

LA ESCUELA DEL OTRO MUNDO POSIBLE

Discursos educativos en torno a la globalización

PEDRO SÁEZ ORTEGA

Pedro Sáez es Profesor de Geografía e Historia y miembro del "Centro de Investigación para la Paz"

SÍNTESIS DEL ARTÍCULO

Desde la convicción, por una parte, de que el proceso de globalización en que vivimos inmersos es uno de los grandes desafíos del siglo XXI, y, por otra, de que las instituciones escolares no parecen ser plenamente conscientes de lo que se juegan en el empeño de leer e interpretar adecuadamente un signo de los tiempos tan interpelante y poliédrico, el autor intenta explicar en este artículo algunas respuestas que la educación puede y debe ofrecer frente a la progresiva implantación del fenómeno citado en nuestras vidas, y, muy especialmente, en los niños y adolescentes que pueblan los centros escolares y frecuentan otros espacios formativos no reglados -equipos deportivos, clubes de tiempo libre, grupos parroquiales o voluntariados organizados-.

1. Aproximaciones

No vamos a realizar una descripción pormenorizada de la globalización-de ello se han ocupado otros artículos del presente número de Misión Joven-. Por otro lado, la inflación de publicística sobre la materia es tal, que resulta difícil guiarse adecuadamente por sus diversos senderos interpretativos. No obstante, algunos de sus rasgos merecen ser destacados, puesto que, a nuestro juicio, afectan de manera más inmediata al ámbito educativo. ¿Cuáles son, pues, los "contenidos curriculares" que habría que incorporar a cualquier explicación "escolar" del mundo globalizado del presente?

- En primer lugar, cuando hablamos de globalización no nos referimos a un hecho acotado en el espacio y en el tiempo, sino a un *proceso complejo*, que presenta numerosas manifestaciones e intensidades. En cierto sentido, podríamos caracterizarla como un "acontecimiento" mundial aún *incompleto*: presenta zonas -lo económico, y dentro de este terreno, lo financiero-, mucho más cercanas al horizonte de la planetarización absoluta y otras -lo social o lo ético-, muy alejadas de la plenitud global que sería deseable. Los defensores a ultranza de esta mundialización, cínicos o ingenuos, argumentan que todo es cuestión de tiempo: tarde o temprano, la globalización invadirá todos los rincones del planeta y derramará sus beneficios por doquier -el que haya comenzado por el dinero no quiere decir que se vaya a detener ahí-.

Por su parte, los críticos señalan que este carácter parcial y desequilibrado es intrínseco al modelo triunfante, y lo razonan de la siguiente manera: para que la globalización capitalista se extienda a lo largo y a lo ancho de los mercados de toda la tierra, es necesario que otras globalizaciones -mucho más necesarias, como la de los Derechos Humanos o la del equilibrio ecológico-, queden detenidas o anuladas -todo lo más, enunciadas en forma de "buenos deseos" retóricos o decorativos-. Esto explicaría los diferentes niveles con que se globalizan los intercambios: ausencia de controles para la circulación transnacional de las operaciones financieras; dificultades de los países del Sur para llevar sus productos a los mercados protegidos del Norte; restricciones severas para los movimientos migratorios.

- En segundo lugar, la globalización es una eficaz factoría productora de *desigualdades* de todo tipo y a todas las escalas -individuos, sociedades, pueblos, estados-. La más evidente de estas desigualdades es la que surge entre los que están dentro del espacio globalizado y los que malviven fuera del mismo, olvidados en sus márgenes. Con razón se dice que estamos asistiendo a la configuración de un "apartheid mundial", en el que las exclusiones resultan tan graves como las distintas formas de explotación existentes. La segunda desigualdad se da entre a) los que ocupan un lugar privilegiada dentro del sistema, es decir, la minoría dirigente que lo "diseña"; b) los que reciben y socializan de manera más o menos pasiva sus supuestos beneficios, y c) las víctimas que padecen sus consecuencias, situadas en una posición subordinada y dependiente.

