

EDUCACION GLOBAL: HACIA UNA IRREDUCIBLE PERSPECTIVA GLOBAL EN LA ESCUELA

David Selby

Las cuatro dimensiones de la educación global

Jane, una niña de ocho años, anunció con orgullo a su familia a la hora del té: "Hoy comencé un nuevo proyecto en la escuela." ¿"De qué se trata?", preguntó la madre. "Trata acerca del mundo", respondió Jane con seguridad y, como notó una mirada de ligera ansiedad e inquietud en los ojos de su madre, la niña se apresuró a tranquilizarla, diciéndole: "No te preocupes mamá. Es posible que sea mucho para mí, pero somos dos alumnos para hacer el mismo trabajo".

Robin Richardson (1985), en la introducción de su libro "The World Studies Story", resume con claridad la respuesta de los iniciados a la educación global. Hay que señalar que incluso aquellos que se consideran a sí mismos educadores globales tienen probablemente que pensar mucho antes de responder a la pregunta ¿qué es la educación global? Esto no debería ser interpretado necesariamente como una muestra de inseguridad o de mala voluntad. Se trata más bien del reflejo de la dificultad para resumir ordenadamente un enfoque filosófico y práctico de la educación, basado en un paradigma y una epistemología diferentes a los establecidos actualmente en la mayoría de las escuelas.

Jane, a los nueve años, ya se encuentra inmersa en un sistema mundial interdependiente. Gran parte de la ropa que usa, de los juguetes que posee, de los alimentos que ingiere, proviene de diferentes partes del mundo. Los sucesos, tales como conflictos políticos, trastornos económicos, tragedias ecológicas, que están ocurriendo en el mundo, repercutirán en el sistema y afectarán su vida ya sea de manera evidente o sutil. Su estilo y su estándar de vida, su desarrollo físico y mental, el descubrimiento de sí misma como mujer, se verán profundamente afectados por la acción

de los subsistemas cultural, económico, ambiental, político, etc., que actúan dentro del sistema global. Sin embargo, Jane no es simplemente un recipiente pasivo. Ella también está contribuyendo al cambio porque al hacer sus propias elecciones en el campo social y en el del consumo, éstas provocan una pequeña reacción en varios puntos del sistema. Al convertirse en adulto, sus elecciones tendrán profundas ramificaciones tanto en ella como en el mundo: la elección de una carrera, de sus amigos y de sus relaciones sociales; sus compromisos sociales, su afiliación política, la elección del lugar de residencia y de ciudadanía, del nivel y del tipo de energía, sus recursos económicos, quizás la maternidad y las oportunidades para diseñar la siguiente generación de electores.

Las preguntas que se deberán formular son: si Jane, como adulta, será capaz de comprender que en el momento de efectuar sus elecciones está atrapada en un sistema mundial en el que sus propias decisiones y acciones (o la carencia de ellas) afectarán el presente y el futuro, o si ella adquirirá un suficiente nivel de conciencia, conocimiento, conceptos, valores, actitudes, habilidades y confianza en sí misma *para ser* un agente responsable y efectivo dentro del sistema.

La educación global es una respuesta a la necesidad urgente de educar a los jóvenes como Jane para un mundo que posee una cualidad sistémica y que está en un incesante y acelerado proceso de cambio. Los propiciadores de esta educación dejan ver de manera implícita o explícita que las escuelas están generalmente mal equipadas para responder a esta necesidad. Su diseño actual proviene de un paradigma mecanicista que ha perdurado y que divide el conocimiento en asignaturas o

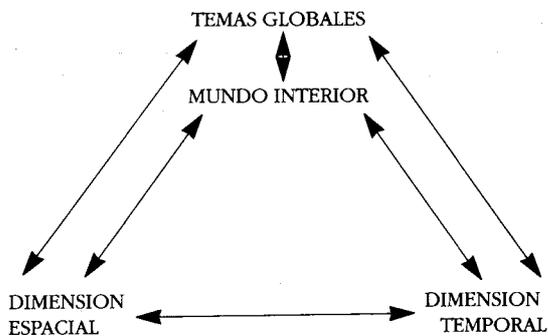
disciplinas, que separa la razón de la emoción, lo racional de lo espiritual, que limita las cosas reduciéndolas a partes, que interpreta la realidad en términos lineales de problema-solución, causa-efecto, que separa al observador del observado y que descansa cómodamente en estructuras jerárquicas y desiguales.

