

La lucha por la escuela pública es un proceso que se desarrolla no sólo desde el marco de la escuela sino desde la propia sociedad que pretende generar ese tipo de escuela. Este artículo reflexiona sobre un modelo de educación deseable, basado en una racionalidad cooperativa, con vistas a la emergencia de otro mundo posible, como alternativa al actual escenario mundial, producto de la globalización neoliberal hegemónica, basada en el individualismo, la competitividad y la mercantilización de la vida. En este sentido, basamos nuestras propuestas en los principios éticos y políticos de una educación cooperativa que promueva la inclusión de todos los seres humanos y la responsabilidad para con la naturaleza y las generaciones futuras.

PALABRAS CLAVE: *Escuela pública; Globalización neoliberal; Educación basada en la cooperación; Ética; Diversidad cultural.*

MONOGRAFÍA

Escuela pública y educación como práctica de cooperación Otra globalización es posible

pp. 25-36

José Wnilson Figueiredo*
Francisco F. García Pérez**
Walter Frantz***

UNIJUI (Brasil)
Universidad de Sevilla
UNIJUI (Brasil)

25

La lucha por una escuela pública es un largo proceso que no puede ser analizado y desarrollado sólo desde el marco de la escuela sino desde la propia sociedad que pretende generar ese tipo de escuela. Es en la sociedad y en sus diversos subsistemas donde hay que trabajar de forma coordinada e interactiva a favor de un proceso que es largo y lleno de dificultades, y que entrevemos como un objetivo en el horizonte, en cuya construcción trabajamos muchas personas y colectivos que creemos posible otra educación, otro mundo. El trabajo a favor de la escuela pública ocurre,

pues, en muchos “lugares” y en diversas escalas, y tiene un claro componente político, en cuanto que supone una opción por un cambio básico de la sociedad. En ese sentido, la búsqueda de una escuela pública deseable implica la definición de una educación deseable, y ésta a su vez implica la lucha por otro mundo deseable y posible, como alternativa radical al actual modelo dominante de sociedad. En ese sentido, creemos que hay que desarrollar una reflexión sobre el modelo de educación como nexo entre el modelo de escuela pública y el modelo de sociedad.

* Profesor del IFC / Campus Concórdia (Brasil). E-mail: wnilsonfi@yahoo.com.br.

** Profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad de Sevilla (España). E-mail: ffgarcia@us.es.

*** Profesor de UNIJUI (Brasil). E-mail: wfrantz@unijui.edu.br.

✉ Recibido el 14 de octubre de 2013 y aceptado el 31 de enero de 2014.

Este trabajo tiene, pues, como objetivo esbozar un modelo de educación deseable basada en la cooperación, como un camino para la realización de una pedagogía asentada sobre fundamentos epistemológicos, éticos y políticos alternativos, con vistas a la realización de otro mundo posible basado en una “globalización cooperativa”. Así, el artículo empieza situando la cuestión a través de un análisis de los problemas sociales que atraviesa la humanidad, y, mediante la lectura del retrato de la crisis actual vigente en la contemporaneidad, se expone cómo podemos dar respuesta a los problemas sociales causados por la lógica de la globalización neoliberal competitiva a partir de la “educación como práctica de cooperación”; en la última parte, se plantean algunas sugerencias de vías pedagógicas para construir otro mundo posible asentado en la perspectiva de la educación cooperativa.

Los problemas de nuestro mundo en el marco de la globalización neoliberal

En el actual escenario de la contemporaneidad, la humanidad atraviesa una aguda crisis con consecuencias de gran magnitud en los diferentes aspectos de la vida. Esta crisis es causada, en gran medida, por la hegemonía de la lógica de mercado propia de la globalización neoliberal, que concibe la dinámica de las relaciones sociales sólo a partir del interés y del beneficio económico; es decir, la vida en sociedad se interpreta a través de la óptica del paradigma del “individualismo metodológico”, centrado, a su vez, en la lógica del mercado, que analiza, explica y regula el comportamiento de las relaciones sociales, a nivel local, nacional y mundial, a partir de la competitividad, del egoísmo y del lucro, en detrimento de otras dimensiones de la vida, como la amistad, la solidaridad, la responsabilidad y la cooperación.

Como resultado de esta situación se agravan los problemas en los ámbitos culturales, éticos y políticos, debido a la sumisión de estos ámbitos a los dictados del mercado, deriva-

dos de la lógica del sistema dominante. Dicha lógica promueve el individualismo, la competitividad, la exclusión social de una gran parte de la población mundial, la invisibilidad de los saberes de las culturas subalternas con respecto a la cultura dominante, el consumismo exacerbado y la falta de respeto a las diferencias de clase, etnia, género, idioma o religión.