Pondremos un ejemplo bien conocido para aclarar el desigual acceso a la globalización de sus diversos actores: las zapatillas de deporte de la marca Nike - ejemplo de producción deslocalizada, repartida por todo el mundo-, son diseñadas y difundidas a través de campañas publicitarias que idean y dirigen un grupo selecto y espléndidamente remunerado de profesionales y técnicos; son compradas en las grandes superficies comerciales por los niños y adolescentes que acuden a colegios e institutos - aquí y en otros lugares del mundo rico-, son fabricadas por otros niños y adolescentes a miles de kilómetros de distancia, en talleres sucios y malolientes, en condiciones laborales -horarios, salarios- indignas, cuando no abiertamente esclavistas. La "lectura" de la globalización de los tres grupos mencionados es obviamente "distinta", por utilizar una expresión "suave": comprender la globalización desde el consumo de masas - minoritario, si lo contemplamos desde las posibilidades de acceso a dicho consumo por parte del conjunto de la población mundial-, o desde la injusticia de masas -mayoritaria, si utilizamos como referencia el eje Norte-Sur-, tiene implicaciones didácticas muy relevantes, que los educadores deberían tener muy en cuenta.

- La tercera aproximación al concepto de globalización exige ponerle apellidos, contextualizarlo en la historia, para comparar sus características con otras "globalizaciones" posibles, en el pasado y en el presente, y, además, intentar comprender sus fundamentos ideológicos y culturales. Por eso mucho autores hablan de "globalización *neoliberal*". Este término, "neoliberalismo", alude a la última etapa vivida por el capitalismo, cuando, "liberado" de la confrontación bipolar con el socialismo tras la disolución de la URSS, se instala como único modelo de referencia -los gobiernos de Reagan en EE.UU. y Thatcher en Gran Bretaña anunciaron el rumbo a seguir en la década de los ochenta con sus respectivas y casi idénticas "revoluciones conservadoras"-, y comienza a liquidar aquellas "compensaciones" -en el caso de Occidente, el "estado de bienestar"-, que habían constituido las señas de identidad de las democracias liberales desde 1945.

La actualización sin freno de los dogmas capitalistas viene facilitada por una revolución informática -que es, especialmente durante el mandato demócrata de Clinton, el sector económico más dinámico por lo que respecta a su crecimiento y expansión-. El proceso descrito adquiere una nueva dimensión cuando esta "nueva economía" basada en las comunicaciones hace crisis, al tiempo que ascienden al poder los republicanos neoconservadores en EE.UU. y se producen los atentados del 11 de septiembre de 2001.

- Estos sucesos abren una "era de incertidumbre", que refuerza otro de los componentes del proceso de globalización: la *ausencia de rumbo* definido, ni siquiera por parte de quienes, con mucha mayor irracionalidad de la que aparentan, pretenden dirigirla. Como vemos a diario, la multiplicación de centros de poder que trae consigo la globalización acarrea graves consecuencias: las grandes empresas transnacionales manejan presupuestos más grandes que muchos estados, al tiempo que imponen sus intereses geoestratégicos a la política exterior de las grandes

potencias, tal como hemos tenido oportunidad de comprobar en la actual guerra de Irak; los organismos financieros internacionales condicionan la economía de regiones enteras -y la supervivencia de sus habitantes más vulnerables; aún más, ciertas decisiones especulativas algunos individuos pueden acabar arruinando a millones de personas al otro lado del mundo.

Más allá de la búsqueda del máximo beneficio en el menor tiempo posible y con los menores riesgos, ¿hay algún otro proyecto, similar a ese "progreso indefinido" que alumbró la modernidad burguesa -o al "paraíso sin clases" de la utopía socialista-, que haga inteligible este cúmulo de problemas? Es un tópico acusar al capitalismo globalizado de imponer la "ley de la jungla", pero esta frase debería matizarse: la selva es un ecosistema frágil, cuya supervivencia depende de las conductas codificadas de sus integrantes, tanto los fuertes como los débiles, impelidos a respetar la "ley" por su propia seguridad. El mundo que está surgiendo de este capitalismo globalizado se parece muy poco a esa interdependencia equilibrada que sostiene un espacio natural tan complejo. Tampoco puede aceptarse la idea, similar a la anterior, que identifica el capitalismo con una especie de culminación paroxística del "orden de la naturaleza": también se dijo lo mismo de la esclavitud, la "inferioridad" de la mujer y de las "razas" no occidentales o la guerra.