El Centro de Educación Global de la Universidad de York, en Inglaterra, ha desarrollado un modelo de cuatro dimensiones para la educación global (ver figura 1). Estas cuatro dimensiones están profundamente relacionadas. La primera es la dimensión *espacial*. El proceso educacional propone la promoción de una toma de conciencia y de una comprensión de la naturaleza interdependiente de los países y de los pueblos. Jane puede únicamente darse cuenta de los cambios que se están produciendo en su "mundo" inmediato si capta que los

can el comienzo de la historia de América sino que, por el contrario, ellos marcan el fin de la historia americana como tal y el comienzo de una historia mundial, parte de la cual se vive en los continentes de América del Norte y América del Sur." La distinción frecuente entre nacional y extranjero también rompe el espejo de la realidad. Una lata de melocotones australianos en la repisa de un supermercado de York ¿es un fenómeno nacional o extranjero? El hecho de que la población de una ciudad dormitorio regrese a vivir a la ciudad de York como resultado del alza del precio de la gasolina ¿puede considerarse como una tendencia local o global? Estos ejemplos "globales" reflejan la naturaleza interactiva del sistema mundial contemporáneo; una visión mecanicista compartimentalizada de la realidad es en esencia una visión distorsionada.

La segunda dimensión es la de la *globalidad temporal*. Entre el pasado, el presente y el futuro se puede percibir también una relación dinámica. Las interpretaciones del pasado surgen de nuestras actuales preocupaciones y prioridades y de nuestras percepciones del futuro, (consciente o inconsciente). De la misma manera, tanto nuestras imágenes actuales del futuro como el futuro en sí mismo, están diseñados por nuestras preocupaciones corrientes, por nuestras propias interpretaciones (incluyendo nuestras interpretaciones del pasado), por nuestra permanente toma de decisiones y por nuestras realizaciones. La educación global, de acuerdo con el modelo, le asigna al futuro un lugar central en el proceso educativo, de manera que a todos los estudiantes se les ofrezca la oportunidad de estudiar regularmente, reflexionar y discutir las alternativas futuras posibles, probables y plausibles en todos los niveles, desde lo individual hasta lo global. ¿Está Jane, en realidad aprovechando tales oportunidades? ¿Se le están ofreciendo visiones equilibradas del futuro que le ayuden a contrapesar la imagen futurista de naves espaciales y guerra de las galaxias que proyectan los medios de comunicación? Como una contrapartida al estudio de la historia, ¿incluye el curriculum materias que permitan hacer una proyección hacia el futuro? A pesar de que el colegio tiene como objetivo fundamental la preparación de los jóvenes para el futuro, en los programas escolares predomina el estudio del pasado y del presente. Se

FIGURA Nº 1



Fuente: Greig, Pike, Selby, 1987, p. 43.

factores y los procesos de cambio que se están efectuando suceden dentro de un sistema mundial (compuesto de múltiples capas), en el que lo local está en lo global y lo global en lo local. En general se reconoce que esta "globalidad" de la visión del mundo conducirá a poner en duda algunos de los artículos de fe costosamente adquiridos, y cuestionará muchas de las dicotomías, distinciones y compartimientos que tendemos a emplear. Dentro de un sistema interactivo (en el que, por definición, las soluciones lo constituyen todo, y nada tiene real sentido si está aislado) cómo repensar, por ejemplo, las ideas de interés nacional, historia nacional, cultura nacional, soberanía nacional y, en realidad, nación-estado. "Los viajes de Colón", escribe Lee Anderson (1979), "no mar-

los programas escolares predomina el estudio del pasado y del presente. Se puede comparar la escuela con un conductor apresurado que viaja por una autopista y que tiene parte de la vista en el camino, pero que tiene la mayor parte de su atención puesta en el retrovisor, como si esperara la pronta aparición de las luces intermitentes de un coche policial. Las escuelas van hacia el futuro, teniendo el pasado como su principal punto de referencia. La introducción del futuro como un componente del currículum de la escuela podría constituir una importante precondición para desarrollar en los jóvenes sus capacidades, habilidades y aptitudes, con vistas a ejercer un mayor control en la dirección del continuo proceso de cambios que experimentarán durante su vida.