La lógica del mercado se estructura, pues, bajo la forma de una racionalidad técnica instrumental, basada en la explotación de los seres humanos y en la falta de responsabilidad con respecto a la naturaleza y las generaciones futuras, dada la vinculación de la ciencia a los intereses del capital. Por ello las dimensiones éticas, culturales y políticas del ser humano queden sometidas al poder del dinero y de la información procedente de los medios de comunicación de masas, que difunden supuestos falsos e interesados acerca de la organización de la sociedad. Uno de estos supuestos es hacer creer en la muerte del estado; sin embargo lo que se observa realmente es su fortalecimiento, bajo otros formatos no tradicionales, de tal forma que así se satisfacen las demandas de los grandes grupos financieros internacionales en detrimento de la atención y el cuidado de los aspectos indispensables para una vida digna, como la educación, la salud y la seguridad social (Santos, 2005). Esa vinculación y la obediencia del estado a los intereses de estos grupos financieros traen, entre otras consecuencias, el aumento del desempleo, de la violencia y de la miseria en todo el mundo, produciendo así una situación creciente de deshumanización para la inmensa mayoría de la población mundial. En este sentido hay que destacar realidades tan graves como las siguientes:

[...] a lo largo del siglo XXI los habitantes de la Tierra pasaremos de ser 6.000 millones a ser 9.000 millones; la distribución de los recursos en el planeta es escandalosamente desigual: el 20% de la población mundial consume el 80% de los recursos; muchos millones de personas no disfrutan de unas mínimas condiciones de vida: 5.000 personas mueren cada día por beber agua contaminada, 1.000 millones no tienen acceso al agua potable, 1.000 millones padecen hambre [...] (García Pérez, 2011, p. 109).

De hecho, esta situación de deshumanización ha provocado -como reacción- que en todos los continentes surjan iniciativas de diálogo -entre los intelectuales, las organizaciones y los movimientos sociales comprometidos con la transformación de la situación vigente- en relación con la construcción de alternativas dirigidas a la implementación de otras políticas públicas eficaces. Esas políticas se basarían en una pedagogía que proponga nuevas formas de re-inventar las relaciones en los planos local, nacional e internacional, desde un nuevo paradigma sustentado por una ética en pro de la dignidad de todos los seres humanos, una ética asentada en los principios del “don”, la participación, la reciprocidad y el cuidado y la responsabilidad con los seres humanos y con el medio ambiente.

Así, pues, junto a los graves problemas de nuestro mundo, aparecen también caminos de esperanza en la construcción de otro mundo posible, con alternativas basadas en la reflexión y la acción sobre la realidad, a partir del establecimiento de un diálogo entre los saberes populares y los saberes científicos. Este diálogo surge de la relación solidaria entre la teoría y la práctica de la comunidad científica y de los movimientos y organizaciones sociales a favor de la realización concreta de la utopía de un mundo más humano y fraterno, en el que la vida sea vivida sobre la base de una igualdad asociada al respeto a la diversidad cultural. Es decir, a partir de la denuncia de la realidad vigente, se anuncia un mundo más humano y solidario en el que toman protagonismo hombres y mujeres como personas que actúan críticamente en el mundo y con respecto a ese mundo, buscando otra globalización posible fundamentada en los ideales de una civilización planetaria que tenga como base el cuidado y la cooperación; una globalización alternativa que re-construya relaciones sostenibles desde el punto de vista social y ambiental, re-inventando la política, la economía y la educación en torno a supuestos dirigidos a la realización de propuestas de una vida responsable para con el futuro de la humanidad en el planeta Tierra. Como afirma Jonas: “Obra de tal modo que los efectos de tu acción sean

compatibles con la permanencia de una vida humana auténtica sobre la Tierra” (1995, p. 40).

Esta crisis de dimensiones planetarias afecta a todas las áreas de la sociedad contemporánea y se manifiesta en los diversos lugares del mundo a distintas escalas -local, nacional, continental y mundial-, teniendo graves consecuencias para todos, especialmente para los más pobres. Genera, así, una deshumanización que dificulta sobremanera la emergencia de otra ciudadanía verdaderamente alternativa, basada en la responsabilidad y el cuidado del medio ambiente y en la consecución de la vivencia de la igualdad de todos los seres humanos.

Vivimos, en efecto, bajo el imperativo de un modelo social sustentado por la ideología de mercado propia de la globalización neoliberal hegemónica, que privilegia el individualismo, la competitividad, el consumo y el lucro, sobre la base de una ética que promueve la maximización de beneficios y la reducción al mínimo del estado de bienestar social. Así, la vida se organiza y funciona a partir de la lógica utilitarista del paradigma individualista de la modernidad eurocéntrica, que se presenta y se impone como un modelo único para todos los espacios sociales del planeta (García Díaz, 2004; Martins, 2012).

