval o Montaigne, por no mencionar ya a todo el movimiento de la Escuela Nueva, incluida por la Wikipedia en la entrada “Pedagogía progresista”, título que parece reproducir esa impropia dicotomía entre lo antiguo/caduco y lo moderno/progresista.

La institución escolar: escuela y sociedad

Sin duda, la institución escolar ha ido cambiando a lo largo de la historia, aunque quizá el espacio del aula, con un grupo numeroso de personas (el alumnado) mirando a la profesora y una sola persona educadora mirando a todos los alumnos, es una constante desde tiempos antiguos, que aún sigue en la actualidad, sobre todo a partir de la segunda etapa de la educación primaria. Un proyecto innovador que rompía con los planteamientos anteriores fue la decisión de implantar la educación universal obligatoria y gratuita, inspirada en los principios de la Ilustración y en la creación de modelos democráticos de organización social y política. En el caso de España, esa propuesta se materializa en 1812, en las Cortes de Cádiz; un tercio de los diputados del primer período constitucional hispano (1810-1814) procedía de los territorios ultramarinos, América y Filipinas. Fue un proceso lento que no se completó en España hasta 1970 y en 1999 se hizo extensivo al período

de 6 a 16 años. Es un proyecto educativo cuyo principio orientativo es que las sociedades democráticas necesitan personas con una buena formación que les permitan participar activamente en la convivencia democrática y ejercer profesiones que requieren mayores destrezas cognitivas y emocionales. Deja totalmente claro que la educación formal obligatoria tiene tres objetivos: “se enseñará a los niños a leer, escribir y contar, y el catecismo de la religión católica, que comprenderá también una breve exposición de obligaciones civiles” (De Argüelles, 1811, p. 125, citado por Hernández Pina et al., 2015, p. 223). El primero tiene que ver con competencias básicas, mientras que los otros dos apuntan a formación moral y cívica. Y eso es una propuesta en todas las democracias liberales.

Obviamente, ese enfoque planteó problemas desde su inicio. El primer problema es que no ha sido fácil implantarla y todavía hay muchos países que están lejos de conseguir la escolarización universal. El segundo tiene que ver con la calidad de la educación que se ofrece, un concepto aún más complicado que el simple hecho de disponer de una plaza escolar; en este campo pueden darse retrocesos, como indica el objetivo de desarrollo sostenible 4: “Educación de calidad”, pues la educación sigue marcada por la exclusión, especialmente de las personas pobres, las mujeres y las minorías, ya sean étnicas, sociales o culturales. Desde luego, ha habido un claro progreso en la educación formal obligatoria: se ha llegado casi a la escolarización universal de niños y niñas en la educación básica, y los índices de analfabetismo han descendido sustancialmente. A pesar de los avances en educación, el analfabetismo funcional —la incapacidad de comprender bien lo que se lee— sigue presente de manera significativa, incluso en sociedades desarrolladas. Además, es preocupante el analfabetismo crítico, entendido como la dificultad de lograr una apropiación personal y crítica de lo leído (García Moriyón, 2000), problema serio en tiempos de la posverdad y crisis globales actuales.

La actual educación formal obligatoria nace como un proyecto vinculado a los ideales de la Ilustración europea: una sociedad democrática y justa solo puede realizarse si se mejora el nivel educativo de toda la población. La educación formal es una institución centrada en la formación de personas adultas, capaces de pensar por sí mismas y de formar una opinión propia fundamentada en los problemas personales y sociales que tenga que afrontar. También, tiene a su cargo ofrecer una formación ética sólida, compatible con los ideales de una sociedad

democrática. Por último, es una institución indispensable para lograr una cierta uniformidad y cohesión social, garantizando la formación necesaria para ejercer una ciudadanía activa, fomentar personas libres, trabajadoras eficientes y cumplidoras de las leyes, compartiendo un conjunto de valores propios de la sociedad en la que viven.

