

PENSAR GLOBALMENTE, ACTUAR LOCALMENTE... ¡DESDE EL AULA!

DAVID ABRIL¹

“¿Cómo podría meditar acerca de la igualdad que la naturaleza ha establecido entre los hombres, y sobre la desigualdad por ellos creada...?”

Jean Jacques Rousseau, “Carta a los prohombres de Ginebra” *Discurso sobre el Origen de la Desigualdad entre los Hombres*, 1755

“En las Guarderías, la lección de Conciencia de Clase Elemental había terminado, y ahora las voces se encargaban de crear la futura demanda para la futura producción industrial. “Me gusta volar -murmuraban-, me gusta volar, me gusta tener vestidos nuevos, me gusta...”

Aldous Huxley, *Un mundo feliz*, 1932

INTRODUCCIÓN

A bordar hoy en día el papel de la educación, cuando ya llegamos al futuro, es muy difícil. Podría empezar este trabajo con las palabras que nos dejaba para entonces Freire, en la justificación de su/nuestra *Pedagogía del Oprimido* (Freire, 1999a): “...una vez más los hombres, desafiados por la dramaticidad de la hora actual, se proponen a sí mismos como problema...”.

Sería tan fácil si Fukuyama hubiera tenido razón, relatando el final de la Historia... Pero hasta él mismo (Fukuyama, 2000) reconoce la necesidad de nuevos valores (que seguro no compartiremos, lo damos por descontado) para afrontar la degradación de las relaciones humanas y sociales del mundo globalizado y de Occidente en particular, en un nuevo alarde de moralismo puritanista. No hubiera hecho falta el 11 de septiembre para proclamar aquello de “¡al carajo, señor Fukuyama!” (Klein, 2002). Por suerte, el mundo no es, el mundo está siendo (Freire 1999b, pp. 75).

La globalidad es compleja, la humanidad atraviesa una situación difícil, el planeta (nuestra tierra) se ahoga y los cambios se suceden con tanta rapidez que nos desconcertamos al tratar de encontrar alternativas.

Sin embargo, la proclama de que “otro mundo es posible” empieza a ser asumida desde diversas instancias y desde los más diversos lugares del Planeta... Lógicamente, la educación no está exenta de la posibilidad-necesidad de cambio, un cambio que ha de significar el trabajar-mediador por un mundo nuevo.

Estamos ante una urgencia, como nos recuerda Vicente Romano: “resulta difícil determinar hasta qué punto las escuelas son fábricas de absurdo, de irracionalidad o de sueños. Nuestros padres, atemorizados por las de sus represores, actúan aún conforme a las enseñanzas que les inculcaron. Si queremos evitar, o empezar a evitar, que nuestra vida transcurra de una manera perversa y estúpida, hay que partir desde el lugar mismo donde se forma el pensamiento, donde los ricos seleccionan y dan informaciones... Si no nos defendemos contra el plan de estudios impuesto en las escuelas, los periódicos, la radio y la televisión, nuestros pensamientos seguirán siendo nuestros enemigos, por ser los pensamientos del enemigo...” (Romano 2002, pp. 85-91).

APREHENSIONES DE LA GLOBALIDAD

En la última década ha proliferado, para alegría de quienes queremos insistir en cambiar el mundo, la literatura de lecturas críticas de la globalización neoliberal, del momento actual del capitalismo de finales del XX y principios ya del nuevo milenio...² Además, esta producción se ha enriquecido en los últimos tiempos con la incorporación de experiencias locales de transformación y esperanza.

Susan George, en su *Informe Lugano* (George, 2001), establece una ficción en la que un grupo de expertos elabora un informe (una especie de plan estratégico de competitividad tan al uso en nuestros países y en las grandes empresas) cuyas conclusiones son francamente apocalípticas pero no menos reales³: el capitalismo global sólo sobrevivirá en tanto que a) opte por otro modelo de reparto de la riqueza y los recursos, más equitativo, que disipe el actual clímax de tensiones, o b) se proceda a la aniquilación selectiva de la población mundial más molesta e “improductiva”, porque “...la única forma de garantizar la felicidad y el bienestar de la inmensa mayoría es que la población total de habitantes de la Tierra sea proporcionalmente más pequeña. Esta opción puede parecer dura, pero es la que imponen tanto la razón como la compasión. Si queremos preservar el sistema liberal –la propia premisa de nuestro encargo- no hay alternativa. Todo lo demás es espejismo e ilusión...” (George, op.cit., pp. 71-84).

¿Hasta cuándo podrá permitirse el capitalismo su supervivencia? ¿Caerá por sí solo el Imperio? ¿Hasta cuándo durará esta “utopía criminal” del presente, como la denomina Samir Amín (Amín 2000 pp. 148), en la que las tres cuartas partes de la humanidad se debaten entre el hambre y la miseria?

Hardt y Negri nos hablan del paralelismo entre la caída del Imperio Romano y el momento actual, desde una visión no determinista, ni de reproducción cíclica de la Historia, sino en tanto que los autores diagnostican el nacimiento de una nueva subjetividad, como en su día pasó con el cristianismo, que nace desde el sistema pero “con un gran potencial de subjetividad, en términos de profecía de un mundo por venir”, y que “...del mismo modo hoy, dado que los límites y problemas irresolubles del nuevo orden imperial están fijados, la teoría y la práctica pueden ir más allá de ellos, encontrando una vez más una base ontológica de antagonismo –dentro del Imperio, pero también contra y más allá del Imperio, en el mismo nivel de totalidad...” (Hardt y Negri, 2000, pp. 20-23).