Todo ello lleva a un modelo de desarrollo basado en la mercantilización de los seres humanos y del medio ambiente, lo que tiene como resultado una desigualdad social cada vez mayor en todo el mundo y una destrucción acelerada de los recursos del planeta. En coherencia con dicho modelo la enseñanza y el aprendizaje de las personas se orientan a ser consumidores compulsivos y a la aceptación del mito del progreso continuo y del crecimiento ilimitado -y basado en la competitividad- de la economía; lo que en última instancia termina provocando la descomposición social y el agotamiento de los recursos naturales, al asumir un proyecto de tecnociencia que amenaza la existencia de todos los seres vivos.

Este paradigma promueve, en definitiva, la explotación de la naturaleza y de las personas como objetos. Toda una serie de acciones pedagógicas contribuyen a la creación de esta

sociedad basada en la cultura del utilitarismo, centrada en la premisa de “tener más”, guiada por el principio monológico del culto del yo, gobernada por la propaganda y la publicidad, que transmiten información sesgada sobre la búsqueda incesante de la acumulación de dinero como un ideal de “vida feliz”. Esta cultura del “tener más” representa el polo opuesto de la cultura del “ser más”, que se asienta en el principio dialógico del “nosotros” comunitario y se constituye sobre relaciones humanas nacidas de fundamentos éticos y políticos alternativos, basados en el establecimiento de una práctica de cooperación entre las personas con vistas a la asunción de actitudes de responsabilidad y de cuidado para con la humanidad y la naturaleza.

Ante esta situación marcada por la cultura del tener más, se acentúa la exclusión social de una gran parte de la humanidad, por la imposición de políticas de austeridad, desarrolladas por la mayoría de los gobiernos en el mundo; políticas que reducen las inversiones en sectores imprescindibles para el logro de una humanización completa, como la salud, la educación y la seguridad social. Como resultado de estas políticas, tenemos efectos nefastos para la vida que contribuyen a la descomposición del tejido social. En ese sentido, M. Santos ya señalaba:

La globalización se está imponiendo como una fábrica de perversidades. El aumento del desempleo se vuelve crónico. La pobreza aumenta y las clases medias pierden calidad de vida. El salario medio tiende a bajar. El hambre y la falta de vivienda se generalizan en todos los continentes. Nuevas enfermedades como el SIDA se instalan y viejas dolencias, supuestamente extirpadas, hacen su regreso triunfal. La mortalidad infantil permanece, a pesar de los avances médicos y de la información. La educación de calidad es cada vez más inaccesible. Se expanden males espirituales y morales, como el egoísmo, el cinismo y la corrupción (2005, p.19).

Esta ideología de la globalización neoliberal ha penetrado en el ámbito de la educación, especialmente en las instituciones de enseñanza, prescribiendo actuaciones gobernadas por los dictados de la ética de mercado que utilizan las empresas. En ese sentido ha de entenderse la adopción de una pedagogía dirigida a la

enseñanza y el aprendizaje de “competencias técnicas” capaces de atender las exigencias de un mercado de trabajo dependiente de la lógica empresarial. En esa dirección afirma Laval:

El nuevo modelo escolar y educativo que tiende a imponerse se fundamenta, inicialmente, en la sujeción más directa de la escuela a la razón económica. Depende de un “economicismo” aparentemente simplista cuyo principal axioma es que las instituciones, en general, y las escuelas, en particular, sólo tienen sentido dentro del servicio que deben prestar a las empresas y a la economía (2004, p. 3).

En ese camino, la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos están dirigidos a lograr una educación que responda a la lógica del “capital humano”, que proclama que los conocimientos a adquirir deben ser sólo aquellos que tengan un valor económico, en detrimento de los conocimientos necesarios para incentivar la participación de los ciudadanos en la sociedad. Como resultado de la hegemonía de la lógica del “capital humano”, la escuela se inserta cada vez más en la lógica global de mercado al transmitir conocimientos para un aprendizaje que asegure la eficacia y la utilidad de los seres humanos, con el fin de lograr funciones estrechamente relacionadas con la maximización de los beneficios con gastos mínimos. Desde esta lógica, el estado transfiere a la escuela el compromiso casi exclusivo sobre los resultados de la educación, como destaca F. J. Merchán (2010), atribuyendo, en última instancia, a los centros escolares y a los profesores las causa última del fracaso de la educación.

