

La educación (moral y cívica) en una sociedad globalizada

IN GENERAL, GLOBALISATION IS UNDERSTOOD TO BE WORKING AS A UNIT, EVENTUALLY, ON A PLANETARY SCALE, THROUGH NETWORKS OF INTERCONNECTIONS. A VARIETY OF STANDPOINTS HAVE DEVELOPED WITH REGARD TO THIS NOVEL PHENOMENON. THERE IS NO DOUBT THAT TECHNOLOGICAL ADVANCES ARE CHANGING OUR LIVES, THE LIFE OF EACH ONE OF US; THAT THE VIRTUAL REVOLUTION – IF IT CAN BE SO CALLED – IS AFFECTING US WHETHER WE LIKE IT OR NOT: IT HAS SOME COSTLY PERSONAL CONSEQUENCES.

WHAT ARE THE CHALLENGES OF EDUCATION IN A GLOBALISED WORLD, IN THE KNOWLEDGE SOCIETY? HOW CAN GLOBALISATION AND DIVERSITY BE COMBINED? IS TO GLOBALISE THE SAME AS TO HOMOGENISE? HOW CAN CITIZENSHIP BE CONNECTED TO DIVERSITY? WHAT IS OR COULD BE THE ROLE OF THE MEDIA AND THE NEW INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THIS PROCESS? WHY IS THE REACTION TO THE ACCELERATED PROCESS OF GLOBALISATION, A STRENGTHENING OF THE NEED FOR IDENTITY?

KEYWORDS: MORAL AND CIVIC EDUCATION, GLOBALIZATION, TRUST, SOCIAL VIRTUES

I.

En principio, globalización significa algo concerniente al globo (terráqueo) entero, y derivaría de la expresión “global village” (traducido habitualmente por “aldea global”) de McLuhan que designa la transformación propiciada a escala planetaria por las nuevas tecnologías, capaces de convertir al mundo en un pañuelo donde las interrelaciones de todo orden no cesarán de ir en aumento (económicas, políticas, culturales, etc.). En general, por globalización se entiende trabajar como una unidad, en tiempo, a escala planetaria, a través de redes de interconexiones. El término globalización que comenzó a usarse a partir de los años 70 del siglo pasado, tuvo un mayor desarrollo en sus aspectos económicos que en los sociales.

Las posturas que ante este novedoso fenómeno se han desarrollado son variadas, pero podrían resumirse en tres grandes trazos:

Eb001

Concepción
Naval

Vicerrectora de
Infraestructuras e
Innovación educativa.
Universidad de Navarra
cnaval@unav.es

1-Una que estaría representada por el canadiense M. McLuhan donde el mundo es una aldea homogénea, tensionada por dos fuerzas principales: el poder político y el económico. La definición de Heinz Dietrich (1997) se ajusta a este enfoque cuando definía la globalización como: “la expansión de un modo de producción, una forma de vida, una organización política y una forma cultural, aceptada como la norma más adecuada y vigente para la época que uno vive”.

2-Otra postura sería la encarnada por el francés A. Touraine (1998) que viene a afirmar que la globalización ha muerto y se ha visto reemplazada por la interdependencia y lo que se denomina “el efecto dominó”. La globalización es así la desvinculación de los elementos de la vida social y económica a todos los niveles.

3-En medio de estas dos posturas estarían, entre otros, Castells y Borja (1998) que plantean la posibilidad y necesidad de recuperar el papel que juegan las ciudades para la construcción de una relación dinámica y creativa entre lo local y lo global. Así distinguen entre urbanización –articulación espacial, continua o discontinua, de población y actividades– y ciudad –sistema específico de relaciones sociales, culturales, y de instituciones políticas de autogobierno– (Meza y Moreno-Valle, 1999).

Es esta última postura, más mesurada, la que distintos autores parecen sugerir ante el hecho imparable de la globalización. Así por ejemplo Amartya Sen en unas declaraciones a *La Croix* (París, 29.VI.2000) comentaba cómo “la globalización es un proceso que se caracteriza por un mayor movimiento de bienes y de personas, de tecnología, de conocimiento, (...). Y todo eso es positivo. Pero si una parte de la población es marginada y no logra sacar partido de la economía de mercado, puede resultar perjudicada. El Estado debe ayudar a la población a participar en la economía de mercado y no asfixiar a ésta. Lo decisivo hoy es democratizar el sistema económico, hacerlo más igualitario. Esto requiere una visión más nítida de la globalización, que ni es un mal absoluto ni un ideal sin riesgo”.

En una línea parecida se manifestaba Vargas Llosa en abril pasado al apuntar que “el alegato a favor de la identidad cultural en contra de la globalización, delata una concepción inmovilista de la cultura que no tiene el menor fundamento histórico”¹. Reconociendo la verdad que se encierra en el argumento cultural contra la globalización, de hecho no lo acepta por parecerle una utopía o una pesadilla negativa.

También Kymlicka (1996) y Maalouf (1999²), en otro orden de cosas, sugieren la necesidad de elaborar una nueva concepción de la identidad y de la ciudadanía que permita vivir serenamente una identidad compuesta (Maalouf, 1999: 49). Se trataría de contemplar el concepto de identidad con otros ojos, en la búsqueda de un camino de humana libertad fuera del callejón sin salida al que nos abocan los fundamentalismos o los nacionalismos extremos (Kymlicka, 2000).

“Si los nuevos medios de comunicación, que con tanta rapidez nos acercan los unos a los otros,

¹ ABC. 10.IV.2000, 48-49.

² Maalouf (1999) prefiere utilizar la expresión mundialización, que aunque no responde exactamente al mismo concepto de globalización, presenta fuertes semejanzas.

nos llevan a que por reacción afirmemos nuestras diferencias, también nos hacen cobrar conciencia de nuestro destino común. Lo cual me lleva a pensar que la evolución actual podría favorecer, a la larga, la aparición de una nueva manera de entender la identidad. Una identidad que se percibiría como la suma de todas nuestras pertenencias, y en cuyo seno la pertenencia a la comunidad humana iría adquiriendo cada vez mayor importancia hasta convertirse un día en la principal” (Maalouf, 1999: 121)

No cabe duda que los avances tecnológicos están cambiando nuestras vidas, la de cada uno; que la revolución virtual –si se puede decir así– nos afecta querámoslo o no: tiene unas consecuencias personales de alto precio.