La tercera dimensión es la de los *temas globales*. Se dice que los estudiantes deben aprender y reflexionar sobre temas tales como degradación del medio ambiente, negación de los derechos humanos, conflictos intercomunitarios e internacionales, desigualdad mundial y también acerca de los principales temas y perspectivas que éstos llevan consigo. A esto habría que agregar que los temas globales están profundamente interconectados con la naturaleza y que ni los problemas ni las soluciones podrían ser concebidos dentro de un esquema simple de causa(s)-efectos(s). De esta manera, por ejemplo, un importante problema del medio ambiente puede afectar y, al mismo tiempo, ser afectado; cada uno de estos problemas provocará un impacto recíproco y simultáneo que afectará a todos los niveles desde el plano personal al global. De esto se desprende que es imposible aplicar soluciones compartimentalizadas sin correr el riesgo de que nuestras acciones sean en definitiva contra productivas. Eugene Schwartz, (1971) señala: "cada quasi solución tiene un efecto multiplicador en el resto de los problemas". Dentro de un sistema interactivo de problemas, nosotros necesitamos mordernos los labios cuando hablamos de soluciones. En el mejor de los casos podemos hablar de soluciones provisionarias porque nosotros no estaremos nunca seguros de la manera en la que un hecho pueda repercutir en el sistema. Al enfrentar un problema sistémico, es preferi-

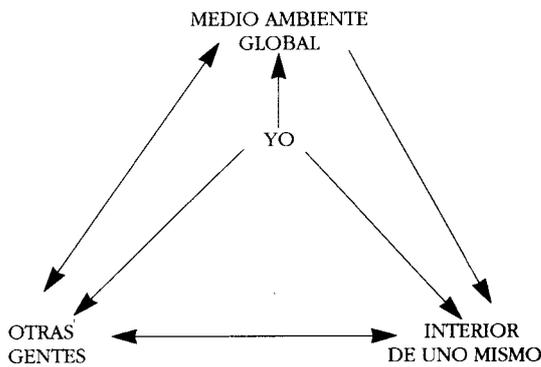
ble considerarlo como un procedimiento de ajuste interno dentro de un proceso dinámico y continuo. No hay una "solución" única para un determinado problema (Schwartz, P. et al 1977, pp. 270-272). De lo único que podemos estar casi seguros es de que el colegio no ofrece suficientes oportunidades a sus alumnos para que aprendan a pensar de una manera sistémica.

Las dimensiones de espacio, tiempo y tema pueden ser descritas como las dimensiones externas de la educación global y en relación dinámica con una cuarta dimensión, la del *mundo interior*.

Una naciente toma de conciencia del mundo va unida a un creciente nivel de conocimiento de uno mismo, como le sucede, por ejemplo, a muchas personas que han encontrado que al viajar han aprendido tanto de sí mismos como del nuevo paisaje que han descubierto. El viaje a la realidad exterior es también un viaje al interior de sí mismo. Los dos son complementarios y se esclarecen recíprocamente. Jane se enfrenta sensiblemente al conocimiento de nuevas culturas, de diferentes maneras de ver el mundo, de visiones alternativas del futuro. Si Jane está aprendiendo que su vida está íntimamente ligada a los problemas y perspectivas de otra gentes y de otros ambientes que se encuentran a miles de kilómetros de distancia, Jane comenzará, casi inevitablemente, a examinar de manera crítica sus propias suposiciones, actitudes, valores y modelos de conducta. Asimismo, Jane, guiada de manera sensible y sutil, puede hacer de su viaje al interior de sí misma, un viaje al exterior, al ancho mundo. Theodore Roszak (1976, p.4) lo describe así: "de pronto, cuando empezamos a desarrollar una curiosidad, nuestra preocupación ética se hace mucho más universal, se empeña en abrazar las bellezas naturales y a todos los seres sensibles, cada uno con su peculiaridad. Introspección y universalidad, centro y circunferencia. Conciencia personal que lo lleva a lo más profundo de sí mismo; nuestro sentido de pertenencia se amplía".

El lazo de sustentación mutuo entre persona y planeta es el punto central de la educación global (figura 2).

FIGURA Nº 2



Fuente: Greig, Pike, Selby, 1987, p. 43.