En su estrategia de desregulación planificada, el Imperio elimina la democracia y el control que sobre las instituciones y mercados deberían tener ciudadanas y ciudadanos (¿alguien cree que la situación de desigualdad a la que hemos llegado sería sustentada por una auténtica democracia, fuera esta local o global, o que dejaríamos que el tejado de esta casa de todas y todos que es el planeta Tierra cayera sobre nuestras cabezas?). Del despotismo ilustrado de la Francia del XVIII que denunciaba Rousseau en su carta a los prohombres de Ginebra (Rousseau 1973, pp. 39-46) que se servía del nuevo racionalismo y de la creciente difusión cultural para legitimar el poder del Rey Sol, a la denuncia de Boron del “despotismo tecnocrático en las instituciones políticas globales” (Boron 2001, pp. 46), que utiliza la concentración de los medios de comunicación de masas (ahora también globales) y de todo instrumento institucional a su alcance para ejercer la lógica (sic) de acumulación capitalista, contraria a cualquier mecanismo de control democrático. En el siglo XX, la población ha sido contemplada como “ignorante y maleducada, se mete en todo”, su papel es el de “espectadores”, no de “participantes”, excepto durante esas oportunidades periódicas en las que hay que elegir entre los responsables del poder privado... (Chomsky 2000, pp. 3).

El problema es que no podemos esperar a una caída más o menos automática del Imperio; la “nueva subjetividad” que contribuyó al ocaso de la antigua Roma Imperial ejerció su rol como sujeto. Boron insiste en que la llamada globalización supone “un proyecto animado por el propósito de organizar el funcionamiento estable y a largo plazo de un orden económico y político imperial -un imperio no-territorial, quizás; con muchos rasgos novedosos producto de las grandes transformaciones tecnológicas y económicas que tuvieron lugar desde los años setenta- pero imperio al fin...” (Boron 2001, pp. 46).

Igual que existen diferencias entre las aprehensiones de la realidad global, sean éstas vistas desde el centro (Hardt y Negri) o desde la periferia (Amín y Borron)⁴, es obvio que las manifestaciones de las políticas neoliberales en América Latina, en África o en Europa no son las mismas, y los efectos sobre el sistema educativo público tampoco. Las políticas de recorte en América Latina nos sitúan ante un panorama educativo que antes de colmar las necesidades primarias se ha visto mutilado en las dos últimas décadas, mientras que en África son muchas las tierras a las que la escuela ni siquiera. En la propia Europa⁵, la situación es bien diversa: el Reino Unido, Francia y España tienen poco que ver en cuanto a sus sistemas educativos, si bien podemos afirmar que el concepto de educación bancaria que nos legó el maestro (Freire 1999a, pp. 69-95) abarca hoy al conjunto de políticas educativas “oficiales” hasta límites insospechados, más cercanos al “mundo feliz” y la “salas de condicionamiento neopavloviano” que Huxley retrataba (Huxley 1976, pp. 31-39)⁶ que a una educación crítica y transformadora por construir.

El nexa que une las múltiples visiones críticas existentes sobre la globalidad es la urgencia del momento. Nunca en la historia, con largas guerras, hambrunas y epidemias, sucedió que tres cuartas partes de la humanidad (y menos cuando hablamos ya de miles de millones de personas) se situaran al límite del hambre y la pobreza; y nunca la polarización entre los más ricos y los más pobres, entre opresores y oprimidos, fue tan clara pero al mismo tiempo tan sutil.

Lo nuevo pues entre los viejos y el nuevo Imperio, es el factor tiempo: según los indicadores existentes, “en sólo dos o tres generaciones, el mundo puede haber entrado en una era de catástrofes ecológicas y sociales como jamás había conocido, que pondrán en peligro la supervivencia misma de la especie, aunque aún no se pueda saber (cuando se sepa, será demasiado tarde) si serán irreversibles...” (Setién 2001, pp. 12).

La gravedad, la urgencia, pero también las nuevas posibilidades abiertas, nos animan a trabajar con alegría para romper con el monopolio del lenguaje y de la comunicación, a decir abiertamente que “el capitalismo luce el nombre artístico de economía de mercado; el imperialismo se llama globalización; las víctimas del imperialismo se llaman países en vías de desarrollo, que es como llamar niños a los enanos; el oportunismo se llama pragmatismo; la traición se llama realismo; los pobres se llaman carentes, o carenciados, o personas de escasos recursos; la expulsión de los niños pobres por el sistema educativo se conoce bajo el nombre de deserción escolar; el derecho del patrón a despedir al obrero sin indemnización se llama flexibilización del mercado laboral...” (Galeano 2001, pp. 41).