En términos generales son muchas las contradicciones que ponen en tela de juicio el proceso globalizador. Se le acusa de: regionalizar; polarizar la riqueza³; promover movimientos migratorios que son percibidos en los países receptores de los inmigrantes más como una anomalía que como un fenómeno natural del proceso globalizador; en fin, ha acentuado los nacionalismos extremos. Títulos como el del libro de A. Touraine: *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes* (1997) es significativo de lo que aquí se apunta. “¿Cómo escapar a la inquietante elección entre una ilusoria globalización mundial que ignora la diversidad de las culturas y la realidad inquietante de las comunidades encerradas en sí mismas?” (Touraine, 1997: 24).

Pero cabe replantear estos problemas en términos de retos y convertirse así en trampolín de acción social y educativa. Es decir, en lugar de plantear como opuestos dobles tales como: información-comunicación, global-local, individual-social, comunidades virtuales-comunidades reales, seguridad-libertad, anonimato-personalidad, privado-público, etc., tratar de articularlos como en su genuinidad se nos ofrecen: interconexiónados.

II.

¿Cuáles son los retos de la educación en un mundo globalizado, en la sociedad del conocimiento? ¿Cómo combinar globalización y diversidad? ¿Es lo mismo globalizar y homogeneizar? ¿Por qué tanto miedo y recelo ante el fenómeno de la globalización? ¿Cómo articular ciudadanía y diversidad? ¿Qué papel juegan o podrían jugar los medios de comunicación y las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación en este proceso? ¿Por qué el proceso de globalización acelerado provoca, como reacción, un reforzamiento de la necesidad de identidad? ¿Cuáles son –y cómo afrontarlos– los peligros de la globalización?

La globalización se percibe habitualmente como una amenaza porque se la ve como un factor de uniformidad, además de ser un factor de universalidad. Uniformidad que se siente como empobrecedora, concretamente en dos sentidos: por mediocridad y por hegemonía. Produce la psicología del agredido o del amenazado, la cultura de la queja en otro orden de cosas, la psicología del que se siente minoría o exiliado. Se ve la globalización en definitiva, como una amenaza para la diversidad cultural.

³ Una de las críticas que lanza Touraine (1998) a la globalización es que la sociedad en lugar de unificarse por la globalización, se desintegraría y se regionalizaría, produce más miseria y pobreza.

¿Qué posiciones se adoptan ante ella? Como ya se ha dicho en parte, cabe, desde los extremos, una posición amargada, inmovilista y refunfuñona (rechazarlo todo; encerrarnos en nuestro castillo); y otra almibarada e ingenua (aceptarlo todo sin discernimiento, hasta el extremo de no saber quiénes somos, ni adonde vamos nosotros o el mundo)⁴. Pero cabe no conformarse con el efecto de uniformidad que la globalización produce. Hoy día hay medios para luchar contra él: los medios de comunicación, por ejemplo. Se trataría, entre otras cosas, de no aceptar acríticamente supuestos dogmas mayoritarios, sino suscitar un constructivo sentido crítico que ayude a la mejora de las comunidades en las que estamos inmersos. Como dice Maalouf: “La ley de la mayoría no es siempre sinónima de democracia, libertad e igualdad; a veces es sinónimo de tiranía, sometimiento y discriminación” (Maalouf, 1999: 184).

Desde la perspectiva educativa, tal vez uno de los aspectos más confusos de la globalización es su **impacto en las personas, en su carácter, y en sus relaciones sociales**, aspectos que están íntimamente relacionados, según atendamos preferentemente al nivel psicológico o al sociológico.

Es una nota relativamente común a la persona humana en el mundo occidental percibir, de modo más o menos nítido un sentimiento de ruptura, de ausencia de un relato que organice su conducta, de riesgo, borrosidad, limitación, fracaso, miedo, de ausencia de sentido –porque resultan ilegibles a veces los modos de organización del trabajo o la convivencia–, de atrapados, de ir un tanto a la deriva, y por tanto ante el cambio vertiginoso, surge la perplejidad, confusión, desconfianza, miedo al fracaso, y como colofón, un sentimiento ambivalente de anhelo y a la vez temor al “nosotros”.

Pero como “donde está el peligro, allí surge también la salvación”, en decir de Hölderlin, estas condiciones se nos presentan como un auténtico reto socio-educativo, que implicará prestar mayor atención a los aspectos morales, afectivos y cívicos (o sociales) de la educación.

¿Qué consecuencias personales origina, por ejemplo, el “nada a largo plazo” que en nuestra sociedad actual tenemos instalado cómodamente como elemento básico del ropero?⁵ ¿Cómo perseguir objetivos a largo plazo en la educación inmersos en una sociedad que vive a corto plazo?, ¿cómo mantener relaciones sociales duraderas?, ¿cómo puede un ser humano desarrollar un relato de su identidad e historia vital en una sociedad compuesta de episodios y fragmentos?, “¿cómo decidimos lo que es de valor duradero en nosotros en una sociedad impaciente y centrada en lo inmediato?” (Sennett, 2000: 10).

Sennett apunta una respuesta, bien avanzado su libro *La corrosión del carácter*, que me parece tremendamente reveladora:

“un sentido más amplio de **comunidad** y un sentido más pleno del **carácter**, es lo que necesita el número creciente de personas que, en el capitalismo moderno, están condenadas al fracaso” (Sennett, 2000: 142).

⁴ Curiosamente, un punto de acuerdo implícito entre ambos sectores o posturas opuestas es el reconocimiento del valor y la necesidad de la solidaridad. Dice J. Petras, desde un cierto cinismo que la solidaridad es una coartada que sirve a unos para apaciguar a las víctimas y a otros para cooperar en esa tarea de forma consciente o inconsciente y, además, obtener un provecho de la situación (cfr. Aguirre, 1998).

⁵ Es de gran interés para el tema que aquí se trata el libro de Sennett (2000).

Estos dos vectores pueden ser la base que organice el resto de esta exposición: la recuperación de la noción de carácter, y del concepto de comunidad o de natural sociabilidad humana con todas las consecuencias que ellas traen consigo. Es decir, la recuperación de la educación moral y cívica en su más amplio sentido.