Crear una institución educativa a la que tenga acceso toda la población es difícil. Además, en la educación va a existir siempre una tensión entre dos maneras de entender la función central de la educación formal (Larena, 1983). Una manera de entender la educación implica convertirla en un dispositivo de control social, como decía Foucault, que forma personas obedientes y que reproduce y legitima la desigualdad de clases apelando a una meritocracia, que en realidad no se cumple. La otra manera de entenderla propone una educación centrada en educar para la libertad, la solidaridad y la igualdad, y busca formar personas libres, dotadas de pensamiento crítico y comprometidas solidariamente con la construcción de sociedades democráticas. Por otro lado, al centrarse en la forma de educar en las aulas, coexisten también dos modelos: uno, que insiste sobre todo en transmitir contenidos e inculcar pautas de comportamiento (la educación como dispositivo social de control o educación bancaria); y otro, cuyo objetivo es formar personas capaces de pensar de forma crítica, cuidadosa y creativa (la educación como práctica democrática de la libertad y la solidaridad).

Desde aprender a ser (Unesco) hasta PISA (OCDE)

En 1972, la Unesco publica un libro dirigido por Edgard Faure y escrito por un equipo de expertos en educación (Faure *et al.*, 1973). Por un lado, esta obra se puede ver como una primera propuesta sólida de ampliar el esfuerzo educativo nacida con las democracias liberales de finales del XVIII con el fin de ponerla a la altura de los retos de la globalización, que empieza a configurarse al amparo de las Naciones Unidas, contextualizados en un mundo que va superando los destrozos de la Segunda Guerra Mundial y terminando casi totalmente los procesos de descolonización.

Los autores del libro sostienen que la educación debe ser un proceso continuo que abarque toda la vida de la persona y

que tenga como objetivo su desarrollo integral, tanto en sus aspectos cognitivos, afectivos, sociales y culturales, como en sus capacidades creativas y críticas. Lo importante es centrarse en la formación de una personalidad autónoma, responsable y solidaria, que pueda participar activamente en la transformación de la sociedad y en la búsqueda del bien común. Superando falsas dicotomías, cuatro son los pilares: i) aprender a conocer, ii) aprender a hacer, iii) aprender a vivir juntos y iv) aprender a ser. Estos pilares implican el desarrollo de competencias transversales que permitan al individuo adaptarse a los cambios y resolver problemas de manera innovadora. Asimismo, recoge también ideas importantes a favor de una educación flexible y diversificada, al mismo tiempo, interdisciplinar, intercultural e internacional. También, debe promover la democracia, los derechos humanos, la paz y el desarrollo sostenible.

A ese informe suceden otros dos, en lapsos temporales de veinte años: en 1994, *La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI* (conocido también como “Informe Delors”, en honor a su promotor y presidente, Jaques Delors); Irina Bokova, directora general de la Unesco desde 2009, coordina el libro *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* (2015). Desde 2021, la Unesco publica informes anuales y, en 2022, organizó una cumbre para la transformación de la educación en la que se propone la Agenda 2030, pensada para reforzar y acelerar los acuerdos multilaterales, que incluye recomendaciones sobre cuatro grandes esferas: i) renovar la solidaridad entre los pueblos y las generaciones futuras, ii) llegar a un nuevo contrato social cuyo eje sean los derechos humanos, iii) mejorar la gestión de los bienes comunes globales de importancia crucial y iv) suministrar bienes públicos globales de forma equitativa y sostenible a todas las personas (Unesco, 2015).

Sin contradecir a estos informes, la OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico) pone el énfasis en la forma y en los procedimientos, y habla de competencias. El origen del concepto procede del mundo de la economía y la empresa, preocupada desde el origen del capitalismo por la idea de competir para lograr mayor eficiencia productiva frente a las empresas de la “competencia” y así incrementar los beneficios. El Diccionario de la Lengua Española incluye en las cinco primeras acepciones del significado de “competencia” palabras como: “rivalidad”, “confrontación”, “contienda” o “disputa”,

que se pueden aplicar en parte a la educación: privada vs. pública, ranking de universidades, titulocracia, etc. La palabra tiene una segunda acepción, que es la que mejor se aplica aquí: “Pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado”. La OCDE reconoce la importancia de la educación para el funcionamiento de las empresas y, en 1968, creó un centro específico para la Investigación e Innovación Educativa – CERI, con una fuerte preocupación por adecuar la educación a las exigencias económicas, evaluando además la eficiencia de los sistemas educativos, colaborando con otros intentos parecidos, como el programa de análisis de indicadores de sistemas educativos (INES). Sus informes y evaluaciones (PISA) ganan presencia pública, satisfaciendo una cierta obsesión por la medición y los datos:

La medición es un dispositivo de gobierno que es la esencia de la educación pública. Es una técnica más sofisticada que aquella que Elio Antonio de Nebrija presentó a la reina Isabel el 18 de agosto 1492. fue el año en que Colón amplió la visión del mundo. PISA es un ejemplo de que en un mundo global, la nacionalidad se percibe como respuesta a lo que se va a enseñar, y cómo los resultados de la enseñanza serán juzgados y utilizados para el control y gobierno político. Las evaluaciones internacionales son uno de los síntomas que verifican los conocimientos que no tenemos, a la hora de afrontar un futuro que no podemos prever. (Lundgren, 2013, p. 27)

Todos los años la OCDE publica un informe importante: *Education at a glance*, que mide datos generales del sistema educativo y, a su vez, está vinculado a un proyecto más global: *OECD Better life index*. Esta organización está convencida de que el nivel educativo es un buen predictor de bienestar social en general.

Un paso importante fue el programa de evaluación internacional PISA, desarrollado entre 1997 y 1999, y aplicado por primera vez en el año 2000, con la colaboración de 28 países miembros de la OCDE. Las competencias (procedimientos) adquieren protagonismo en PISA, aunque también evalúan conocimientos. Centrarse en las competencias para evaluar la calidad educativa empezó a tener especial importancia a partir del informe DeSeCo (Hersh Salganik *et al.*, 1999), recibido —desde luego— con muchas críticas en algunos sectores (Del Rey y Sánchez-Parga, 2011). Ese enfoque recibe un fuerte respaldo de la Unión Europea en la Recomendación del

Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006. PISA ha estado evaluando fundamentalmente tres competencias básicas —matemáticas, comprensión lectora y ciencias— y sigue haciéndolo e influyendo en las políticas educativas de los países. Siempre ha recibido fuertes críticas, que han obligado al programa PISA a ir modificando su trabajo y definiendo de manera diferente las competencias (Silió, 2014).

La competencia global

En gran parte como reacción a las críticas, pero también urgida por los desafíos ya mencionados, en 2018, la OCDE plantea la “competencia global”, un enfoque más sugerente, más rico y, muy importante, citando el planteamiento de la Unesco (2014). Esta pretende afrontar la globalización, la complejidad y el exceso de información: tres hechos o procesos que aportan mejoras; no obstante, incrementan la desigualdad, la división y la dificultad de buscar y reconocer la verdad. Tal como la definen la propia OCDE, “la competencia global es la capacidad de analizar asuntos globales e interculturales, valorar distintas perspectivas desde el respeto por los derechos humanos, para interrelacionarse con personas de diferentes culturas, emprender acciones por el bien común y el desarrollo sostenible”. La competencia global ha logrado un importante protagonismo en la OCDE y, en estos momentos, se puede considerar como el hilo conductor de sus recomendaciones, que incluyen el diseño de un modelo de evaluación válido y fiable, tanto de la competencia global como de las cuatro dimensiones específicas, permitiendo hacer estudios sobre la calidad de la educación que recibe el alumnado (Schleicher y Belfali, 2018).