ECOPEDAGOGÍA Y CIUDADANÍA PLANETARIA: ÉTICA PARA TODAS Y TODOS

Por lo tanto, la situación actual no es sostenible ni para las y los habitantes de los países empobrecidos (porque a este paso sencillamente no habrá nuevas generaciones que puedan contarlo), ni para las y los habitantes de los llamados países ricos (porque si seguimos consumiendo como consumimos, sólo aceleramos la agonía del planeta y de las hermanas y hermanos del Sur). El planeta, así, no se sostiene: "...en relación a algunas variables de mayor importancia, hemos superado la capacidad de carga del planeta... La finitud del planeta y el crecimiento geométrico de nuestro impacto sobre el mismo son datos antagónicos; y globales" (Setién 2001, pp. 3).

En *Ética Ecológica*, Nicolás M. Sosa señala el paso, en la década de los '80, de la conciencia ecológica a la "ética ecológica" (Sosa 1990, pp. 9). Es la diferencia existente entre la Declaración sobre el Medio Humano surgida de la Conferencia de Estocolmo (1973) y la Carta de la Tierra, elaborada por el Foro Global '92, alternativo a la Cumbre oficial de Río de la misma fecha. En la Declaración sobre el Medio Humano "no encontramos el menor atisbo de duda sobre el modelo de desarrollo y crecimiento, limitándose a expresar recomendaciones de carácter conservacionista que suponen la disminución del impacto sobre el medio y sólo éso. Cuando se habla de 'desarrollo económico y social' (Principio 8 de la Declaración) no se cuestiona en absoluto su modelo..." (Sosa 1990, pp. 39-40).

Con el Foro Global '92 y la elaboración de la Carta de la Tierra se empieza a hablar de "ecología política de la pobreza" (Fernández Buey 2000), de una opción "en favor de un ecologismo social que atiende simultáneamente a los límites del crecimiento y al hecho de que vivimos en una 'plétora miserable'".

Cuando apelaba en el apartado anterior a la urgencia del momento, estaba haciendo una apelación ética que el factor tiempo tiene en sí misma (Setién 2001 pp. 12). Si tradicionalmente la ética o *éthos* como "arte de convivir" (Lia Diskin en Migliori 1998, pp. 65-77, citado por Gadotti 2001a, pp. 90) se ha asociado a la *polis* al "espacio público", a la relación con la comunidad y sus habitantes, se dan hoy una serie de evidencias que nos invitan (o casi nos obligan) a trasladar ese sentido ético al *oikos*, al espacio privado, a nuestra casa, a nuestra cotidianidad: por una parte, es más que evidente que no es posible universalizar el modo de vida y consumo que las sociedades occidentales. Por otra, la *polis* es ya una "aldea global": las acciones emprendidas por un gobierno o una empresa en el Norte tienen efectos inmediatos sobre las sociedades del Sur y viceversa, somos "prisioneros de una división del trabajo impuesta a nivel mundial" (Amín 1997, pp. 146). Las personas traspasan -en la mayor parte de ocasiones forzadas por la necesidad económica o la persecución política- las fronteras impuestas por los Estados a la circulación de personas⁷, "mediante la circulación la multitud se reapropia del espacio, constituyéndose a sí misma como sujeto activo" (Hardt y Negri 2000, pp. 345).

Al mismo tiempo, las nuevas tecnologías y la red de redes (*Internet*) en particular abren nuevos espacios de comunicación entre personas y colectivos (no sólo entre empresas y flujos de capital) traspasando las fronteras hasta límites impensables hace sólo unos años⁸, aún reconociendo sus limitaciones.

Ya hemos señalado antes que los ciudadanos “no deciden ya las políticas que presiden sus vidas” (Capella 1993, pp. 136), y que en una estrategia emancipatoria deberíamos redefinir la ciudadanía atendiendo a las transformaciones globales experimentadas mencionadas más arriba: la ciudadanía en su concepción tradicional, adscrita a un Estado y sus códigos legales, es hoy una ciudadanía limitada y limitadora.

Pero “¿cómo pueden convertirse en políticas las acciones de la multitud?” (Hardt y Negri 2000, pp. 345), se preguntan los autores de *Imperio* al tiempo que nos dan la respuesta: mediante el derecho a la ciudadanía global.

El problema es que para ser ciudadanas y ciudadanos conscientemente planetarios necesitamos de la generación de conciencia planetaria, de sentido de planetariedad (Gadotti 2001, pp. 88-91), y aquí viene al caso hablar del papel de la educación.

Una educación que en su propia concepción ha de superar las fronteras de los países y los Estados, para ser necesariamente planetaria. Una educación que no puede limitarse a lo que habitualmente conocemos como la escuela, porque “las instituciones proveen por sobre todo un discreto lugar (el hogar, la capilla, el aula, la tienda...) donde se presenta la producción de subjetividad” (Hardt y Negri 2001, pp. 163). Las instituciones de la sociedad moderna, y entre ellas la escuela, se presentan hoy como una constelación de factorías de subjetividad, siguen siendo las mismas pero es difícil distinguir cuándo se está dentro o fuera del lugar de producción de la subjetividad, del lugar de socialización: lo que significan los medios de comunicación de masas en los últimos veinte años, el papel de *Internet* en la última década y en el futuro, etc.

La casa, el aula, la fábrica, la iglesia... han dado paso a nuevas producciones de subjetividad: en casa, ya no es sólo la familia la que interviene en el proceso educativo-reeducativo del niño o la niña, hay nuevos “habitantes” como la televisión, los videojuegos o *Internet*; el aula es cada vez más un espacio en el que se reproducen contenidos para ser aprehendidos por las niñas y los niños sin preguntarse el por qué de nada, donde el mayor vínculo con la realidad que les rodea es el impuesto a los sistemas educativos para atender las necesidades del “mercado”; la fábrica “de toda la vida” ya no está en el pueblo, se la llevaron a Tailandia y mañana se la llevarán a otro país más “ventajoso”; las iglesias están vacías, pero los telepredicadores y los adivinos están en auge...

Ante tantos y tan rápidos cambios, y ante tanta sobreproducción de información, ante el “desarrollismo educativo”, tal vez nuestra educación podría constituirse en una experiencia de vacío (Ferrer 2001, pp. 69), “abrir el silencio que permita escuchar, escucharse y escuchar lo colectivo, que lleve a la inversión-conversión-conversación pedagógicas”. La importancia del silencio en el espacio de la comunicación que supone el acto educativo es esencial, “me permite, por un lado, escuchar el habla comunicante de alguien, como sujeto y no como objeto, procurar entrar en el movimiento interno de su pensamiento, volviéndome lenguaje; por el otro, torna posible a quien habla, realmente comprometido con comunicar y no con hacer comunicados, escuchar la indagación, la duda, la creación de quien escuchó. Fuera de eso, la comunicación parece” (Freire 1999b, pp. 113). ¿Y acaso es concebible el proceso educativo sin comunicación?

Hacer una pedagogía de las personas y para las personas, no de los mercados y para los *robots*: Vivir conscientemente el proceso de cognición, en un planteamiento biopedagógico (Gutiérrez 2001, pp. 49-56) que atienda a los principios científicos de autoorganización, interdependencia y sostenibilidad.

Necesitamos de un proceso educativo que “impregne de sentido las prácticas de la vida cotidiana” (Gutiérrez 2002, pp. 14), que nos ayude a apreciar críticamente la acelerada cotidianeidad que vivimos, a buscar en experiencias de otros y también en las propias otra manera de vivir, otra manera de aprender y de aprender.

En resumen, lo que no es posible es mantener este mundo, ni sus relaciones sociales, ni las malas relaciones entre nosotros y el planeta. Ni es posible mantener una educación que ya no es sólo bancaria, sino con vocación de empresa multinacional.

HACIA UN CURRÍCULUM PLANETARIO

LA CARTA DE LA TIERRA: LIMITACIONES Y POSIBILIDADES DEL TRABAJO EN EL AULA

¿Podemos servirnos del currículum como instrumento para articular todo o parte de lo anteriormente expuesto? En mi opinión, sí; es más, es parte del “rigor metódico” que nos exigía Freire (Freire 1999b, pp. 27-28). Pero el currículum no puede ser una pura plantilla o molde que varía según la situación geográfica y las edades de los educandos o los sistemas educativos vigentes, sino que debe tener a éstos en el punto de partida: no hay docencia sin *discencia*.

¿De qué nos sirve un currículum que sólo atienda a los requisitos del “Dios Mercado”, o que en el mejor de los casos recoja contenidos sobre los cambios geopolíticos habidos en los últimos años, pero no tenga en cuenta cómo ha cambiado también en este tiempo el perfil de los educandos como parte de esta sociedad, que no cambia sólo en sus cúpulas, sino también en su base..? “El cam-

bio curricular no puede limitarse a los contenidos disciplinares, sino que debe atender también a los contenidos actitudinales. La evaluación que clasifica, selecciona y castiga, ratifica la exclusión social. Evaluar en una concepción ciudadana es un acto de conocimiento que implica una predisposición de acoger a un ser humano en su totalidad, y no como apenas un aprendiz de éste o de aquél saber” (Gadotti 2001b, pp. 21).

“Hemos dicho que la escuela determina el curso de la vida, en latín *curriculum*. ¿Qué es un currículum? Es el modo y manera en que se pasa una vida. ¿Quién debe estar autorizado a determinar cómo pasamos nuestra vida? ¿Para qué tipos de vida hay autorización y para qué otros no la hay? ¿Quién otorga semejante permiso? Si admitimos que no estamos autorizados a determinar nuestras vidas, ¿por qué han de determinarla otros?...” (Romano 2002, pp. 87-88). Buscamos esto, un sentido integral para el currículum, abierto, flexible, transparente, en algo así como un proceso de ósmosis⁹ con la sociedad civil, con los “dasarrapados del mundo” de Paulo Freire.

El “método” para elaborar el currículum debe ser como el método freireano, debe partir de la realidad de los educandos (que son diferentes según el lugar o la sociedad con la que trabajemos) pero atendiendo a la realidad global en su complejidad; debiera trabajarse también la interdependencia de esa realidad, y por tanto disponer de un tratamiento interdisciplinar; esa misma elaboración debiera ser también participativa y transgresora (con la participación de educandos y educadores, madres, padres y movimientos sociales del entorno).

El papel del educador o educadora tampoco puede ser el mismo, deberíamos “predicar con el ejemplo, es decir, hacer honor a las mismas actitudes que solicitamos a nuestros educandos” (Freire 1999b, pp. 35-37). “Lo imposible para mí es la falta de coherencia, aun reconociendo la imposibilidad de una coherencia absoluta. En el fondo esa cualidad o esa virtud, la coherencia, exige de nosotros la inserción en un permanente proceso de búsqueda, exige paciencia y humildad, virtudes también, en el trato con los demás...” (Freire 1993, pp. 62-63). Como la alusión a San Francisco de Asís en *Imperio*, “...Para denunciar la pobreza de la multitud [San Francisco] adoptó esa condición común y descubrió allí el poder ontológico de una nueva sociedad. El militante comunista hace lo mismo, identificando en la condición común de la multitud su enorme riqueza. Francisco, oponiéndose al naciente capitalismo, rechazó toda su disciplina instrumental, y en oposición a la mortificación de la carne (en la pobreza y el orden constituido) sostuvo una vida gozosa, incluyendo a todos los seres y a la naturaleza, los animales y la hermana luna, el hermano sol, las aves del campo, los pobres y explotados humanos, juntos contra la voluntad del poder y la corrupción. Una vez más, en la postmodernidad, nos hallamos en la situación de Francisco, levantando contra la miseria del poder la alegría de ser. Esta es una revolución que ningún poder logrará controlar...” (Hardt y Negri 2000, pp. 357).

Desde la politicidad del acto educativo como forma de intervenir en el mundo (Freire 1999b, pp. 94-97), el currículum “básico” supondría “el conjunto de capacidades y saberes teóricos, prácticos y vitales que toda persona debe ir consiguiendo a medida que convive, interviene crítica y solidariamente en el entorno, en condiciones de igualdad, y a lo largo de su educación obligatoria...” (Concejo Educativo de Castilla y León 2002, pp. 3-4)¹⁰.

El nuevo currículum para esta nueva pedagogía debería abarcar, pues, los tres niveles de aprendizaje: habilidades, conocimiento y comprensión, y valores y actitudes¹¹. En lo que respecta al conocimiento y la comprensión, es esencial abordar la interdisciplinariedad, huir de la compartimentación en la que estamos inmersos y que dificulta la aprehensión de la globalidad de la realidad y de los problemas reales. Conceptos básicos como justicia e igualdad social, diversidad, desarrollo sostenible, resolución de conflictos, han de ser tratados a todos los niveles educativos. La comprensión de la diversidad, y en nuestro caso el rechazo al etnocentrismo occidental o al eurocentrismo que impregna tanto a las ciencias sociales como incluso a las naturales, debe ser un elemento central.

En cuanto a las habilidades, el desarrollo del pensamiento crítico, la aprehensión crítica de la realidad desde la participación activa, que ha de ser llevada a la práctica de manera constante y natural por parte del educador o educadora que en este caso, como en Freire, se convierte en dinamizador del conocimiento-vivencia de los educandos, más que en mero “transmisor de conocimientos” (Freire 1999b, pp. 27-29). La capacidad de amar, la afectividad hacia las personas y la naturaleza, en estos tiempos de consumismo exacerbado y de asunción de la violencia por su cantidad y su constancia en los medios. Hay que insistir en la politicidad, en el sentido integral de nuestras acciones cotidianas, impregnarlas, como decía más arriba, de sentido planetario.

Finalmente, en el trabajo con los valores y las actitudes, yo destacaría la necesidad del trabajo intercultural. En un momento en que los desplazamientos (voluntarios o forzados por las guerras, el hambre, o una mala situación económica) están y estarán a la orden del día, como una de las pocas salidas humanas a la “plétora miserable” en que vivimos, y especialmente en lo que respecta a los países receptores, a Europa y el mundo occidental como bloque privilegiado del planeta, el trabajo de la interculturalidad es imprescindible. No podemos construir conciencia ecoplanetaria, identidad compartida, reforzando la identidad particular desde la diferenciación con el otro. Debemos entender la llegada de nuevas gentes de las más diversas procedencias como una oportunidad para profundizar en el sentido de planetariedad, en el armazón de esa nueva subjetividad por construir. Hoy, la educación en Europa es intercultural o no es educación, porque cada vez más se hará esa educación a espaldas de la realidad y de las personas.

En la propia concepción bancarizada de la educación, en todo el mundo, “durante demasiado tiempo se ha confiado en que una única cultura (la europea) representaba el punto más alto del desarrollo de la humanidad y podía constituirse, por consiguiente, en el modelo al que debían acercarse las otras...” (Juliano 1993, pp. 35). En este contexto, la simple presencia de gentes de otras culturas en las sociedades occidentales y en nuestras escuelas está siendo publicitada como una “invasión” o en el mejor de los casos como una “agresión” incluso por parte de algunos gobiernos¹², en un escenario que está resucitando en Europa el fantasma del fascismo¹³ en forma de líderes de ultraderecha, populistas y “orgullosamente” racistas.

LA CARTA DE LA TIERRA: LIMITACIONES Y POSIBILIDADES DE TRABAJO EN EL AULA

Es obvio que la redacción de la Carta de la Tierra en su primera versión en 1992 supuso un importante avance tanto en lo que se refiere al paso de una cierta conciencia ecológica o medioambientalista al establecimiento de las bases de una ética o una cultura ecológica (Boff 1993, citado por Gadotti 2001a, pp. 97, y Sosa 1990, pp. 9), como en lo que respecta a la naturaleza de su propia elaboración, fruto del trabajo colectivo del Foro Global alternativo a la Cumbre oficial de Río del mismo año, en el que participaron numerosos movimientos sociales, ecologistas e indígenas de los diferentes pueblos de la Tierra.

Esta carta de principios y valores por un desarrollo sostenible planetario es el fruto de una demanda de los pueblos del mundo, especialmente de los países empobrecidos por los efectos del neoliberalismo sobre las personas y el medio, a diferencia de la Carta de Derechos Humanos, que fue fruto de un consenso más o menos cupular de los Estados firmantes, tras la II Guerra Mundial; este hecho ya es un valor en sí mismo.

Pero además, la exigencia de los pueblos resultó ser una proclamación de derechos de la Tierra (Gadotti 2001a, pp. 102), y la Carta y el proceso democrático que la sustentaron y la sustentan nos ofrecen múltiples posibilidades como código ético que nos sirva para dar sentido planetario, social y ecológico a nuestras acciones cotidianas, necesidad que detectábamos anteriormente.

Sin embargo, la Carta tiene obvias limitaciones: para empezar, la amenaza de convertir la conciencia en retórica, como está sucediendo en los últimos tiempos cada vez que hablamos de “desarrollo sostenible”. Es, en parte, el mismo peligro que suponía anteriormente, y también hoy, convertir la conciencia de clase en corporativismo, o la solidaridad internacional y la lucha contra la pobreza en eslóganes publicitarios... Y esto sólo se combate reflexionando sobre cada una de nuestras acciones cotidianas, actuando localmente en casa, en la calle, en el aula... pero pensando globalmente, con sentido planetario. “El movimiento ecoló-

gico, como todo movimiento social y político, no es un movimiento neutro. En él también, como movimiento complejo y pluralista, se manifiestan los intereses de las grandes corporaciones...” (Gadotti 2001a, pp. 104).

Por otra parte, la misma Carta de la Tierra contiene aún en su última versión algunas contradicciones que debiéramos superar: sólo mencionaré algunas que me inquietan, como las referencias a que “un aumento sin precedentes de la población humana ha sobrecargado los sistemas ecológicos y sociales”¹⁴, la alusión a la “responsabilidad universal”¹⁵, o ya en el desarrollo de la Carta, epígrafes como “evitar actividades militares que dañen el medio ambiente”¹⁶, o “evitar o eliminar, hasta donde sea posible, la toma o destrucción de especies por simple diversión, negligencia o desconocimiento”, por mencionar algunas.

Por supuesto, tal vez estas puntualizaciones resulten anecdóticas respecto al interés global de la Carta y a sus posibilidades de trabajo en el aula, sobre todo en lo que respecta a la parte actitudinal del currículum. Trabajos como la Carta de la Ecopedagogía (Gadotti 2001a, pp. 124), o el libro de Francisco Gutiérrez *Ecopedagogía y ciudadanía planetaria*, que suponen un desarrollo desde el campo educacional de los principios de la Carta, son pasos importantes para la puesta en práctica de esa ética de la que hablábamos, porque “el aprendizaje se promueve mediante experiencias de aprendizaje” (Gutiérrez 2001, pp. 49-53). Del mismo modo, el Programa de Educación de la Carta de la Tierra¹⁷ nos ofrece la oportunidad de conocer las experiencias de otros y otras, y de contribuir con las nuestras, a partir de un proyecto pedagógico basado en los principios de la Carta.

Acabaría este trabajo, que espero que sea el principio, con una reflexión de Enric Tello sobre el impacto que dejamos los seres humanos sobre nuestro territorio, sobre la llamada “huella ecológica”, sobre la cotidianidad de nuestras vidas y sobre la vida del planeta: “...los catalanes que vivimos en Barcelona (y probablemente todos los españoles, con sólo pequeñas diferencias) ocupamos el doble del espacio ambiental que nos correspondería en una distribución equitativa y sostenible. Si todos los habitantes del mundo vivieran como nosotros, necesitaríamos dos Tierras. Si todo el mundo viviera con las 10,3 hectáreas que necesitan para sostener su forma de vida los habitantes de EE.UU., necesitaríamos siete Tierras. Pero sólo tenemos una” (Tello 2001, pp. 2).

BIBLIOGRAFIA

- Amín, Samir 1997 *Capitalism in the Age of Globalization* (London: Zed Books).
- Boron, Atilio A. 2001 "El nuevo orden imperial y cómo desmontarlo". Ponencia presentada en el Foro Social Mundial 2001 en Porto Alegre (Brasil), edición libre en www.clacso.edu.ar.
- Bou, Luís César 2001 "La visión Europea del mundo afroasiático", en *Observatorio de Conflictos*, www.nodo50.org/observatorio/.
- Capella, Juan Ramon 1993 *Los ciudadanos siervos* (España: Trotta).
- Chomsky, Noam 2000 *El control de nuestras vidas* (España: edición libre en www.cgt.es/biblioteca).
- Concejo educativo de Castilla y León 2002 *Aprendizajes diferentes, ciudadanía crítica. Documento de Trabajo* (España: Concejo Educativo de Castilla y León, edición libre en www.concejoeducativo.org).
- Fernández Buey, Francisco 2000 "Ecología política de la pobreza", en *Solidarios* (Revista de la Universidad Complutense de Madrid - julio 2000).
- Ferrer, Virginia 2001 "Subjectes i buit = educació", en *Formació de Persones Adultes, Ciutadania i Desenvolupament. Una perspectiva ecopedagògica i pràctica* (España: Edicions del CReC).
- Freire, Paulo 1993 *Pedagogía de la esperanza* (México: Editorial Siglo XXI).
- Freire, Paulo 1999 (1970) *Pedagogía del Oprimido* (México: Editorial Siglo XXI).
- Freire, Paulo 1999 (1996) *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa* (México: Editorial Siglo XXI).
- Freire, Paulo 2001 *Pedagogía de la indignación* (España: Ediciones Morata).
- Freire, Paulo; Gadotti, Moacir y Guimaraes, Sérgio (2001) *Pedagogia: diàleg i conflicte* (España: Edicions del CReC).
- Fukuyama, Francis 2000 *La Gran Ruptura* (España: Ediciones B).
- Gadotti, Moacir 2001 "Educação para e pela cidadania" (Brasil: IPF).
- Gadotti, Moacir 2001 "Lecciones de Freire cruzando fronteras: tres hablas que se completan" (Brasil: IPF).
- Gadotti, Moacir 2001 "Pedagogia da terra: ecopedagogia e educação sustentável", en *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI* (Argentina: edición libre en www.clacso.edu.ar).
- Galeano, Eduardo 2001 (1998) *Patas Arriba. La escuela del mundo al revés* (Argentina: Editorial Catálogos).

- George, Susan 2001 *Informe Lugano. Cómo preservar el capitalismo en el siglo XXI* (España: Icaria Editorial-Intermón Oxfam).
- Gutiérrez, Francisco 2001 “A la recerca del sentit en l’educació: tres itineraris, tres apropaments”, en *Formació de Persones Adultes, Ciutadania i Desenvolupament. Una perspectiva ecopedagògica i pràctica* (España: Edicions del CReC).
- Gutiérrez, Francisco y Prado, Cruz 2002 (2001) *Ecopedagogia i ciutadania planetària* (España: Edicions del CReC).
- Hardt, Michael y Negri, Toni 2000 *Imperio* (USA: Harvard University Press).
- Huxley, Aldous 1976 (1932) *Un mundo feliz* (España: Plaza&Janés).
- Juliano, Dolores 1993 *Educación intercultural. Escuela y minorías Étnicas* (España: Eudema).
- Klein, Naomi 2001 “Al carajo, señor Fukuyama”, en *Masiosare* publicado en el Suplemento Cultural del Diario *La Jornada* de México.
- Moore, Thomas 2000 (1516) *Utopía* (Barcelona: edición libre en www.cgt.es/biblioteca).
- Morín, Edgar 1995 *Introducción al Pensamiento Complejo* (España: Gedisa)
- OXFAM International 2001 *A Curriculum for Global Citizenship* (London: edición libre en www.oxfam.org.uk/coolplanet).
- Romano, Vicente 2002 (1993) *La formación de la mentalidad sumisa* (España: edición libre en www.rebellion.org/libroslibres).
- Rousseau, Jean J. 1773 (1755) *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres* (España: Aguilar).
- Saramago, José 2002 *Este mundo de la injusticia globalizada*. Discurso de clausura del Foro Social Mundial reunido en Porto Alegre (Brasil), publicado en el diario *El País* de España.
- Setién, Julio 2001 “Ética ecosocialista en un mundo globalizado”, en *Materiales del Curso de la Escuela de Verano de ForMadrid Globalización y Conciencia en el siglo XXI* (España).
- Shiva, Vandana y Mies, Maria 1997 (1993) *Ecofeminismo* (España: Icaria Editorial).
- Sosa, Nicolás M. 1990 *Ética Ecológica. Necesidad, posibilidad, justificación y debate* (España: Libertarias Universidad).
- Tello, Enric 2001 “La ecología social en un mundo global I” (Veualternativa: boletín electrónico de febrero de 2001 de Euia, en www.euia.org).
- UNESCO 2000 *Carta de la Tierra* (Versión actualizada en www.earthcharter.org).

VVAA (2000) *All different, all equal Education Pack. Ideas, resources, methods and activities for informal intercultural education with young people and adults* (Bélgica: Consejo de Europa).

NOTAS

1 David Abril (Mallorca, España) es licenciado en Geografía e Historia por la Universidad de las Islas Baleares (1998). Coordina el “Taller de informática y ciudadanía”, en el marco del proyecto socioeducativo “Naüm” dirigido a jóvenes bajo riesgo de exclusión social en el barrio de Son Roca, Palma.

2 Después de la caída del Muro de Berlín en 1989, que fue el símbolo que consagró *El fin de la Historia* proclamado por Francis Fukuyama y otros teóricos al orden del neoliberalismo, la consigna de TINA (en inglés “*There is no alternative*” (Chomsky, 2000 pp. 15), de que no hay alternativas, ha calado en la mayoría de nuestras mentes y ha bloqueado en movimientos sociales y políticos la generación de alternativas...

3 Al igual que todos los datos descriptivos aportados en la elaboración del “Informe”, que son un fiel reflejo de la realidad actual, de las políticas neoliberales, los mercados financieros, las instituciones internacionales...

4 De hecho, igual que en *Imperio* prácticamente se afirma que “...ya no es posible demarcar grandes zonas geográficas como centro y periferia, Norte y Sur” (Hardt y Negri, op.cit., pp. 285), esta manera de aprehender el mundo está lejos de los trabajos elaborados desde la periferia (jerga que está lejos de abandonar Samir Amín, por ejemplo), que insisten mucho más en una visión de “clase” en la que los países empobrecidos, como denuncia Boron al referirse al análisis de los primeros como “imperio sin imperialismo” (Boron 2001, pp. 47).

5 Sin entrar a valorar lo que añadirá de diversidad la ampliación a la antigua Europa del Este.

6 Vicente Romano nos ofrece un rápido resumen de la evolución de la escuela en las sociedades industrializadas, que por su claridad reproduzco: “Las primeras escuelas populares surgieron en las fábricas inglesas de principios del siglo XIX. Los empresarios ingleses opinaban que los trabajadores se habían embrutecido demasiado. Ganaban más con obreros un poquito formados que con obreros analfabetos. A medida que se perfeccionaban los métodos de producción, más necesaria era cierta educación para los hijos de los obreros. Cuando esta educación les resultó demasiado cara a los empresarios, el Estado se hizo cargo de ella en nombre de los propietarios de fábricas. No existe todavía ninguna planificación estatal de la formación sin que las asociaciones empresariales hagan a los representantes del Estado sus objeciones y recomen-

daciones. De este modo atienden a sus necesidades de gente dócil. Los representantes del Estado se rigen por los deseos de los grandes empresarios. Estos les indican qué tipo de personas sumisas necesitan. El Estado las produce, y se hace cargo de los costes. A la hora de pagar, nosotros somos el Estado...” (Romano 2002, pp. 86).

7 Paradójicamente, la proclama de la “libre circulación” sólo afecta a mercancías y capitales, no a las personas. De hecho, las legislaciones en materia de inmigración y circulación de personas en los países del Norte están siendo endurecidas, cuando “el poder de circular es una determinación primaria de la virtualidad de la multitud, y la circulación es el primer acto ético de la ontología contraimperial” (Hardt y Negri 2000 pp. 345); es decir, que las migraciones atacan en sí mismas al orden establecido...

8 ¡Valga el propio curso del Aula 510 de Clacso como ejemplo! ¿Quién hubiera pensado hace sólo diez años en la posibilidad de trabajar, hablar, intercambiar experiencias gentes de ambos lados del Atlántico y de prácticamente toda América Latina y el Caribe?

9 La ósmosis es la tendencia química por la cual dos disoluciones de concentraciones diferentes, separadas por una membrana semipermeable, tienden a pasar disolviéndose de la menos concentrada a la más, para igualarse (...).

10 Aunque no es mi intención referirme únicamente a la educación obligatoria, sino a la educación en general.

11 El documento sobre educación y ciudadanía global editado por Oxfam International, *A curriculum for Global Citizenship*, dibuja un esquema que aquí no reproduciré, pero que nos sirve en su estructuración para sistematizar en parte este apartado. Para más información ver OXFAM International 2001 *A Curriculum for Global Citizenship* (London, edición libre en www.oxfam.org.uk/coolplanet).

12 Son constantes las citas de los gobernantes españoles en relación a la inmigración, relacionándola con los problemas de la sociedad española y la delincuencia, como vemos en la portada de la *Revista Tiempo* de marzo de 2002, con las palabras del entonces Ministro del Interior Mariano Rajoy, en un gran titular: “Hay relación directa entre inmigración y delincuencia”.

13 El Neofascismo es ya mayoría en Austria y Bélgica e incluso el candidato del Frente Nacional en Francia, Jean Marie Le Pen, superó en votos en los comicios de abril en las elecciones presidenciales francesas al candidato socialista, Lionel Jospin, Primer Ministro del país hasta entonces.

14 Preámbulo de la Carta de la Tierra, en su versión de 24/03/00, sobre la “Situación global”. Considero que este tipo de expresiones dan alas a lecturas neomalthusianas, en las que el mundo debiera cambiar reduciendo la población, pero no cambiando el sistema.

15 Íbid., “Responsabilidad Universal”. La responsabilidad es a mi juicio asimétrica, como señala Setién (Setién 2001 pp. 6): “Si todos contribuyéramos igualmente a esos procesos, la responsabilidad sería universal. Pero no es así. Ni tod@s los producen ni tod@s sufren en la misma proporción, aunque no cabe duda que a la larga, toda la humanidad acabaría siendo víctima de la crisis ecológica”.

16 Íbid., Artículo 6: “Evitar dañar como el mejor método de protección ambiental y cuando el conocimiento sea limitado, proceder con precaución”. ¿Acaso no es nociva tanto para las personas como para el medio cualquier actividad militar?

17 Accesible en Internet desde <http://www.cartadelatierra.org/educacion>