III.

“**Carácter**” es una rica expresión clásica, de nuevo recuperada en la literatura pedagógica actual, que abarca algo más que lo que expresa el moderno concepto de “personalidad”. Carácter sería en parte el aspecto duradero, a largo plazo, de lo que hoy se apunta como “experiencia emocional”. El conflicto surge ante las dificultades que entorpecen en el momento presente la consolidación del carácter en narraciones duraderas, por distintas causas: pérdida del sentido de compromiso; miedo a asumir riesgos porque se ha vuelto causa de depresión y desorientación; conflictos que se plantean entre carácter y experiencia de un tiempo desarticulado, etc (Sennett, 2000: 30).

“La consigna *nada a largo plazo* desorienta la acción planificada, disuelve los vínculos de confianza y compromiso y separa la voluntad del comportamiento” (Sennett, 2000: 30-31).

De hecho, la misma noción de hábito, de algo constante en nuestra vida, produce un cierto malestar o desasosiego al hombre actual más habituado al cambio constante. Se confunde la rutina, que degrada y descompone una vida (sería casi una manía), con la constancia que protege y ayuda a componer una vida.

Como señala acertadamente Castells, aunque con una perspectiva algo diversa: “lo que importa, más que unas cualificaciones, es una capacidad general educativa de cultura general, de capacidad de asociación, de saber cuáles son las cualificaciones que necesitas para las tareas que tienes que hacer, dónde buscarlas, cómo aprenderlas y cómo aplicarlas. Para entendernos, un nivel intelectual general, lo cual implica toda una redefinición del sistema de educación: la capacidad social de hacer pasarelas entre el trabajo y la educación” (Castell, 1998a, 1998b).

Hablar de globalización nos lleva de la mano inexorablemente a hablar de **educación humanística**, que atiende a la persona en su conjunto, y por eso no desatiende a los aspectos estéticos, afectivos, morales, cívicos o sociales, o si se prefiere “cordiales” en cuanto el corazón da unidad y enclava a la persona.

Cada vez es más claro que el futuro está en manos de quienes poseen una mirada y enfoque humanista en este mundo global, porque es lo que nos permite un diálogo sereno, una defensa y respeto de la dignidad de personas y cosas, nos hace conocer los límites de las cosas y de nosotros mismos, nos abre a la realidad, nos hace capaces de superar la dispersión exterior que esta sociedad acarrea.

Queda implícito en lo anterior que la atención al proceso educativo implica una concepción de la persona, de la realidad social, de las relaciones intersubjetivas, de la acción, y de la ética. Cualquier proceso educativo que no encuentre su soporte en estas concepciones de fondo queda menoscabado y reducido a un proceso instrumental de trasvase de información o de preparación puramente técnica del individuo, en un contexto tecnocrático y deshumanizado, que en absoluto responde a las expectativas que se han despertado en la nueva sociedad (Naval y cols., 2001).

Por otra parte, pero indisolublemente unido a lo anterior surge un anhelo de recuperación del

sentido de **comunidad (sociabilidad humana)**. Como dice Sennett, al hilo de un relato que hace sobre un padre y su hijo: “Rico busca en las comunicaciones electrónicas el sentido de comunidad que Enrico –su padre– disfrutaba más cuando iba a las asambleas del sindicato de porteros, pero el hijo encuentra que las comunicaciones *on line* son breves y precipitadas. Es como con los hijos: cuando uno no está ahí, se entera de todo más tarde” (Sennett, 2000: 19).

El aspecto fugaz de la amistad y de la comunidad local que se denuncian constantemente en nuestros días es el fondo, pienso, de una preocupación más aguda que permanece latente: la familia. ¿Cómo proteger las relaciones familiares?, es una pregunta presente en el corazón de muchos y muchas.

Valores tales como la responsabilidad, la honradez, el compromiso, ¿cómo fomentarlos en medio del ambiente que nos rodea? ¿qué influjo real tiene la familia? Y puestos en una balanza ¿quién inclina más el peso: la familia, la escuela, Internet, la pandilla, el barrio, etc.?

La red se presenta a veces como la panacea para conseguir esa conexión perdida con los otros, pero ocurre que la red también puede debilitar los vínculos sociales. La red puede convertirse en una frontera difícil de habitar.

Atender al fenómeno de la globalización nos va a llevar necesariamente a prestar una atención especial a la educación moral y cívica. Una educación que comienza, por supuesto, en la familia, en los medios de comunicación, en la calle, en el barrio, y se continua en la escuela, pero ésta no es ni mucho menos la protagonista principal en escena. Nos llevará, de este modo al desarrollo de una educación moral y cívica que preste atención a las diferencias y a los déficits culturales. En esta sociedad del conocimiento la educación debe cumplir esta misión trascendental: proponer y consolidar ámbitos de pertenencia. Probablemente estos son dos grandes retos que a la educación se le plantean en la sociedad globalizada: 1) recuperar el sentido de pertenencia (“lugar”), o defensa del espacio, y 2) ofrecer una alternativa al instrumentalismo, al poder sin rostro de la sociedad-red. Ahí radica en parte la tensión entre globalización y localismo⁶.

Estamos especialmente necesitados de una educación que atienda a la vez a lo **global y a lo particular (local)**. El lugar adquiere relevancia ya que se vuelve comunidad cuando hay un nosotros que lo habita, lo hace habitable: “la comunidad evoca las dimensiones sociales y personales del lugar” (...).Y “una de las consecuencias no deliberadas del capitalismo moderno es que ha reforzado el valor del lugar y ha despertado un deseo de comunidad. Todas las condiciones emocionales que hemos explorado en el lugar de trabajo animan ese deseo: las incertidumbres de la flexibilidad; la ausencia de confianza y compromiso con raíces profundas; la superficialidad del trabajo en equipo; y, más que nada, el fantasma de no conseguir nada de uno mismo en el mundo, de “hacerse una vida” mediante el trabajo. Todas esas situaciones impulsan a la gente a buscar otra escena de cariño y profundidad” (Sennett, 2000: 144-145).