En todos los casos, se trata de "inventos" sociales bastante alejados de nuestro código genético, que, por lo tanto, no son inevitables ni eternos, pueden -y deberían- revertirse y reinventarse. Las imágenes de un "mundo desbocado" o una "sociedad del riego global" tan dramáticas y amenazadoras, al extenderse por todo el planeta, terminen poniéndose al servicio de los que se benefician de ese desorden mundial, sin ejes de referencia desde los que avanzar ni puntos neurálgicos en que apoyarse. Nadie parece asumir la responsabilidad de pensar el futuro. El ejemplo del imperialismo estadounidense., que utiliza la lucha contra el terrorismo islámico como burdo pretexto para reorganizar una zona sensible del planeta, Oriente Medio, en función de sus negocios petroleros es suficientemente esclarecedor, sobre todo cuando repasamos los discursos que lo justifican. Esta ausencia de referencias de sentido también invade, por el momento, las oposiciones globales al desorden dominante, más centradas en la resistencia crítica que en la búsqueda de una alternativa viable que pueda aglutinar el "movimiento de movimientos altermundistas" que se está gestando en las reuniones del Foro Social Mundial.

Como conclusión a este apartado, podemos decir que la globalización está llena de *ambivalencias*. Puede servir para crear espacios de comunicación e intercambio entre los seres humanos y las culturas, pero también para sostener con eficacia redes de delincuencia y organizaciones terroristas; ofrece posibilidades -inimaginables hasta hace muy poco tiempo- para generar, por primera vez en la historia de la humanidad, una conciencia verdaderamente planetaria de los grandes problemas mundiales, pero también es un eficaz instrumento para ejercer el dominio militar, garantizar el enriquecimiento económico y expandir un modelo cultural uniforme y alienante, de acuerdo con los intereses de una minoría -por eso se habla de políticas "globalitarias"-. Sin embargo, no estamos en una cinta transportadora inflexible e inexorable, de la que no es posible apearse. Una vez más, nos hallamos ante una encrucijada histórica repleta de rumbos distintos y desconocidos. Una vez más, la escuela tiene la responsabilidad -compartida con otros muchos espacios sociales- de participar en la construcción de conocimientos, procedimientos y valores que permitan vislumbrar, por un lado las salidas del laberinto donde estamos ahora; por otro lado, los itinerarios posibles por donde aventurarse.

2. Métodos

Si, dados los argumentos del epígrafe anterior, convenimos en que el fenómeno de la globalización debe incorporarse a las aulas, sin duda el mejor medio es concebirlo como un contenido o enfoque "transversal", del que dar cuenta desde muchas instancias de enseñanza y aprendizaje. Para construir dicho enfoque, debemos comenzar explicando dos acepciones educativas del término globalización: por un lado -lo que hasta el momento hemos venido haciendo-, como un *tema* tratado en la escuela -enseñado por los profesores, aprendido por los alumnos-, dada su relevancia para explicar el mundo que habitamos. Pero la palabra "globalización" es utilizada también por la pedagogía como un procedimiento de trabajo, un *método* para construir un tipo de conocimiento escolar, interrelacionado con otras estrategias renovadoras, como la interdisciplinariedad, la integración curricular o el aprendizaje significativo.

De todas formas, a la hora de abordar el estudio de la globalización como tema escolar, más importante que fijar discursos explicativos es rastrear su incidencia en el espacio educativo, es decir, descubrir cómo se manifiesta a diario en los centros de enseñanza del entorno desde el que escribimos estas líneas. A este respecto, distinguimos tres espacios o ámbitos:

En el ámbito *económico*, la presencia de la globalización en el mercado del trabajo se hace evidente todos los días: la precariedad laboral, la deslocalización de las empresas, o la ausencia de estabilidad en el empleo son algunos de sus efectos más notables. Todos inciden de una u otra manera en el futuro de los adolescentes, y en el sentido que dan al proceso formativo en que están inmersos. Educar en la civilización del desempleo y del consumo es uno de los "desafíos para recrear la escuela" más difíciles de concretar en la práctica cotidiana, cuando, además, la escuela ha perdido su carácter elitista y se ha universalizado. Pero, además, y este es otro efecto de la globalización económica en la escuela, los colegios e institutos se ven sacudidos por una fuerte presión a favor de su conversión en "empresas de servicios educativos". No otro es el trasfondo de los denominados "planes de mejora" centrados en la *calidad*. Existe una tendencia a definir la educación en torno a términos como mercantilización, competitividad, exclusión o privatización, cuyos "disfraces" lingüísticos a menudo confunden a claustros, equipos directivos o comunidades educativas. A este respecto, resulta curioso constatar que a la protesta de muchos profesores por el predominio de criterios psicológicos o pedagógicos presentes en la anterior reforma educativa le ha seguido el silencio frente a esta invasión de criterios empresariales como referencia no sólo de la gestión administrativa de los centros, sino incluso de las tareas propiamente docentes.