La *competencia global* supone un cambio novedoso en el trabajo de PISA. Forma parte de los planteamientos de la OCDE a medio plazo, es una nueva área innovadora del estudio PISA que se ha desarrollado para la edición de 2018. Esta iniciativa se inserta dentro de una estrategia de la OCDE a medio plazo, *The Future of Education and Skills OECD Education 2030 Framework*, cuyo objetivo es definir el tipo de aprendizaje que es necesario en el futuro próximo, teniendo en cuenta las formas de conocimiento, actitudes y disposiciones. Es igualmente imprescindible acotar cuáles son los saberes esenciales. Frente a esto, coincide con la OCDE, lo que sostiene el libro de Edgard Morin: *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, publicado en 1999 por la Unesco. Este mismo autor publica

un nuevo libro retomando el enfoque que lleva defendiendo durante décadas: *Penser global. L'homme et son Univers*. En el fondo, hay cierto acuerdo entre la OCDE y la UNESCO.

Este nuevo marco conceptual de PISA comienza reconociendo que la globalización atrae la innovación, proporciona experiencias nuevas y genera mejores condiciones de vida, pero también contribuye a la desigualdad económica y a la división social. Por ello define esta nueva competencia que pone un énfasis especial en las actitudes y valores. Muchas de las sub-competencias globales se entretajan y extienden con las que son necesarias para ejercer una ciudadanía responsable; de este modo, la educación global se convertirá en la nueva educación cívica del siglo XXI, porque la ciudadanía se ejerce en una red que va de lo local a lo global. (Schleicher y Belfali, 2018, p. 94)

Figura 1. Las dimensiones de la competencia global.



Fuente: tomado de Schleicher y Belfali (2018, p. 15).

La competencia global es un objetivo de aprendizaje multidimensional y permanente. Los individuos competentes a escala mundial pueden examinar cuestiones locales, globales e interculturales, comprender y apreciar diferentes perspectivas y visiones del mundo, interactuar con éxito y de manera respetuosa con los demás y actuar de modo responsable hacia la sostenibilidad y el bienestar colectivo. (Schleicher y Belfali, 2018, p. 5)

Esta definición describe cuatro dimensiones de competencia global que las personas necesitan aplicar con éxito en su vida cotidiana: 1) la capacidad para analizar problemas y situaciones de importancia local, global y cultural (p. ej. pobreza, interdependencia económica, migración, desigualdad, riesgos ambientales, conflictos, diferencias culturales y estereotipos); 2) la capacidad para comprender y apreciar perspectivas y visiones del mundo diferentes; 3) la capacidad de establecer interacciones positivas con personas de diferentes contextos nacionales, étnicos, religiosos, sociales o culturales, o de distinto sexo; y 4) la capacidad y disposición para adoptar medidas constructivas hacia el desarrollo sostenible y el bienestar colectivo). (Schleicher y Belfali, 2018, p. 10) [Fin cita]

El cambio en el enfoque es notable: sin negar en absoluto las competencias, como queda claro al principio, este nuevo planteamiento general de las competencias es, en última instancia, un enfoque ético. Es necesario estar bien informado de lo que sucede y de los aspectos que caracterizan a los problemas que la humanidad afronta; es necesario igualmente tener las competencias cognitivas y afectivas sin las que no hay posibilidad de encontrar soluciones. Pero, sobre todo, hay que decidir con criterios éticos: los derechos humanos, la aceptación inclusiva de las diferencias culturales, buscar el bien común —prestando especial atención a los colectivos más vulnerables— y optar por un desarrollo sostenible que permita satisfacer las necesidades de todos los seres humanos sin provocar un colapso ecológico. Para lo anterior, se propone un nuevo enfoque de los cuestionarios de evaluación:

9. La evaluación de la competencia global en PISA 2018 se compone de dos partes: una prueba cognitiva y un cuestionario de contexto. La prueba cognitiva está diseñada para: suscitar capacidades de los alumnos que examinen con ojo crítico los problemas mundiales; reconocer influencias externas sobre perspectivas y visiones del mundo; aprender a comunicarse con otros en contextos interculturales; e identificar y comparar diversas líneas de acción para abordar cuestiones globales e interculturales.