Así la **ciudad** es un lugar clave en cuanto sistema desde el que mejor se pueden encarar

⁶ En un sugerente artículo titulado: *El reverdecimiento del yo: el movimiento ecologista*, Castells (1998) plantea cómo el ecologismo ha pretendido, entre otras cosas, dar una salida a esta problemática, proponiendo “en lo que sólo es una contradicción aparente, los ecologistas son, a la vez, localistas y globalistas: globalistas en la gestión del tiempo, localistas en la defensa del espacio”. Disponible: <http://www.lafactoriaweb.com>.

–localmente– los problemas humanos globales. En este sentido, hay dos conceptos vitales dentro del marco de la ciudad: su viabilidad –redes eficientes de comunicación, transportes, servicios y arbolado– y su habitabilidad –la vivienda familiar, el comercio de barrio, los lugares de juego y paseo, las escuelas, y en general, los espacios de intimidad, privacidad y descanso– (De Pablo, 1998).

“El papel de las ciudades en la Era de la Información es ser medios productores de innovación y de riqueza, pero es, aún más, ser medios capaces de integrar la tecnología, la sociedad y la calidad de vida en un sistema interactivo, en un sistema que produzca un círculo virtuoso de mejora, no sólo de la economía y de la tecnología, sino de la sociedad y de la cultura”(Castells, 2000).

La ciudad es en definitiva, el espacio humano donde aprendemos a convivir. Pero las ciudades son escenarios de fenómenos complejos, como por ejemplo la concentración espacial de las minorías étnicas en las ciudades, particularmente en los barrios periféricos de las grandes ciudades, en los que pueden llegar a formar la mayoría de la población. Este es un fenómeno característico de nuestras sociedades: la era de la información global es también la de la segregación local (Borja y Castells, 2000). El fenómeno de la concentración de minorías étnicas desfavorecidas en determinados espacios lleva en muchos casos a reforzar la pobreza, el deterioro de la vivienda y los servicios urbanos, los niveles de desempleo, la criminalidad, etc.

La ciudad multicultural es en un sentido una ciudad enriquecida por su diversidad, con los riesgos que eso trae consigo; al tiempo que también es una ciudad que sufre la ruptura de la solidaridad social y quizá el imperio de la violencia humana (Borja y Castells, 2000). Hay incluso otra problemática –delicada– que habrá que afrontar: el desarrollo de poblaciones flotantes, directamente relacionado con la globalización de los flujos económicos y de comunicación, es una nueva realidad urbana para la que todavía no tienen respuesta las ciudades.

La evolución social tan profunda a la que se ha visto abocada nuestra sociedad occidental ha contribuido a la aparición de una nueva sociedad que se ha dado en llamar sociedad del conocimiento. Hoy, se habla de una sociedad del conocimiento pero puede hablarse igualmente de una “sociedad educadora”. Son múltiples las manifestaciones de esta transformación, como por ejemplo, la irrupción de conceptos como el de “formación permanente”, o la vinculación establecida entre problemas tan presentes a la conciencia social como el paro, y la necesidad del desarrollo de los procesos educativos para dar una respuesta adecuada que apunte a su solución.

El papel de la educación entonces en la sociedad de la comunicación, es precisamente el de mediar entre lo local y lo global. De ahí el título de este artículo: La educación (moral o cívica) en una sociedad globalizada (la sociedad del conocimiento). La educación es la que favorece el paso de la información al conocimiento. “La educación –comenta Castells– no es solamente poner al niño en la escuela o que haya buenas escuelas. La educación, en primer lugar, es que a partir de un desarrollo del sistema educativo, sea una educación capaz de producir gente con autonomía de pensamiento y con capacidad de autoprogramación y de adquisición de conocimientos el resto de su vida. Pero es más, es (...) el concepto de ciudad educadora: no es solamente la escuela como elemento de educación, sino es la idea del conjunto de una sociedad local, a través de una serie de interacciones, incluyendo actividades culturales, incluyendo relaciones con los medios de comunicación, incluyendo elementos de animación ciudadana. Es el conjunto del sistema de relaciones sociales locales que produce un sistema de información interactiva, que desarrolla la capacidad educativa en

un sentido amplio y no simplemente de adquisición de conocimientos” (Castells, 2000).

Pero a veces ese deseo de comunidad que percibimos puede resultar un sentimiento defensivo, que lleve por ejemplo a rechazar al extranjero, al inmigrante, al de fuera del lugar. Por eso necesitamos especialmente hoy una pedagogía de la acogida y del reconocimiento de las biografías personales, las cuales están más que nunca vinculadas a los entornos no escolares. Y conviene subrayar también, aunque no haya lugar ahora para su desarrollo, la estrecha relación que se da entre aprendizaje, afectividad e identidad personal.

Somos responsables dirá Ricoeur, porque hay un alguien que confía en nosotros: “porque alguien depende de mí, soy responsable de mi acción ante el otro” (Ricoeur, 1992: 165-168). Sólo puedo mantener la exigencia sabiendo que hay un testigo, alguien que confía en mí, que me necesita. Pero ¿quién me necesita? Podrá preguntar alguien perdido en la sociedad de masas o en la sociedad de individuos en que vivimos.

IV.

El problema es la **desconfianza social** que generan esas situaciones de fugacidad, que es lógica cuando se ve al Estado como el único garante de la justicia social. Así, el ciudadano entiende que es legítimo buscar el interés particular sin tener presentes los derechos ajenos y el bien común, que son asuntos que la ley debe proteger. Surge así la cultura de la queja –reclamación de los propios derechos–, que ahoga una solidaridad cuyo cauce no sea estatal.

Es claro que este panorama pide movilizarse en la línea de una preparación para descubrir y asumir la responsabilidad cívica que cada uno tenemos, suscitando la conciencia de que toda decisión personal tiene implicaciones sociales y políticas. Se trataría de descubrir qué podemos hacer cada uno para contribuir al bien común, y a generar nuevas actitudes, opuestas a la cultura de la queja y de la sospecha, basadas en la confianza, el sentido de la responsabilidad, el diálogo constructivo, el espíritu de cooperación y la capacidad de iniciativa. Se trata de una “particular alfabetización social”. Así la *participación social* pasa a ser más que un derecho político, un deber cívico, que no provoca miedo o rechazo, sino que pide acudir en su auxilio porque son personas quienes lo reclaman y a quienes afecta.

Un punto clave educativamente hablando para la configuración del carácter y de las relaciones sociales es un sano entendimiento del binomio **autonomía-dependencia**, realmente desfigurado en la modernidad.

Falta, en términos generales, un sentido de sociabilidad humana: reconocer, además de la necesidad de independencia o de autonomía, las naturales dependencias de los otros y las mías propias. Este punto tiene una importancia radical ya que admitir la dependencia tiene una cierta relación con alcanzar la independencia deseada desde el punto de vista educativo (MacIntyre, 1999: 85). Se trataría de, siendo autónomos, aprender a vivir juntos, aceptando y cultivando nuestros lazos comunes. ¿Cómo es posible si no, tratar de conseguir un bien común? La realidad es que la historia de cada uno de nosotros es también la historia de quienes estuvieron presentes o ausentes en ella, ayudándonos, interviniendo o no haciéndolo (MacIntyre, 1999: 73).

Se da también —en el plano sociológico— un cierto desánimo y escepticismo, que en algunos casos llega al cinismo, ante las que podríamos llamar, imperfecciones de la democracia. En este

sentido, el Estado, el mercado y los *mass media* parecen ser hoy –como apunta Llano (1999) en *Humanismo cívico*– los poderes mediáticos reales que paralizan las energías liberadoras de las democracias liberales.

La libertad, como es obvio, necesita apoyo, aliento, en el plano social. De este modo, participación y responsabilidad son probablemente los dos conceptos clave para entender de qué estamos hablando cuando decimos ciudadanía. En cualquier caso se persigue una concepción teórica y práctica de la sociedad en la que se valoran y promueven tres características que se exigen y potencian entre sí y son (Naval, 2000):

1. el protagonismo de las personas humanas reales y concretas;
2. la consideración de las comunidades humanas como ámbitos imprescindibles y decisivos para el pleno desarrollo de las mujeres y los hombres que las componen;
3. conceder un alto valor a la esfera pública, como ámbito de despliegue de las libertades sociales y como instancia de garantía para que la vida de las comunidades no sufra interferencias ni presiones de poderes ajenos a ellas.

Una vía a ensayar es "conceder relevancia pública a las virtudes ciudadanas" (Llano, 1999: 22). Éste es un punto de verdadera trascendencia si lo que se persigue es una llamada a la participación y a la iniciativa social. Es cierto –como afirma Ash⁷– que son muchos todavía los que ven en el Estado su núcleo principal de identidad y su proyecto de autogobierno democrático. Pero también es claro que el modelo estatal no es único, ni perfecto, y de hecho, cuanto más desahogo económico y mayor nivel cultural tienen las personas, menos dependen de una sola identidad. Me parece relevante saber descubrir en este punto, la dimensión y significado público de esos ámbitos llamados habitualmente privados, como es por ejemplo el caso del ámbito familiar. La ética feminista aquí ha jugado un papel decisivo. Las virtudes ciudadanas se aprenden en primera instancia en la familia, en las pequeñas comunidades con las que primero tropieza el niño. Quien aprende a confiar y cuidar a los demás en el ámbito del hogar, le será más fácil aprender a hacerlo también en el ámbito social o profesional. Los demás, más próximos, en el hogar, son un paso intermedio hacia los demás, más lejanos, en la sociedad. Y también cabe verlo a la inversa: conflictos familiares, fácilmente son origen de violencia no sólo dentro, sino también fuera de casa.

De este modo, el para algunos peligroso pronombre “nosotros” cabe explorarlo con una actitud más positiva: en cuanto **destino compartido**. “¿Qué clase de relaciones personales sostenidas en el tiempo pueden estar contenidas en el uso de *nosotros*?” (Sennett, 2000: 146). Hoy día parece que ante la mera posibilidad lejana de ser dependiente de alguien se produce un sentimiento de vergüenza y rebeldía. Se repudia la dependencia como algo vergonzoso. Pero ese rechazo de la dependencia no provoca vínculos que faciliten compartir, más bien erosiona la confianza y el compromiso mutuos.

“El vínculo social surge básicamente de una sensación de dependencia mutua. Todos los dogmas del nuevo orden social tratan la dependencia como una condición vergonzosa: el ataque a la rígida jerarquía burocrática tiende a liberar estructuralmente a la gente de la dependencia; y se supone que arriesgarse es estimular la autoafirmación más que someterse a lo que viene dado.

⁷ Cfr. *El cultural* 20.II.00.

Dentro de las corporaciones modernas, no hay lugar honroso para el servicio: la palabra misma conjura el último refugio del sirviente del tiempo. John Kotter celebra la consultoría como el *súmmum* del comportamiento empresarial flexible, lo cual supone que el consultor no está en deuda con nadie” (Sennett, 2000).

Pero esta oposición entre dependencia-independencia es un tópico que conviene repensar, ya que resulta excesivamente estereotipada esa asimilación: fuerte-independiente *versus* débil-dependiente. Como comenta el psicólogo J. Bowlby “una persona sanamente independiente” es capaz de depender de otros cuando “la ocasión lo requiere y también de saber en quién (...) confiar” (Bowlby, 1973: 359).

El miedo a volverse dependiente de alguien provoca verdaderas huidas, en última instancia huida de sí mismo. En lugar de afianzar las relaciones humanas en la confianza, parecemos basarlas en la defensa o en la desconfianza.

Los problemas en torno a la confianza pueden tomar dos formas básicas: 1) ausencia de confianza, y 2) sospecha activa de los demás. Los vínculos de **confianza**, lógicamente se ponen a prueba en situaciones de peligro, cuando las cosas van mal y necesitamos ayuda. ¿De quién nos fiamos entonces? ¿Quién se hace merecedor de nuestra confianza?, ¿a quién hacemos esa confidencia que libera nuestro corazón? Puede ocurrir que precisamente quien muestra mayor desconfianza de los demás, sea porque se siente avergonzado de estar necesitado. De ahí que recuperar la confianza en los demás es un acto reflexivo: perder el miedo a la propia vulnerabilidad; aceptar la ayuda. Dar y aceptar son el corazón más íntimo del concepto de comunidad. Recibir y dar son un puente tendido de persona a persona. Pero ese puente requiere de los dos pilares; sin uno de ellos se hunde (Guardini, 2000: 41 y ss).

Esto no quiere decir, ni de lejos, que en la convivencia ordinaria no se den conflictos. Por supuesto que se dan, pero no es óbice para instaurar la cultura de la desconfianza. Algún autor ha llegado a apuntar cómo los conflictos internos también crean vínculos. De ahí que los vínculos fuertes entre las personas implican un compromiso por encima de sus diferencias a lo largo del tiempo (Coser, 1976).

En educación este punto es de capital importancia, ya que cuando el otro nos falta, la consecuencia es dura: estamos desconectados. Quizá alguno pensará: pero ¿y si el otro nos suscita desconfianza? La consecuencia inmediata puede ser el enmudecimiento. Si por ejemplo el sistema irradia de algún modo indiferencia (Sennett, 2000: 143-154) –cuando por ejemplo se mide todo en términos de resultados de esfuerzo humano–, genera falta de confianza, porque uno tiene la sensación de no importar como persona, de no ser necesario a los demás, de ser prescindible; y esto genera inseguridad por un lado, y por otra, falta de respuesta, mutismo.

Sennett sostiene que la creciente inseguridad experimentada por los trabajadores hace que sea imposible para ellos lograr una identidad moral. No se logra coordinar en términos inteligibles la relación entre riesgo y carácter, por el miedo ante lo nuevo o a que la experiencia pasada no cuente. Tal vez el aspecto más confuso de la flexibilidad sea así su impacto en el carácter (Sennett, 2000: 10).

La globalización, por otro lado, demanda esa flexibilidad en el panorama laboral, pero cabe preguntarse: ¿la flexibilidad, con todos los riesgos e incertidumbres que comporta, remediará el problema humano que se propone atacar?; ¿cómo es posible suscitar un sentido de compromiso en medio de esa incertidumbre? La flexibilidad se presenta así como un reto para la formación del carácter, si tenemos en cuenta los que se consideran los ingredientes necesarios para la especialización

flexible: alta tecnología, velocidad de las comunicaciones, rápida toma de decisiones y la disposición a dejar que las demandas cambiantes del mundo exterior determinen la estructura interna de las instituciones (Sennett, 2000: 47 y 53).

El riesgo es en este panorama algo normal y corriente en una sociedad globalizada. Pero para asumir el riesgo se necesita temple, carácter. A veces ocurre que nos preocupamos más por las pérdidas que por las ganancias cuando se asumen riesgos en la carrera profesional o en la vida en general. Como dice Tversky “la gente es mucho más sensible a los estímulos negativos que a los positivos (...). Hay pocas cosas que hacen que uno se sienta mejor, pero la cantidad de cosas que nos hacen sentir peor es infinita” (Tversky, 1990: 75).

De este modo, la acción de arriesgar adquiere los atributos de una narración. Pero es una historia peligrosa, porque lo que sentimos que falta es un relato que organice la conducta. “Los relatos son más que simples crónicas de los acontecimientos; dan forma al avance del tiempo, sugieren motivos que explicarían por qué ocurren las cosas, muestran sus consecuencias” (Sennett, 2000: 29).

El dilema de cómo organizar una narrativa vital –hoy– se aclara en parte viendo cómo afrontamos el futuro, cómo asumimos el fracaso, que de algún modo es inevitable: qué destino tenemos en mente. En la vida en muchas ocasiones el riesgo avanza por el miedo a dejar de actuar, del mismo modo que cuando alguien no cree que se puede hacer algo para solucionar un problema, a largo plazo se suspende el pensamiento y se genera un sentimiento de inutilidad⁸.

En otro orden de cosas, a modo de sustituto de un verdadero sentido de comunidad, en orden a generar esa confianza perdida, se habla con frecuencia de fomentar el trabajo en equipo, siendo real la necesidad de suscitar a todo nivel un trabajo cooperativo. Pero, conviene caer en la cuenta que el trabajo en equipo no es la panacea. Los lazos que se establecen en el trabajo en equipo son habitualmente débiles ya que el equipo pasa de una tarea a otra con suma rapidez y el personal que forma el equipo cambia también durante el proceso. Los vínculos sólidos, la lealtad o la confianza, requieren de una asociación más larga, y por eso son menos manipulables. “Las ficciones del trabajo en equipo, a causa de su misma superficialidad de contenido y atención puesta en el momento inmediato y su manera de evitar la oposición y la confrontación, son útiles en el ejercicio de la dominación” (Sennett, 2000: 121). Lazos fuertes en la convivencia humana implican una aceptación de las diferencias que puedan surgir entre unos y otros a lo largo del tiempo. Además el trabajo en equipo, no admite habitualmente diferencias de rango o poder, por lo que resulta una comunidad peculiar.

V.

Para que estos efectos negativos de la globalización se palien es importante que los **medios de comunicación** se vean y utilicen como lo que son: medios, herramientas, pero nunca fines en sí mismos. Este punto es capital para la educación.

⁸ “Una aprensión es una ansiedad por lo que puede ocurrir; la aprensión la crea un clima en el que se hace hincapié en el riesgo constante, y aumenta cuando la experiencia pasada no parece una guía para el presente” (Sennett, 2000).

Los medios de comunicación que podrían haber servido para acercarnos más unos a otros, no parecen haber conseguido esa meta aún plenamente. Es más, la atomización del cuerpo social que amenaza la globalización, se ve reforzada por la influencia de los medios de comunicación que parecen constituir el mayor terreno de intercambio y relaciones universales. Esos medios penetran nuestra esfera de intimidad y nos facilitan de modo espectacular conectarnos con el resto del mundo. Además difunden de modo imperceptible modelos de vida que se convierten pacíficamente en saber y vivir compartido, sin apenas apreciaciones críticas.

Pero al igual que peligros, las tecnologías de la comunicación son medios excelentes al servicio de la educación: tienen la capacidad de ser motor de cambio. Tenemos un caso paradigmático: Internet, como forma que es de organización de la actividad, como infraestructura de la sociedad del conocimiento. Pero la infraestructura no forma por sí sola una sociedad. Es condición necesaria, pero no suficiente. “Cada vez más comienza a plantearse en Internet Society, la sociedad que agrupa a los diseñadores de la red, que el problema no está ya tanto en Internet sino en la Society. El peso comienza a variar de la tecnología computacional a la tecnología social, económica, cultural” (Serra, 1999). Así se observa un cambio en la denominación: de las TIC (tecnologías de la información y comunicación), a las TSI (tecnologías de la sociedad de la información), apuntando al paso de la sociedad del conocimiento a la nueva cultura del conocimiento (cultura de la nueva sociedad del conocimiento): generación de nuevos campos del saber y nuevas instituciones de creación y reproducción del nuevo saber. “Esto plantea el diseño de la parte más delicada de la sociedad del conocimiento, el de sus instituciones y redes de investigación, y de educación superior, es decir, el diseño de la cultura digital, la cultura de la nueva sociedad del conocimiento” (Serra, 1999).

En definitiva, “las batallas culturales –dice Castells– son las batallas del poder en la era de la información. Se libran primordialmente en los medios de comunicación y por los medios de comunicación, pero éstos no son los que ostentan el poder. El poder, como capacidad de imponer la conducta, radica en las redes de intercambio de información y manipulación de símbolos, que relacionan a los actores sociales, las instituciones y los movimientos culturales, a través de iconos, portavoces y amplificadores culturales” (Castell, 1998a, 1998b). En la base de todo cambio social están, en último término, personas. Personas capaces de crecimiento interno, de conocimiento, de potenciar su capacidad operativa; lo cual es algo diverso a la mera información (Llano, 2000: 12).

De este modo, la innovación de conocimientos pide a voces atender a la educación, al aprendizaje, a la formación, a la investigación. La sociedad del conocimiento es una sociedad en que a la educación se le da realmente el lugar y papel que le corresponde, sin necesidad de concesiones de tercera, porque lo importante es aprender, formarse, y esto no termina nunca.

Es real que la moderna tecnología de la comunicación ha acelerado el proceso de colaboración, pero en la industria de los medios, el cara a cara parece que es todavía el mejor medio de transmisión. “En un trabajo en equipo sobre algo no material, donde la gente trabaja junta en la creación de una imagen, el acto de comunicación es más importante que los hechos comunicados; para comunicarse, el campo de juego de la conversación tiene que estar abierto y accesible” (Sennett, 2000: 113). Ya se ve la trascendencia que este punto tiene en el mundo educativo.

VI.

Como conclusión de esta reflexión sobre el papel de la educación (moral y cívica) en un mundo globalizado planteo aquí una propuesta, inspirada en la lectura de una obra de R. Guardini (1997),

titulada *Virtú*, que me ha hecho ver con nueva luz la necesidad de suscitar en la actuación educativa algunos rasgos de **carácter** –virtudes– relacionados con la **confianza** que fomentan un sentido de **comunidad**, ya que la confianza juega un papel clave en la sociabilidad humana. Esa confianza podría verse en una doble perspectiva de gran interés desde el punto de vista educativo: tener confianza y ganar confianza. Guardini ofrece un modo sugerente de ver y abordar la sociabilidad humana. Se trata de virtudes morales con una dimensión social o política en el sentido clásico.

Así aparecen virtudes tales como la aceptación, la veracidad, la paciencia, el respeto, la ausencia de intención, la comprensión, la cortesía, el silencio y la acogida⁹. En cualquier caso, hablar de confianza implica en último término y es lo determinante, un diálogo real, una genuina comunicación intersubjetiva y una fluida e intensa participación que serán la clave para abordar la educación en una sociedad globalizada. ■

⁹ Para un desarrollo más amplio cfr. Naval (2001).

BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre, M. (1998). *La globalización y la solidaridad*. Disponible: <http://www.lafactoriaweb.com>
- Altarejos, F. y Naval, C. (1998). Virtualidad formativa de los Derechos Humanos: la educación cívica. *Revista Española de Pedagogía*, 211, 523-524.
- An-Na'im, A.A. (Ed.). (1992). *Human rights in cross-cultural perspectives: A quest for consensus*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Ballesteros, J.C.P (1999). La educación en Richard Rorty. Tópicos. *Revista de Filosofía de Santa Fe*, 7, 25-41.
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Borja, J. y Castells, M. (2000). *Local y global: la gestión de las ciudades en la era de la información*. Disponible: <http://www.lafactoriaweb.com>.
- Boulding, E. (1988). *Building a global civic culture: Education for an interdependent world*. New York: Teachers College Press.
- Bowlby, J. (1973). *Separation*. New York: Basic Books. Traducción al castellano en 1993, *La separación afectiva*. Barcelona: Paidós Ibérica
- Buell, F. (1994). *National culture and the new global system*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Burbules, N. y Alberto Torres, C. (Eds). (2000). *Globalization and education. Critical Perspectives*. Routledge: New York-London.
- Calvino, I. (2000). *Las ciudades invisibles*. Madrid: Siruela.
- Case, R. (1993). Key elements of a global perspective. *Social Education*, 57 (6), 318-325.
- Castells, M (1998a). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura* (Vol. 1. La sociedad real). Madrid: Alianza.
- Castells, M. (1998b). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura* (Vol. 2. El poder de la identidad). Madrid: Alianza.
- Castells, M. (2000). *La ciudad de la nueva economía*. Conferencia del 21.II.2000, Salón de Cent del Ayuntamiento de Barcelona. Disponible: <http://www.fbg.ub.es>.
- Castells, M. y Borja, J. (1998). *Local y global. La gestión de las ciudades en la era de la información* (2ª ed). Madrid: Taurus.
- Coser, L. (1976). *The Functions of Social Conflict*. New York: Free Press.
- Crick, B. (2000). *Essays on Citizenship*. London: Continuum.
- De Pablo, A (1998). *Los nuevos retos del urbanismo*. Disponible: <http://www.lafactoriaweb.com>.
- Dietrich, H. (1997). La globalización desde una perspectiva social. *Contacto*, VII, (79), 28-29.
- Dietrich, H. (1997). La globalización desde una perspectiva social. *Contacto*, VII, (79), 28-29.
- Giddens, A. (2000). Citizenship Education in the Global Era. En Pearce, N. & Hallgarten, J. (Eds.), *Tomorrow's Citizens. Critical Debates in Citizenship and Education*, 19-25. London: Institute for Public Policy Research.
- Guardini, R. (1997). *Virtú*. Brescia: Morcelliana.
- Guardini, R. (2000). *Cartas sobre la formación de sí mismo*. Madrid: Palabra.

ESTUDIOSLA EDUCACIÓN (MORAL Y
CÍVICA) EN UNA SOCIEDAD
GLOBALIZADA

- Hall, S. (2000). Multicultural citizens, monocultural citizenship. En Pearce, N. y Hallgarten, J. (Eds.), *Tomorrow's Citizens. Critical Debates in Citizenship and Education*. London: Institute for Public Policy Research, 43-51.
- Jaume, P. (2000). Aprender amb les emocions?. *Escola Catalana*, 371, 6-9.
- Johnson, M.D.S. (2000). *¿Quién se ha llevado mi queso? Cómo adaptarse a un mundo en constante cambio*. Barcelona: Urano.
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós.
- Kymlicka, W. (2000). "Two dilemmas of Citizenship Education in Pluralist Societies", ponencia del Congreso Internacional de Filosofía de la Educación, UNED, Madrid (en prensa).
- Llano, A. (2000). Humanismo y tecnología en la sociedad del conocimiento. *Revista de Antiguos alumnos IESE*, 11-18.
- Llano, A. (1999). *Humanismo cívico*. Barcelona: Ariel.
- Lynch, J. (1989). *Multicultural education in a global society*. London: Falmer Press.
- Maalouf, A. (1999). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Macedo, S. (2000). *Diversity and Distrust. Civic Education in a Multicultural Democracy*. Cambridge: Harvard University Press.
- MacIntyre, A. (1999). *Dependent Rational Animals. Why human beings need the virtues*. Chicago: Open Court.
- Marti, M.A. (1999). *La convivencia. (3ª ed)*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.
- Meza, M. y Moreno-Valle, L. (1999). El proceso de globalización e interconexión: los medios de comunicación. En D'Entremont, A. y Pérez Adán, J. (Eds.), *Desarrollo socioeconómico y evolución demográfica: perspectivas para América Latina*. Pamplona: Ed. Universidad de Navarra.
- Meza, M. y Moreno-Valle, L. (1999). El proceso de globalización e interconexión: los medios de comunicación. En D'Entremont, A. y Pérez Adán, J. *Desarrollo socioeconómico y evolución demográfica: perspectivas para América Latina*. Pamplona: Eunsa.
- Naval, C. (1995). *Enseñanza y comunicación*. Pamplona: Eunsa.
- Naval, C. (2000). Ampliar el margen de libertad social. En *Educación, Ética y Ciudadanía*, IV Congreso Internacional de Filosofía de la Educación, UNED, Madrid (en prensa).
- Naval, C. (2001). *Confiar: cuna de la sociabilidad humana*. Costa Rica: Promesa.
- Naval, C. y Altarejos, F. (2000). *Filosofía de la Educación*. Pamplona: Eunsa.
- Naval, C. y Laspalas, J. (2000). *La educación cívica hoy. Una aproximación interdisciplinar*. Pamplona: Eunsa.
- Naval, C. y Urpi, C. (2001). *Una voz diferente en la educación moral*. Pamplona: Eunsa.
- Naval, C., Rodríguez, A., Bernal, A., Sampedro, A. y Rodríguez, M. (2001). *Nuevos horizontes en la educación*. Pamplona: Eunsa.
- Nussbaum, M. (1997). Educar ciudadanos del mundo. En VVAA, *Cosmopolitas o patriotas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Parker, W., Ninoniya, A. y Cogan, J. (1999). Educating World Citizens: Toward Multinational Curriculum Development. *American Educational Research Journal*, 36, (2), 117-145.

- Parker, W.C. (Ed.) (1996). *Educating the democratic mind*. Albany: State University of New York Press.
- Podestà, B. (2000). *Ciudadanía y mundialización: la sociedad civil ante la integración regional*. Madrid: Cideal, Centro de Investigación Europa-España-América Latina.
- Ricoeur, P. (1992). *Oneself as Another*. Chicago: University of Chicago Press, 165-168.
- Robertson, R. (1990). Mapping the global condition: Globalization as the central concept. *Theory, Culture & Society*, 7 (2-3), 15-30.
- Rodríguez Sedano, A. y Peralta, F. (2001). *Autonomía, educación moral y participación escolar*. Pamplona: Eunsa.
- Sennet, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Serra, A. (1999). Tres claves para entender el fenómeno Internet. Disponible: <http://www.lafactoriaweb.com/articulos/serra.htm>.
- Simmel, G. (1986). *Sociología 2. Estudios sobre las formas de socialización*. Madrid: Alianza Editorial.
- Tercero, J.B. (1996). *Sociedad digital. Del homo sapiens al homo digitalis*. Madrid: Alianza.
- Tort, A. (2000). Identitat i afectivitat en l'aprenentatge dels sabers escolars. *Escola Catalana*, 371, 12-14.
- Touraine, A. (1986). Análisis y crítica de la globalidad. (Conferencia en la UAM, Mexico DF, 6.X.1998).
- Touraine, A. (1997) *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Madrid: PPC.
- Turkle, S. (1998). *La vida en pantalla* Barcelona: Paidós Ibérica.
- Tversky, A. (1990). The psychology of Risk. En Sharpe, W. (Ed.), *Quantifying the Market Risk Phenomenon for Investment Decision Making*. Charlottesville: Institute of Chartered Financial Analysts.
- Unesco (2000). *Mundialización: el despertar ciudadano*. París: El Correo.
- Vilagines, C. (2000). Familia: afecte, protecció, sobreprotecció. *Escola Catalana*, 371, 10-12.
- Young, I.M. (1989). Polity and group difference: A critique of the ideal of universal citizenship. *Ethics*, 99 (2), 250-274.
- Young, I.M. (1996). Communication and the other: Beyond deliberative democracy. En Benhabib, S. (Ed.), *Democracy and difference*. Princeton: Princeton University Press.
- Yus, R. (1997). *Hacia una nueva educación global desde la transversalidad*. Madrid: Anaya.
- Yus, R. (1998). Pensamiento complejo, humanismo crítico y educación global. *Aula de Innovación Educativa*, 77, 6-7.