En el marco del sistema neoliberal dominante se pierde, pues, el sentido de “escuela pública”, instaurándose el principio de una supuesta “libertad de elección de centro escolar” por parte de las familias; una elección que solo beneficia a aquellas familias que tienen capacidad para llevar a sus hijos al centro deseado y pagar su coste, mientras que las familias con escasa capacidad económica terminan siendo los únicos usuarios de los centros públicos; como fruto de ese proceso de progresiva segregación, los centros llamados públicos terminan deteriorándose y perdiendo su sentido de espacio educativo de integración social. Este tipo

de proceso hace algunas décadas que se viene desarrollando en países de arraigo neoliberal, como los Estados Unidos¹, y se está extendiendo hoy por la mayor parte del mundo.

Pero, a partir de la denuncia de esta situación vigente, podemos anunciar nuevas posibilidades para la educación, a fin de construir otro mundo posible centrado en una nueva conciencia que permita la (re)construcción de un pensamiento integrador capaz de hacer emerger una civilización basada en una globalización cooperativa.

(Re)construir el pensamiento a partir de la ética de la vida

Desde la perspectiva de una globalización cooperativa, se puede (re)construir un pensamiento que parta de una nueva ética basada en una conciencia planetaria, que permita, a su vez, fundamentar un desarrollo fundamentado en el cuidado y en la compasión en favor de la preservación de la vida humana y de todos los seres que existen en la Tierra. Este ideal de cooperación -contrapuesto al paradigma utilitarista del mercado- hunde sus raíces en la solidaridad y en la responsabilidad de la construcción de una ciudadanía que implique un sentido de pertenencia de los seres humanos con respecto a lo local, lo nacional y lo global. A este respecto, Morin afirma:

Somos verdaderamente ciudadanos, decimos, cuando nos sentimos solidarios y responsables. La solidaridad y la responsabilidad no pueden venir de exhortaciones sentimentales ni de discursos cívicos, sino de un profundo sentido de afiliación (*afiliare*, de *filius*, hijo), sentimiento matripatriótico, que debería ser cultivado de forma concéntrica sobre el país, el continente, el planeta (2012, p. 74).

Por consiguiente, la educación -que se propone como alternativa- debe ser reformada en base a un cambio epistemológico basado en la antropológico-ética, que, según Morin (2000), es la

ética del encadenamiento de tres términos: individuo / sociedad / especie, de donde surge la conciencia del espíritu eminentemente “humano”. Se abre así una utopía centrada en la esperanza de una humanidad forjada en la conciencia y la ciudadanía planetarias², sobre la base de una pedagogía que desarrolle habilidades tales como: la solidaridad, la unidad planetaria en la diversidad, el respeto a la pluralidad cultural, la comprensión, y -en última instancia- el trabajo a favor de la humanización de la humanidad a través de la solidaridad, la responsabilidad y la cooperación en las relaciones sociales con vistas a una instauración de la democracia en todos los espacios sociales.

En ese sentido, el surgimiento de una democracia radical surge de esa pedagogía comprometida con la transformación social, cuyos presupuestos filosóficos se someten al escrutinio de una ética en pro de la plena humanización de todos los seres humanos; es decir, las relaciones pedagógicas se constituirían en base al reconocimiento mutuo entre los actores educativos en la (re)construcción del conocimiento; el cual debe ser enseñado y aprendido con la finalidad de promover la realización de acciones de inclusión de todos los seres humanos, acciones forjadas en la alteridad, de acuerdo con el supuesto de Lévinas (2007) de que la ética de la alteridad tiene que ser la primera filosofía en la orientación y la realización de las acciones humanas.

En esta pedagogía de naturaleza ética, la enseñanza y el aprendizaje dejan de estar organizados en función del discurso del paradigma del mercado y toman como referencia otro paradigma instaurado sobre una epistemología basada en el principio de la búsqueda de la igualdad y en el reconocimiento de la diversidad cultural; lo que supone que el conocimiento debe ser enseñado y aprendido en base al diálogo intercultural entre los diferentes saberes de todas las culturas, con una perspectiva de cooperación.

¹ Véase, por ejemplo, la crítica de pedagogos como M. Apple en García Pérez, 2003.

² Sobre la idea de educación para una ciudadanía planetaria véase también: García Pérez y De Alba, 2008; Moreno Fernández y García Pérez, 2013.

Este paradigma procede de la complementariedad de corrientes de pensamiento de diferentes regiones del mundo (visión “post-geográfica”), que aportan presupuestos epistemológicos desde los hemisferios sur y norte con vistas a la construcción de saberes emancipatorios, dirigidos a la construcción de un mundo donde quepan todos los seres humanos en términos de una supervivencia digna (Dussel, 2005; Sousa Santos, 2008; Martins, 2012).