10. En el cuestionario de contexto, los alumnos deberán informar en qué grado están familiarizados con cuestiones globales; cuál es el nivel de desarrollo de sus capacidades lingüísticas y comunicativas; hasta qué punto mantienen ciertas actitudes, como el respeto hacia las personas de diferentes contextos culturales; y qué oportunidades tienen en el centro escolar de desarrollar la competencia global. Las respuestas a los cuestionarios del centro y del profesor proporcionarán un cuadro comparativo acerca de cómo los sistemas educativos están integrando perspectivas globales, internacionales e interculturales en el currículo y en las actividades en el aula. (Schleicher y Belfali, 2018, p. 8)

Educación: realidad, verdad, bien y belleza

Este marco general, sobradamente conocido, sigue siendo válido, y no es difícil ver que mantiene esa tensión entre contenidos y procedimientos/destrezas de las que he hablado al principio. Del mismo modo, mantiene la pretensión ilustrada de promover una educación crítica y global, vinculada a la creación de sociedades democráticas; no obstante, lo importante en estos momentos es descubrir dónde se encuentran las dificultades específicas en las primeras décadas del segundo milenio y cómo se manifiesta ese conflicto que se considera intrínseco a la educación en la etapa actual. En las cuatro dimensiones que destaca PISA se pueden percibir con facilidad cuáles son los problemas más urgentes. En el marco de nuestro proyecto centrado en la posverdad, se considera importante destacar tres que son compatibles y están implícitamente incluida en las cuatro dimensiones citadas:

1. La globalización: no es sencillo educar para una solidaridad con todas las personas del planeta (García de la Cruz y Moreno, 2018);
2. la digitalización creciente de todas las esferas de la vida humana plantea específicos problemas a la alfabetización crítica y favorece los mecanismos y dispositivos de control social (Han, 2022);
3. la tercera dificultad es la presencia de un cuestionamiento de la verdad, que disuelve algo que ha sido el impulso central de la ilustración y la democratización, fragmentándolo en infinidad de discursos que dificultan una convivencia solidaria (Nicolás y García-Moriyón, 2023).

La primera novedad nos permite recuperar una antigua exigencia: los seres humanos somos ciudadanos del mundo, algo que se impone como realidad debido a la globalización. Cierto es que esa ciudadanía está marcada por señas de identidad diversas que provocan frecuentes conflictos. Es sencillo sentirnos solidarios con las personas más cercanas biológica (familia) y socialmente (ciudad y país), pero ya no lo es tanto si tenemos que solidarizarnos con personas de países lejanos, con diferencias étnicas y culturales. Basta con ver las dificultades para coordinarnos dentro de España, que está lejos de ser una comunidad vivida como propia por todos los ciudadanos españoles, o con la construcción de la Unión Europea, para observar que ser de verdad ciudadanos del mundo no deja de ser un ideal lejano al que intentamos llegar.

No obstante, la educación tiene que afrontar ese reto y lograr fomentar en las aulas el sentido de pertenencia a diferentes redes sociales, desde la más próxima hasta la más lejana. Se trata de consolidar el cosmopolitismo reflexivo, que propone un equilibrio entre estar abiertos al diferente y, al mismo tiempo, que se cuida lo propio (Appiah, 2006). Basta comprobar en estos momentos, en los que estamos viviendo los duros efectos de la gran crisis climática, el crecimiento de la más clásica geopolítica y, en Europa, el grave problema de la inmigración ilegal, para darse cuenta de que la solidaridad intercultural e internacional no es sencilla. Un grupo de investigación europeo elaboramos hace unos años un proyecto educativo *Philosophical Enquiry Advancing Cosmopolitan Engagement (PEACE)* (Agúndez Rodríguez *et al.*, 2012). El proyecto surgió del reconocimiento de que vivimos en un mundo globalizado y responde a la necesidad de elaborar nuevas estrategias educativas para afrontar los desafíos planteados por el aumento de la movilidad, las migraciones y la diversidad. Se desarrolló en el marco del proyecto de “Filosofía para Niños” y creó materiales para el alumnado desde los 6 hasta los 16 años, junto con manuales para el profesorado.