En el ámbito de la *vida social*, lo más significativo es la presencia de múltiples realidades culturales procedentes de espacios geográficos diversos, en un momento histórico en el que la escuela descubre igualmente su carácter de encrucijada de culturas educativas - académica, institucional, social, de la experiencia, crítica-, que deben manejarse de manera interactiva para construir ese espacio de diversidad generador de ciudadanía cosmopolita, al tiempo que desmonta las reacciones xenófobas, racistas o ultranacionalistas que tales presencias suscitan dentro de las comunidades educativas. Esto trae otra consecuencia no menos importante: la función "nacional" de la educación, es decir, la construcción de una identidad política basada en la pertenencia a un estado, que había dado sentido a la escolarización masiva de los ciudadanos de un país, se ve superada por la ruptura de las viejas fronteras, al tiempo que, como reacción frente a la mundialización cultural, identificada como uniformización bajo el patrón estadounidense, se produce una vuelta a las identidades culturales más inmediatas, basadas no tanto en la pertenencia cívica, sino en la etnia o, como estamos viendo a diario, en el integrismo religioso.

En el ámbito de la "*cultura del espectáculo*", la capacidad de los medios de comunicación en la actualidad para difundir información a una velocidad casi instantánea y en unas cantidades ingentes, desplaza a la escuela en el monopolio del saber, en el que vivía instalada hasta hace un tiempo, convirtiendo una gran parte de los materiales y métodos habituales en el aula en obsoletos. Pero la escuela se ve superada no sólo por la cantidad de información, sino por la forma en que esta información aparece y se desenvuelve en la vida de nuestros alumnos: un mosaico multicolor, pletórico de datos básicamente emocionales y

narrativos, superpuestos y sin conectar entre sí, aunque fácilmente "digeribles", que produce un "analfabetismo audiovisual" muy extendido. La sustitución de la realidad por el universo virtual de los medios de masas "facilita", así, la socialización de modelos y valores acordes con los hegemónicos, a contracorriente de los que ofrece la escuela.

Por estas razones, la construcción de un pensamiento globalizador, que integre los diversos saberes escolares en una mirada interdependiente, y aprenda, además, a referirlos a la realidad en que estamos inmersos, es una tarea ardua, que debe superar al menos dos tipos de dificultades:

- o Unas provienen del espacio escolar: sin profundizar demasiado en los estudios que a este respecto ha realizado la psicología evolutiva, cualquier educador ha tenido la experiencia de comprobar cómo desde la infancia -lugar globalizador por excelencia, por la estrecha correlación existente entre el conocimiento intuitivo de los niños y sus aprendizajes escolares-, hasta la adolescencia -llena asignaturas que funcionan como *compartimentos estancos*, cuando más necesario es ofrecer lecturas globales del mundo-, se produce una fragmentación de la visión del mundo, que sólo a veces en la edad adulta, una vez superada la etapa escolar, puede recuperarse.

- o Otras dificultades, ya señaladas antes, provienen de la "globalización" educativa informal que realizan a diario los medios de masas, muy especialmente la televisión o la publicidad. Estos medios operan al contrario que la escuela: en lugar de crecer por separación, ofrecen una permanente espiral de informaciones "globalizadas", mediante una especie de *puzzle desordenado* y caótico de datos, que se ofrecen como sensaciones superpuestas. Al final, el resultado es el mismo: la progresiva incapacidad para comprender e intervenir en la complejidad del mundo.

Así, pues, parece evidente que, valga la redundancia, sin procedimientos globalizadores resulta muy difícil acceder a un conocimiento crítico del proceso de globalización. En este terreno, la escuela tiene mucho que decir, a condición de que comience a replantearse su papel en la sociedad de la información: no puede competir con la iconosfera planetaria, pero mantiene intacta su capacidad para "enseñar a aprender" a leerla con sentido, a contextualizarla desde el punto de vista histórico y cultural, a desenmascarar sus falsedades, a desentrañar sus ficciones.