Desde el hemisferio sur, ese mundo es pensado a través de la denuncia -hecha por las corrientes vinculadas a los estudios “postcoloniales”- de la opresión económica, política, social y cultural que sufren los pueblos sometidos al modelo hegemónico eurocéntrico; y, a partir de esa denuncia, se hacen propuestas fundamentadas en una pedagogía centrada en ideas vinculadas a la construcción de ese otro mundo posible, basado en una ética comunitaria y en el diálogo intercultural, con el fin de reinventar la política y la economía en torno a la amistad, la convivencia y la solidaridad.

Por otro lado, desde el hemisferio norte -especialmente en algunos países de Europa- surgen críticas que se aproximan y complementan las teorías de los estudios postcoloniales del hemisferio sur, también en relación con la denuncia de la opresión sufrida por los pueblos de Europa a causa de la lógica del neoliberalismo, que reduce la vida a una incesante búsqueda de la ganancia, sin compasión por los demás y por la naturaleza. Estas críticas coinciden con el anuncio de propuestas inspiradas en una pedagogía orientadora de acciones centradas en las dimensiones simbólicas de la solidaridad y la cooperación, cuyos cimientos están en línea con el ideario de Mauss (1924), que establece que las relaciones humanas deben guiarse por la triple obligación de dar, recibir y retribuir.

Así, pues, esta complementariedad entre los pensamientos del hemisferio norte y del hemisferio sur puede significar el nacimiento de una epistemología que haga posible la convergencia y el diálogo en torno a diversos conocimientos en pro de esa pedagogía que dé lugar a una cooperación humana a escala local, nacional y mundial.

Construir otro mundo a partir de la educación como práctica de cooperación

La formación humana estructurada y organizada en y por la cooperación puede ser una de las vías educativas para la transformación de la realidad social, a partir del intercambio entre los saberes de las diferentes culturas de todo el mundo. Este proceso se haría -como se ha expresado- desde una perspectiva de búsqueda de una humanización guiada por el imperativo de la igualdad de clase, género, etnia, lengua y religión, asociada al principio de responsabilidad con el futuro de la vida de todos los seres en el planeta Tierra, en orden a la consecución de una vida digna (Sousa Santos, 2000).

En esa dirección, Paulo Freire -en su *Pedagogía de la Autonomía*- nos aporta los conocimientos necesarios para una práctica pedagógica comprometida con la transformación social, al señalar la ética en pro de todas las personas como fundamento indispensable para la generación de prácticas comprometidas con la humanización, denunciando la violencia impuesta por la lógica del mercado de la globalización neoliberal y realizando una propuesta en favor de la asunción de la dignidad en la vida. En esa línea exponía:

Los educadores y los estudiantes no podemos, en realidad, escapar al rigor ético. Pero debe quedar claro que la ética de la que hablo no es la ética menor, restringida, del mercado, que se inclina obediente a los intereses del lucro. En el plano internacional comienza a aparecer una tendencia a aceptar los aspectos cruciales del “nuevo orden mundial” como naturales e inevitables. En un encuentro internacional de ONGs, uno de los ponentes dijo que estaba escuchando con cierta frecuencia en países del Primer Mundo la idea de que los niños del Tercer Mundo afectados por enfermedades como la diarrea aguda no debían ser salvados, pues tal recurso sólo prolongaría una vida ya destinada a la miseria y al sufrimiento. No hablo, obviamente, de esa ética. Hablo, por el contrario, de la ética universal del ser humano. De la ética que condena el cinismo del discurso arriba citado, que condena la explotación de la fuerza de trabajo del ser humano, que condena el acusar por rumores, afirmar que alguien dijo A a sabiendas de que se había dicho B,

falsear la verdad, engañar al incauto, golpear al débil e indefenso, enterrar el sueño y la utopía, prometer sabiendo que no cumplirá la promesa, dar falso testimonio, hablar mal de los demás por el gusto de hablar mal. La ética de la que hablo es la que se sabe traicionada y negada en las conductas gravemente inmorales, como en la perversión hipócrita de la pureza en puritanismo. La ética de la que hablo es la que se sabe afrontada en la manifestación discriminatoria de raza, de género, de clase (1996, pp. 6-7).

Por lo tanto, una educación como práctica de la cooperación no puede prescindir del diálogo y de una respuesta ética a partir del inconformismo con los problemas y males sociales, provenientes de una distribución desigual de la renta en nuestra sociedad, asumiendo la rebeldía a través de la práctica de la denuncia, por parte de educandos y educadores, de esos problemas y males sociales que promueven el eclipse de lo humano, así como del intercambio de acciones, a nivel local, nacional y mundial, con vistas a la construcción de otro mundo posible, en el que se puedan compartir los bienes, materiales y simbólicos, necesarios para que los individuos puedan llegar a ser personas críticas insertas en y con la sociedad. En eso consistiría una auténtica educación para la ciudadanía con perspectiva planetaria. Y esa educación ha de construirse en una escuela como espacio público donde sea posible no ya prepararse para ser ciudadanos, sino ejercer, de hecho, la ciudadanía.

Esta emergencia de las personas como actores sociales críticos se configuraría a partir de un cambio profundo en la formación de profesores y alumnos, sustituyendo un modelo tradicional de enseñanza centrado en el aprendizaje de contenidos desconectados de la realidad por otro modelo innovador fundamentado en una perspectiva de la comprensión, el juicio crítico y la acción sobre los problemas sociales y ambientales relevantes de nuestro mundo. A partir de las aportaciones de la teoría crítica, de la teoría de la complejidad y del constructivismo, ese modelo educativo alternativo puede proponer vías pedagógicas para solucionar esos problemas, trabajando en un marco curricular que integre contenidos significativos, desde la perspectiva inter y transdisciplinar, y

que estimule la participación crítica y ciudadana de los actores educativos en el interior de la sociedad (García Pérez, 2000; García Pérez y De Alba, 2008).

En esa línea, el cambio educativo en nuestra sociedad exige que las escuelas puedan elaborar sus currículos a partir de problemas relevantes, teniendo como referencia tanto la perspectiva de las diversas disciplinas científicas como la perspectiva del conocimiento cotidiano que suelen manejar los alumnos, quienes tienen experiencias de muchos de esos problemas en su vida diaria (García Pérez, 2000 y 2011). En todo caso, no debemos olvidar que, junto al cambio del currículo -en el que a veces se han depositado demasiadas expectativas-, es indispensable también un cambio profundo en otros aspectos básicos para el desarrollo de la educación, tanto en el ámbito de los centros escolares (centros más pequeños, con identidad propia, adaptados a su entorno, con espacios y tiempos ajustados a las necesidades de quienes tienen que aprender) como en el ámbito de las políticas educativas, dependientes -como se ha venido exponiendo- de la lógica de la globalización neoliberal.

Así, pues, la educación como práctica de la cooperación se enraíza en el diálogo intercultural y en la ética de la reciprocidad con vistas a la (re)construcción del conocimiento a partir del reconocimiento de todos los actores educativos y de la integración de saberes científicos y populares en pro del establecimiento de prácticas pedagógicas centradas en presupuestos emancipatorios, que promuevan la visibilidad de los saberes de aquellas culturas que son subalternas con respecto al modelo hegemónico neoliberal y que produzcan un intercambio de las diversas culturas en un proceso de complementariedad. De esa forma cada cultura contribuiría, según sus características y peculiaridades, al proceso de compartir los bienes, a escala local, nacional y mundial, en orden a la consecución de una vida basada en la participación, la igualdad y en el reconocimiento de lo diferente y de lo común.

Estas acciones, desarrolladas en el ámbito educativo, favorecerían -como se ha dicho- la

emergencia de una civilización cooperativa, basada en otro modelo de globalización posible, con un *ethos* colectivo nacido de la solidaridad y la compasión entre las personas y en la responsabilidad para con el planeta Tierra; un *ethos* capaz de regenerar la democracia y de hacer emerger conocimientos generados en un sistema de relaciones fundamentadas en una antropología de “lo inter-humano”. Esos conocimientos son y deben ser reconstruidos en el encuentro cara a cara entre los participantes de relaciones basadas en la comunión a través de la experiencia del movimiento dialógico fundamentado en el principio del “yo-tú” (Buber, 2001). Es decir, que los conocimientos sean elaborados a través del diálogo generado por el reconocimiento del otro y por la reciprocidad, establecida en intercambios realizados según ese principio. A ese respecto, Paulo Freire propone:

El yo dialógico, por el contrario, sabe que es exactamente el tú que lo constituye. Sabe también que, constituido por un tú -un no-yo-, ese tú que lo constituye se constituye, a su vez, como yo, al tener en sí un tú. De esta forma el yo y el tú pasan a ser, en la dialéctica de estas relaciones constitutivas, dos tú que se hacen dos yo (2005, p. 192).

De esta forma, esos conocimientos construidos desde la perspectiva del “don” y de “lo inter-humano” hacen emerger una pedagogía al servicio de una vida verdadera, que instituye un nuevo orden social a partir de la regeneración de los valores cívicos y de la solidaridad, y sustentado por la reciprocidad en la vida. En esa dirección señala Brandão:

Por lo tanto, la ecuación dar-recibir-retribuir, que, según Marcel Maus, estaría en la creación del propio orden de la vida social, pasaría a estar vigente entre nosotros en otros términos. Ya no como una reciprocidad institucional e impuesta, sino como una nueva forma de interactuar basada íntegramente en principios de reparto, solidaridad y participación. Una vida en la que la solidaridad deje paso a paso la esfera de las actitudes interactivas obligatorias, o cooptadas por los medios de comunicación y la empresa, y venga a ser remodelada por completo, de manera que forme parte de las opciones reciprocas de una vida social concebidas totalmente en otros términos y para otros (2012, p. 65).

Por consiguiente, los procesos pedagógicos constituidos en y por la ética del reconocimiento y de aceptación de todas las culturas y por el diálogo entre los saberes populares y científicos en torno a la cooperación que busca “ser más” de forma compartida con los otros y las otras, pueden contribuir a ofrecer posibilidades, a partir de la educación, para el surgimiento de ese otro mundo posible, de una civilización planetaria generada en la cooperación, la solidaridad, la reciprocidad y la responsabilidad, como una verdadera alternativa al mundo de la globalización neoliberal competitiva. En fin, que se construya una utopía de otra globalización erigida sobre la base de la constitución de un mundo en el que, como dice Freire (2000), “sea menos difícil amar”. Es decir, que la solidaridad y el amor hacia los seres humanos y la naturaleza sean una exigencia radical para la construcción de otro modelo de globalización que instaure esa civilización planetaria cooperativa.

Consideraciones finales

La reflexión sobre la (re) construcción de los posibles caminos necesarios para la emergencia de otro mundo posible solo está en una fase inicial y tiene como objetivo proponer un diálogo abierto sobre los temas que afligen a la humanidad con respecto a la propuesta de una pedagogía alternativa orientada hacia presupuestos centrados en la responsabilidad para con la naturaleza y la búsqueda de la igualdad de las personas asociada al respeto de las diferencias de clase, etnia, género y religión entre los seres humanos.

En ese sentido, la (re)construcción de esa pedagogía se puede realizar a partir de la idea de la investigación y la innovación educativa, construyendo un currículum en torno al trabajo sobre problemas sociales y ambientales relevantes, que posibiliten el estímulo de la participación ciudadana y el compromiso social (García Pérez, 2011). Este compromiso social puede y debe ser forjado desde las escalas local, nacional y global, a partir de las experiencias

de los actores sociales dentro de las escuelas, de las organizaciones sociales, a través de un movimiento centrado en la esperanza de un mundo más solidario y humano, el cual es y será erigido sobre la base de la denuncia de la realidad vigente sometida a la lógica del paradigma del individualismo metodológico de la globalización neoliberal competitiva, así como a partir del anuncio de una convergencia de paradigmas basados en el diálogo entre razón y emoción, en pro de la inauguración de una civilización planetaria cooperativa, tal como se ha expuesto.

Por lo tanto, es fundamental que los actores educativos actúen críticamente en los diferentes espacios sociales, a partir de la reflexión en y con la realidad, problematizando los temas de relevancia para la humanidad en las áreas de la política, la cultura, la educación y la ética, de manera dialógica, en orden al establecimiento de una cooperación que permita profundizar en la justicia social y en la democracia en el mundo, compartiendo los bienes materiales y simbólicos entre las personas, las instituciones, los países y los continentes.

Así, frente a la crisis que atraviesa la humanidad, ocasionada, en gran parte, por la lógica del modelo mercantilista dominante, es de suma importancia que se estructure en el mundo de las escuelas, de los movimientos, de las organizaciones sociales, una pedagogía que conduzca a un aprendizaje engendrado en una ética en favor de la vida de todos los seres vivos y del diálogo intercultural. Es decir, que la formación humana esté cargada de sueños, de esperanza y de utopía a favor de la (re)construcción -en medio del marco de desigualdad social en que vivimos- de otra globalización en todos los ámbitos de actuación de las personas, en la que la compasión, la amistad y la reciprocidad estén inmersas en la cultura, asumiendo una solidaridad planetaria centrada en una racionalidad de la cooperación que, según la visión de Tévodédjré (1981), sustituiría a la racionalidad de la competitividad y del lucro.

Solo sobre estas bases podremos construir una escuela pública que sea un verdadero espacio social compartido, integrador, un ámbito para que alumnos y alumnas empiecen a ejercer una ciudadanía activa, crítica y comprometida con la solución de los graves problemas del mundo.

REFERENCIAS

- APPLE, M. W. (2003). Argumentando contra el neoliberalismo y el neoconservadurismo: luchas por una democracia crítica en educación. (Edición y notas de la conferencia y coloquio por Francisco F. García Pérez). *Con-Ciencia Social*, 7, 83-127. Texto accesible en: <http://www.fedicaria.org/pdf/cs_completos/C_S_7_2003.pdf> (consultado el 22 de junio de 2014).
- BUBER, M. (2011). *Eu e tu*. São Paulo: Centauro.
- BRANDÃO, C. R. (2012). O outro ao meu lado. Algumas idéias de tempos remotos e atuais para pensar a partilha do saber e a educação de hoje. En: Moll, J. *Caminhos Da educação integral no Brasil a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso.
- DUSSEL, E. (2005). Europa, modernidad y eurocentrismo. En: Lander, E. (Org.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- FREIRE, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (2005). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GARCÍA DÍAZ, J. E. (2004). *Educación Ambiental, constructivismo y complejidad*. Sevilla: Díada.
- GARCÍA PÉREZ, F. F. (2000). Un modelo didáctico alternativo para transformar la educación: el Modelo de Investigación en la Escuela. *Scripta Nova, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, vol. IV, nº 64 (15 de mayo de 2000). <<http://www.ub.edu/geocrit/sn-64.htm>> (consultado el 26 de febrero de 2014).
- GARCÍA PÉREZ, F. F. (2011). Problemas del mundo y educación escolar: un desafío para la enseñanza de la geografía y las ciencias sociales. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, 1(1), 108-122. <<http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/18/16>> (consultado el 15 de marzo de 2014).
- GARCÍA PÉREZ, F. F. y DE ALBA FERNÁNDEZ, N. (2008). ¿Puede la escuela del siglo XXI educar a los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI? *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, vol. XII, núm. 270 (122). <<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-270/sn-270-122.htm>> (consultado el 26 de febrero de 2014).
- JONAS, H. (1995). El principio de responsabilidad: ensayo de una ética para una civilización tecnológica. Barcelona: Herder.
- LAVAL, Ch. (2004). *A Escola não é uma empresa: O neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina: Editora Planta.
- LÉVINAS, E. (2007). *Ética e Infinito*. Lisboa: Edições 70.
- MARTINS, P. H. (2012). *La decolonialidad de América Latina y la heterotopía de una comunidad de destino solidaria*. Buenos Aires: Fundación CICCUS; Estudos Sociológicos Editora.
- MAUSS, M. (2008). *Ensaio sobre a Dádiva*. Lisboa: Edições 70.
- MERCHÁN, F. J. (2010). Las evaluaciones y pruebas de diagnóstico como instrumentos de la política educativa: significado y balance de su aplicación. *Con-Ciencia Social*, 14, 63-80.
- MORENO FERNÁNDEZ, O. y GARCÍA PÉREZ, F. F. (2013). Educar para la participación desde una perspectiva planetaria. Análisis de experiencias educativas en Andalucía. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 74, 9-16.
- MORIN, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez.
- MORIN, E. (2012). *A cabeça bem feita: repensar a reforma reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- SANTOS, M. (2005). *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record.
- SOUSA SANTOS, B. de (2000). *A crítica da razão indolente – Contra o desperdício de experiência*. São Paulo: Cortez.
- SOUSA SANTOS, B. (2008). *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez.
- TÉVODÉDJRÉ, A. (1981). *A Pobreza, Riqueza dos Povos: A transformação pela solidariedade*. Petrópolis: Vozes.

ABSTRACT

Public school and education as a practice of cooperation. Another globalization is possible.

The fight for public school is a process that develops not only within the school but at the society that aims to generate that kind of school. This article reflects on a model of desirable education, based on a cooperative rationality, aimed at the emergence of another possible world, as an alternative to the current global scenario, which is a product of the hegemonic neoliberal globalization, based on the individualism, the competitiveness and the mercantilization of the life. In this sense, we base our proposals on the ethical and political principles of a cooperative education that promotes the inclusion of all human beings and the responsibility for nature and future generations.

KEYWORDS: *Public School; Neoliberal globalization; Education based on cooperation; Ethics; Cultural diversity.*

RÉSUMÉ

École publique et éducation comme pratique de la coopération. Une autre mondialisation est possible.

La lutte pour l'école publique est un processus qui se développe non seulement au sein de l'école, mais de la société qui vise à générer ce genre d'école. Cet article reflète sur un modèle d'éducation souhaitable, fondée sur une rationalité coopérative, qui vise l'émergence d'un autre monde possible, comme une alternative à la situation mondiale actuelle, produit de la mondialisation néolibérale hégémonique, basée sur l'individualisme, la compétitivité et la marchandisation de la vie. En ce sens, nous basons nos propositions sur des principes éthiques et politiques d'une éducation coopérative qui favorise l'inclusion de tous les êtres humains et la responsabilité pour la nature et les générations futures.

MOTS CLÉ: *École publique; Mondialisation néolibérale; Éducation fondée sur la coopération; Éthique; Diversité culturelle.*