La segunda novedad es la digitalización, puesto que está invadiendo todas las esferas de lo humano y social, incluido, la educación. En este caso, nos encontramos en una situación en la que surgen grandes posibilidades, pero también dificultades notables. Por descontado, un problema serio es que, como ya se ha mencionado, la digitalización educativa acelera o consolida procesos de control social, campo en el que compiten con

dureza dos de las grandes empresas, Microsoft y Google. Ese control puede incrementarse gracias a la “brecha digital”, que está acelerando la vulnerabilidad y dependencia de amplios sectores de la sociedad de los servicios que ofrece estas empresas. Pero sus influencias alcanzan más ámbitos que afectan claramente a la infancia y la adolescencia, etapa en la que están en la escuela. Las personas crecen cada vez más rápido y están más solas: en la infancia y la adolescencia pasan más horas en los mundos virtuales de las redes y los juegos, mundos que son poco transitados, casi desconocidos para los adultos; a estas personas, Catalán (2022) las denomina “huérfanos digitales”. El artículo de Eva Catalán, “Educación 2022: enseñar a una generación hiperconectada, desinformada y vulnerable”, señala que estamos ante unas nuevas generaciones hiperconectadas, desinformadas y vulnerables y eso afecta —para bien y para mal— en su proceso de maduración personal. Algunos indicadores sociales (suicidios, violencia social y de género, entre otros) muestran que se están incrementando entre la infancia y la adolescencia.

Esa hiperconexión y desinformación tiene que ver con **la tercera novedad**, que está muy vinculada a la anterior. Ambos procesos debilitan el concepto de verdad que ha dejado de ser un concepto dotado de sentido, puesto que domina un cierto relativismo difuso, acompañado por un individualismo radical, desgajado de la dimensión social y solidaria de la persona. Nunca ha existido tanta información fácilmente asequible: las páginas digitales son una fuente desbordante de información, pero al mismo tiempo han potenciado la información sesgada, la difusión de bulos y patrañas, y la confrontación. Ciertamente es, que el fenómeno es antiguo, como lo muestran la Leyenda Negra o los famosos mentideros de la Villa en el Madrid del siglo XVII. Pero, en estos momentos, el exceso de información (infobesidad) termina provocando confusión e incapacidad para distinguir la información falsa de la verdadera; a esto, hay que sumarle que la manipulación informativa es muy fuerte. No es de extrañar que la Unión Europea haya elaborado en 2022 un *Código de buenas prácticas en materia de desinformación*.

El concepto de verdad, como adecuación de los hechos, se difumina, puesto que ya no hay hechos, sino más bien relatos que no se someten al escrutinio de la razón. Incluso, llevado al extremo, este razonamiento implica que algo es verdadero simplemente porque yo lo afirmo, y que cualquier decisión personal se convierte automáticamente en un derecho.

Los centros comerciales tienen un parecido sorprendente en todos los países del mundo y no es de extrañar que el cosmopolitismo realmente sea la uniformidad de unas pautas de comportamiento: tener y consumir, como difunde la revista *Cosmopolitan* (que informa sobre sexo, parejas, moda, belleza, trabajo, salud y *lifestyle*), nada que ver con el cosmopolitismo reflexivo.

Como puede ocurrir en tiempos de crisis, hay muchas propuestas para afrontar los problemas, desde lo local a lo absolutamente global, algunas diferentes y otras casi contradictorias. El epígrafe que presenta este último apartado deja claro, retomando los cuatro trascendentales (*unum, verum, bonum y pulchrum*), que sigue vigente el ideal de fondo que apareció con la educación obligatoria: una educación que transmitía información, avalada por el conocimiento científico que ofrecía información verdadera (puede ser falsada o verificada) gracias a expertos en el respectivo campo. Estos son los criterios que deben orientar la educación en estos momentos. Hay razones para ser optimistas porque, al menos, en casi todos los documentos sobre educación promulgados por las dos grandes organizaciones mundiales dedicadas a la educación, estos van fundamentalmente en ese sentido. Si repasamos todas las Leyes Generales de Educación promulgadas en España desde 1970, en sus introducciones, todas proponen también objetivos similares, aunque posteriormente los decretos y las orientaciones ya no están tan en sintonía con el gran discurso inicial.