3. Horizontes

Muchas de estas "ficciones" con las que se "cuenta" el proceso de globalización a quienes lo viven o lo padecen, se han convertido en auténticos imaginarios sociales, sustitutivos de los viejos mitos de antaño. Como ellos constituyen los anclajes sobre los que se edifican las concepciones colectivas de millones de personas en todo el mundo, a menudo con independencia de su nacionalidad, su cultura materna o su clase social. En la configuración de estos horizontes de sentido -o de "sinsentido", según sus críticos- figuran, en primer lugar, una serie de "*imágenes transversales*", que recorren e inundan muchos espacios de nuestra vida y, por lo tanto, se manifiestan muy activamente en la escuela. Por ejemplo,

- en el terreno de la política, la "revitalización" -perdón por la contradicción- del papel de la *guerra* no sólo como el único instrumento válido para responder a la violencia terrorista, de la misma manera que la violencia terrorista se concibe como el único instrumento válido para castigar la soberbia de Occidente; sino también como medio para "prevenir" hipotéticas amenazas, o como "misión humanitaria" para extender la democracia al resto del mundo. En esta revitalización del discurso belicista está desempeñando un papel preponderante la confluencia de dos fundamentalismos: por un lado, el que justifica la agenda hegemónica del gobierno estadounidense; por el otro, el abanderado por los grupos terroristas procedentes del mundo islámico;

- en la economía, el *mercado* mantiene su supremacía material y moral, al tiempo que

alcanza unas dimensiones transnacionales que le otorgan un nuevo valor cualitativo: se presenta como la única fuerza capaz de organizar el mundo -o de justificar su caos, tanto da-, de acuerdo con un "orden natural", que subordina al estado -el ágora democrática-, y a la sociedad -el contrato social- a sus intereses: de ahí, la defensa a ultranza del desmantelamiento de las conquistas sociales, o la privatización de asuntos que eran monopolio del estado -no sólo las empresas públicas, también las guerras, como estamos comprobando en Irak-;

- en la sociedad, el *consumo* parece marcar la tónica del modelo de civilización que se ha impuesto en el mundo. Todavía resuenan los ecos de los comerciantes de Manhattan, invitando a los neoyorquinos a consumir para superar el trauma del 11 de septiembre de 2001, y "demostrar así que no nos han vencido". El proceso de "macdonalización" de la sociedad, por el que el "modelo" de los restaurantes de comida rápida más populares del mundo se ha generalizado al resto de los espacios de funcionamiento de la sociedad, no parece tener freno. Como señala Vicente Verdú (El País, 17 de enero 2004), "Hace medio siglo bastaba que a los alumnos se les formara para trabajar. Ahora es tan necesario o más que se les instruya para consumir". ¿Qué tipo de instrucción para el consumo debe afrontar la educación hoy?
- en la cultura, la cuestión de la *identidad*, del nosotros, parece recorrer todos los espacios y las organizaciones políticas, sociales o religiosas. Hay urgencia por definirse frente a lo otro o el otro, como una conjura frente a miedo que suscita la ausencia de centros de referencia. Lejos de anularlos, la globalización de la posmodernidad los ha multiplicado e igualado, hasta hacerlos intercambiables e irrelevantes. Esta "desjerarquización" ha cuestionado no una referencia u otra, sino el mismo concepto de referencia. La inseguridad individual y colectiva frente al "todo vale" / "nada vale" ha conducido a la construcción de nichos de afirmación localista, sectaria, integrista o escapista. De paso, ha situado el tema de la singularidad en otros muchos espacios políticos y sociales;
- finalmente, en el terreno de la comunicación, *Internet* es la palabra clave. La incorporación a un tejido denso e instantáneo en un escenario planetario se considera imprescindible para "estar en el mundo" -poco importa que este medio sólo esté al alcance de una minoría de privilegiados-. La nueva "sociedad red" está creando sus propios códigos y reglas, por encima de los objetivos publicitarios y comerciales que sostienen su funcionamiento y en paralelo con la sociedad real, de gestión aparentemente más difícil y prosaica que el mundo virtual en el que navegan los internautas.

Pero estas palabras no se proclaman de manera enunciativa, sino narrativa. Efectivamente, es a través de *narraciones* como podemos entender mejor la configuración de la mentalidad colectiva que preside este arranque del siglo XXI. Las narraciones dominantes de la globalización tienen unas constantes argumentales -el riesgo, la rapidez, la irresolución -, pero no hay en ella una trama que haga progresar la acción, a través de sus personajes y sus acciones -como algunas de las que han configurado nuestra manera de pensar y sentir a lo largo de los siglos: las aventuras de Ulises, el éxodo mosaico, la tragedia de Antígona o la parábola del buen samaritano. Ahora no hay historias, sino *atmósferas*, determinados ambientes -luces, música, colores, objetos- en los que las existencias individuales parecen fluir sin origen ni destino. Las metáforas del mundo como una gran superficie comercial, un parque temático, un casino o un programa de televisión tienen un impacto decisivo en la socialización educativa de los jóvenes previa y paralela a su paso por la escuela.

4. Tareas

¿Cómo educar desde y sobre estos mitos contemporáneos, comparables a las sombras de la caverna explicadas por Platón, tal como indica José Saramago en una de sus novelas-ensayos más recientes? Pongamos como ejemplo la narración del mundo como un inmenso palacio lleno de luces destelleantes, máquinas tragaperras, cartas, dados, ruletas, loterías y demás juegos de azar. Si el mundo globalizado es como un casino ¿cómo enseñarlo a los

jóvenes de hoy?

Unos dirán: "tiene que aprender a jugar -y si hacen trampas, mejor-, para que acumulen la mayor cantidad de ganancias"; otros verán más realista enseñarles un oficio -camarera, *croupier*, vigilante-, para que la dirección del casino les pueda contratar; los "puros", prohibirán que los jóvenes entren y jueguen, o les mantendrán en la ignorancia por lo que a la existencia del casino se refiere, u organizarán su asalto o su destrucción -posiblemente, convenciendo a algún muchacho para que se inmole en nombre de la fe-; finalmente, están -estamos- los que recorren con los jóvenes el interior del casino, explicando cómo funciona por dentro y quién se beneficia de su existencia, pero también lo que hay afuera: dónde están los que el casino ha arruinado o quiénes ni siquiera tienen la oportunidad de entrar para arriesgarlo todo a un número o a una jugada. Después los propios jóvenes tendrán que decidir: dedicarse al juego, atender a los que han perdido o buscar formas de vida que no se organicen sobre el azar especulativo. En esta decisión la educación desempeña un papel fundamental, en la medida en que se hace invisible, se ha integrado en la vida.

Cada una de estas posibilidades responde a diferentes modelos educativos, todos vigentes ¿Cuál está en condiciones de atender el proceso de globalización con más posibilidades de suscitar un verdadero cambio de mirada sobre el mundo? No existe ninguna fórmula infalible para llevar a cabo estas "educaciones". Cada entorno, cada centro escolar, cada grupo de alumnos, cada "tema" que abordemos -la crisis ecológica, los derechos humanos, la feminización de la pobreza, las guerras olvidadas, los pueblos indígenas, el comercio justo- presenta unos rasgos específicos que obligan siempre a buscar respuestas nuevas. Educar desde y para un mundo globalizado es un proceso/proyecto que siempre está por inventar. En todo caso, es más fácil indicar los *errores* o tentaciones que deberíamos evitar a la hora de emprender el trabajo señalado:

Algunos educadores confunden los recursos instrumentales con las finalidades educativas el medio con el mensaje -aunque en la opinión de Marshall McLuhan sean sinónimos-. La obsesión por "estar al día" desde el punto de vista informático, por "actualizarse" con la mayor rapidez posible, o por utilizar los últimos avances de las "nuevas tecnologías", sin otro objetivo que el puramente formal o el estratégico -"mientras están con el ordenador dan menos la lata" / "cuántos más ordenadores tengamos por alumnos, la calidad de nuestro centro será mayor"-.

Otros profesores, reaccionan contra esa integración tecnológica -y acrítica- en la globalización, a través del rechazo apocalíptico, y se afanan en la búsqueda del refugio antiaéreo de la identidad tranquilizadora, en el zulo del nosotros (=no-a-los-otros), frente a las "amenazas" del mundo exterior -"la escuela está para enseñar, no para tratar temas de actualidad" / "Es mejor no complicarse la existencia con cosas tan difíciles de entender para los alumnos"-.

Algunos se conforman con describir el fenómeno de manera más o menos "neutra", situándose al margen del mismo, obviando las implicaciones personales. Tampoco nos parece ésta una actitud verdaderamente educadora en los tiempos que corren. Hay una escena en el documental *Bowling for Columbine* (M. Moore, 2003) bastante significativa a este respecto: el director de la película acompaña a algunos adolescentes, víctimas de la masacre en el instituto de Columbine, al supermercado donde se compraron las armas de fuego que provocaron sus heridas, en busca de explicaciones por parte de los responsables. La presencia de Moore en la secuencia refuerza el apoyo y el estímulo a que los jóvenes encaren la realidad con ojos críticos.

Ante la avalancha de posibilidades que ofrece el asunto de la globalización, ciertos docentes prefieren limitarse a realizar actividades aisladas, subordinadas al desarrollo del curso o

a la necesidad de rellenar la programación de actividades extraescolares -"Jornada del mundo global" y sus infinitas variantes-, cuando ya sabemos que se trata de un proceso lento y complejo, concretado en pasos escalonados y progresivos, superpuestos unos a otros de modo continuo: dudamos de la "eficacia" a largo plazo de los fuegos artificiales -no de su capacidad para embellecer el instante-.

Tampoco se trata de un asunto competencia de las Ciencias Sociales o la Ética, porque , insistimos, no se trata solamente de un tema que explicar sino de un procedimiento de trabajo; ni una especie de cajón de sastre donde se acumulan todas las cuestiones en forma de amasijo de informaciones . Es preferible buscar procesos circunscritos a la capacidad de los alumnos para relacionar lo local y lo global o viceversa, centrados en su proceso de aprendizaje, y no en la habilidad enseñante del profesor.

5. Fundamentos

La construcción de una educación que responda al mundo globalizado del siglo XXI no es, por tanto, una cuestión de medios técnicos o de declaraciones anti- / pro-, sino más bien de *procedimientos de sentido* entre los que, para concluir este artículo, señalamos los siguientes:

□ *Educar en la realidad*

Significa indagar acerca de lo que ocurre fuera del círculo de inconsciencia en que vivimos. Si el "casino global" es una ficción -la "fundación" que imaginaba el preso de la obra homónima de Antonio Buero Vallejo para defenderse de su traición-, debemos plantearnos cómo desvelar el engaño. Asumir cuestiones como la pobreza, el dolor, la muerte -pero también la fiesta, la alegría, la vida-, exige una educación apasionada por el conocimiento, la libertad, la justicia, o la belleza, que cuestione el conformismo o la indiferencia.

□ *Educar en la complejidad*

Frente a la simplicidad y el infantilismo que nos domina, se trata de observar el mundo en toda su profundidad, intentar ir más allá de la superficie de las cosas. Lo complicado es necesario y exige esfuerzo, pero esa tensión resulta imprescindible para madurar en el pensamiento y en la acción. La clave reside en la capacidad para formular preguntas y plantear interrogantes abiertos, que convoquen a otros interrogantes, hasta el descubrimiento desenmascarador de la realidad y su posible alternativa.

□ *Educar en la diversidad*

Frente al pensamiento único y la cultura que despersonaliza y uniformiza, es urgente valorar la propia capacidad para concebir o imaginar la realidad de otra manera, al tiempo que aceptamos, reconocemos y defendemos la discrepancia. Ponerse en el lugar del otro es un ejercicio educativo fundamental en cualquier proceso de globalización, puesto que resulta muy difícil educar para la solidaridad transnacional, si previamente no hemos educado desde y para la sensibilidad y la comprensión afectiva, la capacidad de escucha y diálogo.

□ *Educar en el conflicto*

Para superar la sensación narcotizante de "mundo feliz", hay que hacer explícitas sus contradicciones, al tiempo que tratamos de superar las valoraciones negativas o destructivas del conflicto: considerar el proceso no violento de su tratamiento es un enfoque básico para configurar una cultura de paz. La perspectiva integradora de la globalización requiere conjugar sus diversas aportaciones -ecologismo, feminismo, interculturalismo, solidaridad Norte-Sur-, en torno a los conflictos interpersonales y mundiales.

□ *Educar en la utopía*

No queremos decir "educar en una utopía" concreta, sinónimo de adoctrinamiento manipulador -pervertidor del sentido de una educación verdaderamente liberadora-, sino en el sentido de lo histórico, frente a la negación del futuro y la instalación en el "presentismo" de lo inmediato y lo tangible, así como en la capacidad para movilizarse en la búsqueda de otro mundo posible.

Pero la educación global acerca del mundo reclama igualmente un educador global: para enseñar a ver el mundo de otra manera hay que aprender a ver de otra manera y ser coherente con ese compromiso para la transformación individual y colectiva, asumiendo los valores y modos de vida que conlleva. Como hemos podido comprobar, no es una tarea sencilla, pero es preciso afrontarla si queremos que la escuela recupere su sentido. Como señala Susan George, con cuyas esperanzadas palabras concluimos, "otro mundo está a nuestro alcance si los educadores educan".

LECTURAS

Las reflexiones contenidas en este ensayo son fruto, ante todo, de nuestras prácticas docentes, pero también de numerosas consultas bibliográficas. Para evitar sobrecargar los argumentos contenidos en los sucesivos epígrafes del texto, hemos prescindido del aparato crítico. Compensamos esta ausencia de notas a pie de página con una antología de obras que permitan a los lectores interesados en el tema ampliar sus conocimientos y enriquecer su trabajo educativo cotidiano. En los libros citados se podrán encontrar, corregidas en lo que tienen de imperfectas, ampliadas en lo que tienen de incompletas, todas las razones expuestas en las páginas precedentes:

Para entender la globalización:

Matthew J. Gibney (ed.), *La globalización de los derechos humanos*, Barcelona, Crítica, 2004; Francisco Fernández Buey, *Guía para una globalización alternativa. Otro mundo es posible*, Barcelona, Ediciones B, 2004; Susan George, *Otro mundo es posible si...*, Barcelona, Icaria / Intermón-Oxfam, 2004; Klaus Werner, Hans Weiss, *El libro negro de las marcas. El lado oscuro de las empresas globales*, Barcelona, Debate, 2004; Luis de Sebastián, *Razones para la esperanza en un futuro imperfecto*, Barcelona, Icaria / Intermón-Oxfam, 2003; Wayne Ellwood, *Casino mundial. Claves de la globalización económica*, Barcelona, Intermón-Oxfam, 2003; Vicente Verdú, *El estilo del mundo. La vida en el capitalismo de ficción*, Barcelona, Anagrama, 2003; Centro Nuovo Modello di Sviluppo, *Geografía del supermercado mundial. Trabajo, comercio y consumo en el mundo de las multinacionales*, Vitoria-Gasteiz, SETEM, 1998; Adela Cortina, *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*, Madrid, Alianza, 1997; George Ritzer, *La McDonalización de la sociedad. Un análisis de la racionalización en la vida cotidiana*, Barcelona, Ariel, 1996.

Para educar en un mundo global

José M. Esteve, *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*, Barcelona, Paidós, 2003; Francesc Torralba, *¿Es posible otro mundo? Educar después del once de septiembre*, Madrid, PPC, 2003; Pedro Sáez Ortega, *Guerra y paz en el comienzo del siglo XXI. Una guía de emergencia para comprender los conflictos del presente*, Madrid, Centro de Investigación para la Paz / Centro de Innovación Educativa (Fundación Hogar del Empleado), 2002; José Gimeno Sacristán, *Educación y convivir en la cultura global. Las exigencias de la ciudadanía*, Madrid, Morata, 2002; Pedro Ortega Ruiz, Miguel Mínguez Vallejo, *La educación moral del ciudadano de hoy*, Barcelona / Buenos Aires, Paidós, 2001; Jurjo Torres Santomé, *Educación en tiempos de neoliberalismo*, Madrid, Morata, 2001; Manuel Fernández Enguita, *Educación en tiempos inciertos*, Madrid, Morata, 2001; Neil Postman, *El fin de la educación. Una nueva definición del valor de la escuela*, Barcelona, EUMO / Octaedro, 1999; Ángel I. Pérez Gómez, *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid, Morata, 1998; José M^a Mardones, *Desafíos para recrear la escuela*, Madrid, PPC, 1997.