Donald Keys (citado por Pradervand, 1987) uno de los pioneros del concepto de ciudadanía global, escribe:

"Yo sostengo que el sistema de la tierra es un campo de energías en el que nosotros estamos incrustados y que cualquier perturbación o cualquier movimiento en cualquier parte del campo es comunicado inmediatamente y sentido en todo el campo, sea o no concientemente percibido. De esta manera el crecimiento hacia la realización interior de cualquier individuo provoca una modificación en el campo global: cualquier circunstancia más expresiva de amor enriquece al sistema completo. El ser humano no podrá conocerse a sí mismo sin descubrir su identidad en relación con la humanidad, y el individuo no podrá realizarse hasta que la humanidad no se realice. Las desviaciones que afecten a la humanidad en su totalidad quedarán marcadas en su propia sustancia".

También, Sandy Parker, (citado por Greig, Pike y Selby, 1987) señala en forma más sencilla, pero no menos efectiva que:

"Nuestra visión del mundo es, a menudo, un reflejo de la forma en que nos vemos a nosotros mismos: si me encuentro en un estado de desesperanza, me inquieto por el futuro del mundo;
Si tengo esperanzas, también las tengo para el mundo;
Si soy descuidado conmigo mismo, tampoco me preocuparé del medio ambiente y de mis hermanos;
Si soy afectuoso, veré el mundo en forma cooperativa y protectora;
Si me siento inútil, veré también el mundo a la merced de los acontecimientos;
Si tengo poder de decisión, puedo distinguir mis amigos y valorar el medio ambiente;
El mundo exterior actúa como un espejo de mi mundo interior.

La relación persona/planeta tiene grandes implicaciones en el proceso de aprendiza-

je; una vez entendido, vemos que no es posible promover una conciencia planetaria en la clase sin promover al mismo tiempo el descubrimiento de sí mismo y sin el enriquecimiento completo potencial del individuo. Esta es la razón por la que muchos educadores globales ponen gran énfasis en el establecimiento de ambientes en la clase que den un poder libre e igual tanto al aspecto cognitivo y afectivo del aprendizaje como a las capacidades complementarias de razón y de emoción, intelecto e imaginación, análisis e intuición. En la práctica esto ha llevado al desarrollo y a la clarificación de un vasto y variado rango de técnicas metodológicas que incluyen técnicas de aprendizaje cooperativo (evidente en el proyecto de Jane), de parejas y pequeños grupos de discusión que desarrollen la comunicación, la negociación, la búsqueda de consenso, el compartir perspectivas y toma de decisiones; la construcción de su propia estima a través de programas dirigidos por un tutor, juegos de simulación, actividades de experimentación y simulación que promuevan *inter alia* la exploración mutua de perspectivas, valores y actitudes y, recientemente, el uso de la fantasía y de la visualización guiadas con el fin de activar la clarificación de valores, el pensamiento creativo y el proceso de resolución de problemas (Pike & Selby, 1988a; Pike & Selby, 1988b).

El modelo de educación global que ofrece el Centro de Educación Global ha sido profundamente influenciado por escritores que han criticado el modelo mecanicista que prevalece y que heredamos del pensamiento científico de Descartes y de Isacc Newton, el que compartimentaliza la realidad en bloques cerrados, cada uno de los cuales puede ser aislado para ser analizado y, en consecuencia, comprendido. Esta visión del mundo, discutida por filósofos y científicos tales como David Bohm (1980), Marylin Ferguson (1982), Jean Houston (1982) y Frijof Capra (1976, 1983), ha dado como resultado incomparables avances en tecnología, pero una profunda crisis cultural en el mundo; una crisis que se caracteriza por una alineación de la humanidad de su mundo natural y de cada una de las diferentes esferas de la actividad humana entre sí y de un grupo de seres humanos de otro grupo, con la correspondiente fragmentación de nuestro propio mundo interior. La educación global ofrece un

modelo holístico o sistémico que parte de la base de que todas las cosas "están penetradas por conexiones y relaciones" (Greig, Pike y Selby, 1989, p. 13) y que valora, por sobre todo, aquel conocimiento profundo que "penetra más allá de las fijaciones y particularidades de lo dado hacia una totalidad que es la fuente de todo conocimiento genuino" (Sloan, 1982, p.2).

La escuela ha sido descrita como "una sala de máquinas de la visión fragmentaria del mundo" (Greig, Pike y Selby, 1989, p.18). El aprendizaje de Jane está normalmente compartimentalizado en rígidas áreas de estudio, cada una de las cuales tiene su propia etiqueta, su propio programa y su propia teoría. Hay poco tiempo o falta de motivación para explorar las conexiones que ella ocasionalmente percibe entre lo que aprende en una asignatura y en otra. Ella ha aprendido que lo que realmente interesa en la escuela es lo que puede ser cuantificable y sometido a pruebas. Se considera que se tiene éxito en la escuela más por medio de la competencia que a través de la cooperación, a través de la memorización de hechos e ideas más que a través de la búsqueda de significados por medio del análisis y de la comprensión de cómo una sucesión de etapas y de hechos conducen hacia otros o son causados por otros. Ella ha aprendido que en la mayoría de las asignaturas es mejor evitar la expresión de los sentimientos personales. En aras de la eficiencia, los profesores se sienten felices permitiendo una módica cuota de la ritual broma interpersonal, pero un significativo intercambio de sentimientos profundos es, en la mayoría de los casos, considerado como inadecuado. Intuición, sueños, fantasía, suposiciones y pensamientos divergentes son, asimismo, reprimidos. Jane encuentra raro que los grandes problemas de los que ella se entera a través de la televisión - pobreza y desnutrición, destrucción del medio ambiente, lucha por el respeto de los derechos humanos en algunos países del mundo-, son ahora tratados en la escuela sólo como parte del programa de estudios sociales; su nuevo proyecto le ofrece a ella la escasa oportunidad que tiene de aprender y practicar las capacidades de una participación democrática, aunque los profesores le recuerden a veces que vive en una de las más grandes democracias del mundo.

"Tan persuasivo es el poder de las instituciones que hemos creado, que ellas no sólo

configuran nuestras preferencias, sino realmente nuestro sentido de las posibilidades" (Duffy, D. y H., 1988, p. 121). Los estudiantes están siendo consciente o inconscientemente "escolarizados" con una visión del mundo dada de antemano. Es importante que nos despojemos de nuestros condicionamientos; de las presuposiciones educacionales, de las necesidades e imperativos originados por los paradigmas mecanicistas y fragmentarios y que adoptemos el concepto de persona integral y de educación holística e interplanetaria.

Una irreducible perspectiva global

Robert Hanvey (1976), publicó un importante ensayo, *"An Attainable Global Perspective"* en el cual identificaba y elaboraba cuatro dimensiones de la educación global. Durante muchos años el trabajo de Hanvey ha constituido el punto de apoyo para la mayoría de las actividades en materia de educación global, especialmente en los Estados Unidos. Pike y Selby, (1988, a, c) reconocen la influencia crucial del trabajo de Hanvey; pero consideran que éste es insuficiente para la promoción de una perspectiva global y que, por haber sido elaborado antes del surgimiento de un pensamiento holístico que marcó la década de los ochenta, no plantea la necesidad de una persona integral y de una educación planetaria. Como Hanvey mismo percibió, ha habido "camino reales en la conciencia humana" (Hanvey, 1982, p. 28) que hacen necesaria una re-evaluación de su trabajo.

Pike y Selby ofrecen cinco objetivos o dimensiones que, unidos, forman una irreducible perspectiva global. Es irreducible en dos sentidos. Primero, las cinco dimensiones están todas interconectadas; ninguna puede ser tratada de manera completa sin referirse simultáneamente a todas las otras. En segundo lugar, si la escuela no responde a todas las dimensiones a través del programa quiere decir que no está preparando a los estudiantes como Jane para una participación efectiva y responsable en un sistema mundial interdependiente y de cambio acelerado. La irreducible perspectiva global de Pike y Selby en la que se apoya para su trabajo el Centro de Educación Global, se formula aquí de la siguiente manera:

Conciencia de los sistemas

Los estudiantes deberían

- * *adquirir la habilidad para pensar en forma sistémica.* Las simples dualidades como causa/efecto, problema/solución, observador/observado, valor/hecho, razón/emoción, local/global; deberían ser abandonadas. En su lugar los estudiantes deben ser motivados para observar que los fenómenos y los hechos están unidos en redes estratificadas, interactivas y complejas en las cuales las relaciones constituyen el todo. Los autodenominados "efectos" se vuelven contra sí mismos y acarrearán más "efectos" que impactan en cualquier lugar del sistema. Las soluciones son, en el mejor de los casos, ajustes dentro del sistema.
- * *adquirir una comprensión de la naturaleza sistémica del mundo.* En primer lugar, en una dimensión espacial, que vaya desde un rango de escalas intrapersonal hasta uno global. En segundo lugar, en la dimensión temporal, por ejemplo, la naturaleza interactiva del pasado, del presente y del futuro. En tercer lugar, en la dimensión temática, por ejemplo, la naturaleza interconectada con temas globales.
- * *adquirir una concepción holística de sus capacidades y potencialidades.* Nuestro verdadero potencial puede sólo desarrollarse cuando las dimensiones física, emocional, intelectual y espiritual de la personalidad se ven como dimensiones iguales y complementarias. El carácter y el bienestar de la persona y del planeta están estrechamente ligados. En este contexto, los estudiantes deberían tener acceso a la ejercitación y al desarrollo de sus potencialidades y, de esta manera, lograr niveles personales de autonomía y poder de decisión.

Conciencia de la perspectiva

Los estudiantes deberían

- * *reconocer que ellos tienen una visión del mundo que no es universalmente compartida.* Se les ayuda a los alumnos a tomar conciencia de que ellos tienen una perspectiva particular, que ellos interpretan la realidad desde un marco particular de pensamiento y de percepciones y de que hay dificultades y peligros que van unidos al uso del marco de referencias como una medida para interpretar y enjuiciar estilos de vida, modelos de conducta, valores y concepciones del mundo de los otros individuos. Se les debe, también, impulsar a la observación de cómo la perspectiva está condicionada por factores tales como: edad, clase, credo, cultura, etnia, sexo, contexto geográfico, ideología, lenguaje, nacionalidad y raza.
- * *desarrollar la capacidad para aceptar la existencia de otras perspectivas.* Esta puede ser profundamente liberadora. Puede permitir a los estudiantes enfrentarse a creencias que no han sido examinadas, alimentar la imaginación y promover el pensamiento lateral y divergente; puede conducir a una evaluación radical de la naturaleza tanto de los problemas como de las soluciones.

Conciencia de la salud del planeta

Los estudiantes deberían

- * *adquirir una conciencia y una comprensión de la condición global y de los desarrollos y tendencias globales.* Los estudiantes deberían, a través del estudio y de la discusión, aprender acerca de las condiciones globales, las tendencias y los desarrollos; por ejemplo, distribución de la riqueza, crecimiento poblacional, tipos de desarrollo, el impacto del medio ambiente en la actividad humana, tensiones internacionales, los éxitos y fracasos en la protección de los derechos humanos. Ellos podrían llegar a familiarizarse

con las distintas posiciones, a menudo conflictivas, que rodean a estas condiciones, tendencias y desarrollos.

- * *desarrollar la comprensión de los conceptos de justicia, derechos humanos y responsabilidades, y llegar a ser capaces de aplicar dicha comprensión a la condición global y a los desarrollos y tendencias globales.*
- * *desarrollar una futura orientación hacia la reflexión sobre la salud del planeta.* Aún cuando las condiciones presentes, los desarrollos y las tendencias necesitan ubicarse dentro de su contexto histórico, es también importante motivar a los estudiantes para que reflexionen sobre las consecuencias, a mediano y largo plazo, de lo que está sucediendo en el mundo actual y en la alternativa de futuros posibles, probables, plausibles y preferidos.

Conciencia de la participación y de la preparación

Los estudiantes deberían

- * *llegar a ser conscientes de que las elecciones que ellos hacen y las acciones que realizan, en forma individual y colectiva repercuten en el presente global y en el futuro global.* Las elecciones que ellos hacen y las acciones que ejecutan en cualquier punto desde la escala intrapersonal a la global pueden tener un impacto en todos los otros puntos de dicha escala. De la misma manera, las actuales elecciones y acciones pueden tener implicaciones en el bienestar futuro de la humanidad y del medio ambiente. Si no se escoge y no se actúa, esto puede tener (pero, quizás sin desearlo) repercusiones en la elección y en la acción.
- * *desarrollar las habilidades sociales y políticas necesarias para llegar a ser un participante efectivo en la toma de decisiones democráticas en una gran variedad de niveles, que van desde el nivel de base hasta el global.* Los estudiantes

deberían explorar caminos y técnicas para la participación en la escuela y en la sociedad. Ellos deberían practicar la participación y, de esta manera, desarrollar la capacidad de discernimiento y de juicio en sus elecciones y en su participación en los procesos sociales y políticos.

Valorización del proceso

Los estudiantes deberían

- * *saber que el aprendizaje y el desarrollo personal son viajes continuos sin destino o final fijos.* "Yo tenía razón sólo parcialmente y ahora yo tengo un poco más de razón". Las decisiones que tomamos y los juicios que emitimos son, por su naturaleza, temporales; son fotografías tomadas de una película continua y permanente. Nuevas informaciones, nuevas perspectivas y nuevos paradigmas nos ayudarán también a ver las cosas de una nueva manera.
- * *aprender que las nuevas formas de ver el mundo son revitalizadoras, pero peligrosas.* La visión de un nuevo paradigma es como una espada de doble filo; nos permite ver muchas cosas de manera nueva, pero puede significar que las otras cosas no sean vistas tan claramente. El paradigma sistémico no es la panacea; por ahora ofrece un marco coherente y de desafío para el pensamiento y la acción tanto presentes como futuros. Necesitamos reconocer que esto, más adelante, será superado.

Insistiendo en el último punto, no debemos permitirnos caer en la desilusión y pensar que la concepción de una irreducible perspectiva global presentada anteriormente, no es nada más que "un collage de ideas seleccionadas y configuradas por las inclinaciones y los prejuicios de (dos) individuos" (Hanvey, 1982, p. 28). Estas son, sin embargo, las reflexiones de dos hombres blancos, machos, occidentales, de clase media, heterosexuales, sólidos educadores que escriben, al entrar en la década de los noventa, bajo la

profunda influencia del movimiento holístico de la década de los ochenta. En el año 2000, cuando otra Jane regrese a casa feliz por su nuevo proyecto acerca del mundo, las percepciones que constituyen la educación global habrán tomado formas que, por ahora, difícilmente podemos pronosticar.

Bibliografía

- Anderson, L. (1979). *Schooling and citizenship in a global age: an exploration of the meaning and significance of global education*, Mid-American Programme for Global Perspectives in Education, Social Studies Development Center, Indiana University.
- Bohm, D. (1980). *Wholeness and the implicate order*, Routledge & Kegan Paul.
- Capra, F. (1976). *The Tao of physics*, Flamingo.
- Capra, F. (1983). *The turning point. Science, society and the rising culture*, Flamingo.
- Dufty, D. & H. (1988). *Thinking whole. The quest for a new educational paradigm*, Sydney, Social Education Association of Australia.
- Ferguson, M. (1982). *The aquarian conspiracy. Personal and social transformation in the 1980s*, Granada.
- Greig, S.; Pike, G.; & Selby, D. (1987) *Earthrights. Education as if the planet really mattered*, World Wildlife Fund/Kogan Page.
- Greig, S., Pike, G., & Selby, D (1989) *Greenprints for changing schools*, World Wide Fund for Nature/Kogan Page.
- Hanvey, R. (1982). *An attainable global perspective*, New York, Global Perspective in Education.
- Houston, J., 1982, *The possible human: a course in enhancing your physical, mental and creative abilities*, Los Angeles, J.T. Tarcher.
- Pike, G., & Selby, D. (1988 a), *Global teacher, global learner*, Hodder & Stoughton.
- Pike, G., & Selby D., (1988 b), *Human rights. An activity file*, Mary Glasgow Publications.
- Pike, G., & Selby, D. (1988 c), "Global education: the irreducible global perspective", *The social science teacher*, vol. 17, no. 3, 103-4.
- Pradervand, P. 1987, "Global education: Towards a world that works for all", *Geographical education* (journal of the Australian Geography Teachers Association), vol. 5, no. 3, 12-18.
- Richardson, R. (1988), 'The world studies story: projects, people and places', *PEP talk*, No. 8, 4-16.
- Roszak, T. (1976), *Unfinished animal. The aquarian frontier and the evolution of consciousness*, Faber & Faber.
- Schwartz, E.S. (1971), *Overskill: the decline of technology in modern civilization*, New York, Quadrangle.
- Schwartz, P., Teige, P. J. & Harman, W.W. (1977), "In search of tomorrow's crises", *The futurist*, Vol. II no. 5, 270-2.
- Sloan, D. (ed.) (1981) *Towards the recovery of wholeness. Knowledge, education and human values*, New York, Teachers College Press, Columbia University.