La realidad cotidiana en los centros educativos no lo recoge del todo, y sigue teniendo una gran vigencia la educación centrada en transmitir contenidos y en garantizar alumnos obedientes. Lo que sigue aportando optimismo al campo de la educación son las múltiples iniciativas pedagógicas que, desde la base (o desde el tajo), buscan cómo aplicar todas estas ideas en la vida cotidiana en las aulas. Sin irnos muy lejos, nos aporta optimismo la asociación Centro de Filosofía para Niños, a la que pertenece este autor desde su origen y cuyos planteamientos teóricos y prácticos han inspirado lo que he expuesto en este artículo.

Referencias

- Appiah, K. A. (2006). *Cosmopolitanism: Ethics in a world of strangers*. W. W. Norton & Company.
- Agúndez Rodríguez, A., Camhy, D. G., Crespo Díaz, A., García Moriyón, F., García Pedraza, I., Glaser, J., Gruber, K., Lago Bornstein, J. C., Miraglia, M., Pitterà, M., Oliverio, S., Petitti, M. R., Sainz Benito, L., Schiff, J. y Striano, M. (2012). *Cosmopolitismo reflexivo. Educar mediante la investigación filosófica para construir comunidades inclusivas*. Ediciones La Rectoral. <https://n9.cl/07tp0q>
- Catalán, E. (2022, 29 de diciembre). Educación 2022: enseñar a una generación hiperconectada, desinformada y vulnerable. *The Conversation*. <https://n9.cl/m6pu7>
- Del Rey, A. y Sánchez-Parga, J. (2011). Crítica de la educación por competencias. *Universitas-XXI. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, (15), 233-246. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5968512>
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A-K., Lopes, H., Petrovski, A., Rahnema, M. y Champion Ward, F. (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro*. Alianza Editorial. <https://n9.cl/2152o>
- García de la Cruz, J. M. y Moreno, J. A. (coords.). (2018). El gobierno de la globalización. *Economistas sin Fronteras*, (28). <https://ecosfron.org/portfolio/dossieres-esf-no-28-el-gobierno-de-la-globalizacion/>
- García Moriyón, F. (2000). ¿Qué es leer? En M. V. Justicia (coord.), *Programas de intervención educativa* (pp. 91-110). Grupo Editorial Universitario.
- Han, B.-C. (2022). *Infocracia: La digitalización y la crisis de la democracia* (J. Chamorro, trad.). Taurus.
- Hernández Pina, F., Escarbajal de Haro, A. y Monroy Hernández, F. (2015). Deudores de Cádiz: La Constitución de 1812 y la educación. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17(25), 213-230. <https://n9.cl/6huh2>
- Hersh Salganik, L., Simone Rychen, D., Moser, U. y Konstant, J. (1999). *Proyectos sobre competencias en el contexto de la OCDE*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE]. <https://n9.cl/2u6tt>

- Lerena, C. (1983). *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas*. Ediciones Akal.
- Lundgren, U. P. (2013). PISA como instrumento político. La historia detrás de la creación del programa PISA. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(2), 15-29. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19540>
- Nicolás, J. A. y García-Moriyón, F. (eds.). (2023). *El reto de la posverdad*. Editorial Sindéresis.
- Schleicher, A., & Belfali, Y. (dirs.) (2018). *Marco de competencia global. Estudio PISA. Preparar a nuestros jóvenes para un mundo inclusivo y sostenible. PISA 2018*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; Subdirección General de Documentación y Publicaciones. <https://n9.cl/hdq18>
- Silió, E. (2014, 8 de mayo). Las tiranías del informe PISA. *El País*. https://elpais.com/sociedad/2014/05/08/actualidad/1399578636_483607.html
- Unesco. (2014). *Global citizenship education: Preparing learners for the challenges of the 21st century*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227729>
- Unesco. (2015). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa