

Educación y retos globales: promover la ciudadanía global en tiempos de involución

Manuela Mesa

Directora de CEIPAZ y codirectora del Instituto DEMOSPAZ-UAM



En este artículo se hace una reflexión sobre el papel de la educación en un contexto de crisis y cambio en el orden internacional, caracterizada por la incertidumbre, la inestabilidad y el retroceso de los derechos. Se analizan las propuestas que se promueven en el marco de la Agenda 2030 y, en particular, desde el ODS 4 y sus metas sobre educación para la ciudadanía global, entendida como una educación para la transformación social, comprometida con la construcción de la paz, la justicia social y la sostenibilidad ambiental tanto en el ámbito multilateral como nacional.

Los cambios en el sistema internacional y los retos de la educación

Una de las preocupaciones de la última década ha sido definir el papel que juega la educación frente a la realidad internacional. Se trataría de analizar cuáles deberían ser sus fines, objetivos principales y que tipo de conocimientos y habilidades son necesarios para hacer frente a cuestiones que, aunque se manifiestan y afectan a los seres humanos en el plano local, se explican en buena medida, en cuanto a sus causas y efectos, por dinámicas globales. Se trata de que asuntos como la pobreza y desigualdad, la equidad, el cambio climático, el empleo y la protección social, la violencia o los derechos humanos, entre otros, sean abordados en el ámbito educativo, como parte del proceso formativo que toda persona debe recibir a lo largo de su vida. En definitiva, como promover una comprensión avanzada de esa realidad global como parte de la formación integral de la persona en un mundo cada vez más globalizado y de cómo participar activamente.

La educación para la ciudadanía global promueve la comprensión sobre la realidad global y como participar en la construcción de sociedades justas

La educación para la ciudadanía global remite necesariamente a la globalización, como estructura social que, por un lado, expresa la intensificación y transnacionalización de los procesos económicos, sociales, políticos y culturales, que se producen a escala planetaria gracias al impulso de la tecnología; y, por otro, que genera y reproduce un conjunto de instituciones y normas políticas y sociales —un “orden” internacional— que conforma las relaciones sociales y de poder de nuestra época. La intensidad, rapidez e impacto de la globalización ha supuesto importantes cambios en la sociedad internacional y constituye un orden social que va desde lo local, hasta lo global y asimismo desde lo global a lo local.

La globalización define las estructuras sociales, económicas y políticas de esta etapa histórica, frente a la cual los actores sociales pueden adoptar posiciones divergentes, en función de distintas divisorias o *clivajes*¹ presentes en la arena del conflicto social y político (Sanahuja 2019: 54-58). Existen posiciones globalistas o cosmopolitas, favorables o abiertas a la globalización, y de carácter nacionalista, cerradas, o contrarias a la misma. Estas se combinan con el tradicional clivaje izquierda-derecha, lo que supone, al menos, cuatro grandes aproximaciones a este fenómeno. Tradicionalmente, el concepto de ciudadanía global se relaciona con posiciones cosmopolitas, favorables a la apertura y la globalización, pero debe distinguirse entre un globalismo neoliberal, y otro progresista, que remite a una concepción cosmopolita de la democracia y los derechos de ciudadanía.

¹ Sanahuja ha hecho un análisis muy interesante sobre las distintas posiciones ante la globalización a partir de ejes o clivajes que muestran globalistas de derecha e izquierdas y nacionalistas de derechas e izquierdas (Sanahuja 2019: 54-58).

De manera muy sintética, puede decirse que el globalismo neoliberal ha sido el modelo dominante que ha imperado hasta nuestros días. Se basa en un crecimiento económico ilimitado, en un mundo de recursos finitos (Prats et. al 2017), en un crecimiento vinculado a la eliminación de las fronteras nacionales, al libre flujo de capitales y mercancías y presupone que el mercado autorregulado constituye el marco adecuado para las relaciones sociales, que genera de manera automática libertades y bienestar. Esta promesa de inclusión y libertad a través del mercado plantea que no es necesario normas ni mecanismos de control.

La concepción cosmopolita, por el contrario, aboga por el reconocimiento de derechos de ciudadanía ampliados, más allá de la ciudadanía nacional. Argumenta, de manera más específica, que la expansión de los mercados y la transnacionalización económica limita cada vez más la capacidad de los Estados-nación para asegurar los derechos de ciudadanía, tanto en el ámbito político como social y económico. Por ello, debe establecerse un orden multilateral capaz de garantizar esos derechos, en el marco de nuevas formas de comunidad política transnacional, y de democracia cosmopolita que trascienda las fronteras estatales y la noción de comunidad política auto-contenida por los Estados-nación.

Este globalismo cosmopolita se basa en una visión neokantiana, que se ha materializado —de manera parcial y limitada— en la construcción europea (cada vez más en crisis), en la que la cesión de soberanía nacional en algunos ámbitos económicos, sociales, políticos y ambientales. El cosmopolitismo plantea la existencia de unos bienes públicos globales relacionados con la educación, la salud, la cultura y el medio ambiente, que deben ser preservados y que requieren de marcos globales de gobernación, que garanticen su adecuada gestión. Y, sobre todo, lleva aparejada la definición de una comunidad política o “demos europeo” que va más allá del Estado-nación, y que supone, a su vez, una ciudadanía europea con un catálogo ampliado de derechos y libertades y unas exigencias de libertad, igualdad, y solidaridad entre europeos que trascienden las que corresponden a la ciudadanía de cada país. La ciudadanía europea es, en muchos aspectos, una versión experimental y en miniatura de una ciudadanía global a la que se ha de aspirar.

El globalismo neoliberal

De los dos enfoques, el globalismo neoliberal es que ha gobernado la vida económica, política y social y ha sido, por tanto, el modelo dominante, que en términos de élites dirigentes y proyecto ideológico representaría el Foro Económico Mundial de Davos. Durante años,

La riqueza se concentra cada vez más en un número menor de personas y el incremento de la desigualdad entraña enormes riesgos y desequilibrios

como expresión de una verdadera clase capitalista transnacional, se han reunido en esta pequeña ciudad suiza los máximos líderes empresariales, políticos y de organismos internacionales que definían las políticas económicas mundiales, establecían medidas para impulsar el crecimiento económico y abordaban los grandes retos globales. A favor de la globalización neoliberal se ha alegado, como prueba de progreso, el hecho de que en las últimas décadas 1.200 millones de personas han salido de la pobreza extrema, de las cuales hasta 800 millones lo han hecho en China. Ello también ha traído aparejado un proceso de expansión de las clases medias en los países en desarrollo. Sin duda, ha sido un logro importante que ha de atribuirse a los procesos de la transnacionalización de las economías, y que no hubiera sido posible en otros momentos de la historia; pero si bien se ha avanzado en la lucha contra la pobreza, también es cierto que la desigualdad ha aumentado de una manera muy rápida, y muy especialmente al interior de los países. Así lo constaban los propios informes que elabora el Foro de Davos —como su informe anual *Global Risks Report*—, y así lo ha planteado también, durante años la organización internacional Oxfam, que aborda los enormes riesgos que entraña la desigualdad y el sufrimiento humano que conlleva, así como la urgencia de adoptar medidas que reviertan la situación. En su último informe de 2018, *¿Bienestar público o beneficio privado?*, plantea como desde el año 2010, la riqueza de esta élite económica ha crecido en un promedio del 13% anual, mientras que la riqueza de la mitad más pobre se redujo en un 11%. La riqueza se concentra cada vez más en un número menor de personas. (Oxfam, 2019).

Este aumento de la desigualdad asociado a la globalización se observa tanto en los países en desarrollo como en los emergentes y los avanzados. En algunos casos se acelera con la crisis económica iniciada en 2008. En los países avanzados, incluso allí donde las tasas de desempleo son bajas, se erosionan los pactos sociales nacionales. Y la estructura del empleo se torna más dual entre los sectores de bajos ingresos y ocupaciones más precarias, y aquellos, más calificados y/o más protegidos, cuyas rentas aumentan o sufren en menor medida las presiones competitivas mencionadas. Por ejemplo, en el caso de España, el *Informe anual de recaudación tributaria de 2018*, destaca como los consejeros ganaron 3.151 millones, el doble que antes de las crisis (*El País*, 3 de mayo 2019). En conjunto, aumenta la inseguridad laboral y la capacidad de protección del Estado. Una parte importante de las clases medias han pasado a ser o a percibirse como los “perdedores de la globalización” y han visto como se han deteriorando sus niveles de vida, sin acceso a los servicios públicos, que han sido progresivamente privatizados. Son aquellas personas que han pasado a engrosar las filas del desempleo por los cambios que se han producido en los modelos productivos cada vez más globalizados y a

los que la incorporación de nuevas tecnologías como la robótica y la inteligencia artificial, les ha dejado sin empleo y sin la posibilidad de insertarse de nuevo en el mundo laboral. Las élites dominantes se han mostrado a menudo insensibles e incapaces de reconocer la situación y el descontento y malestar se ha extendido en una parte de las clases medias de los países desarrollados.

Esta situación, que se había ido gestando a lo largo de los años, se agudizó con la crisis económica de 2008 y la forma en la que fue gestionada. La crisis puso en evidencia el fracaso de la globalización neoliberal y mostró su lado oscuro: el poder desmesurado de los poderes financieros, las inmensas asimetrías que se producían en las sociedades, en las que aumentaba la desigualdad en un proceso de concentración de la riqueza que no tenía precedentes, y los límites ambientales que ponen en riesgo la propia supervivencia del planeta.

En los países emergentes, por el contrario, se produce un rápido aumento de las expectativas de ascenso social y de las demandas hacia el Estado, las formas de gobierno y sus políticas públicas. Pero al mismo tiempo, se constata una creciente insatisfacción de la sociedad ante las barreras que impiden o dificultan el acceso a la justicia o a la participación política, y al ascenso social; también hacia unos dirigentes que se han perpetuado en el poder y han capturado el Estado en su beneficio, impidiendo la renovación de las elites. En suma, con la forma como las elites han gobernado tradicionalmente a esas sociedades.

Aunque es un proceso en el que existen muchas e importantes variaciones nacionales, los procesos de globalización y transnacionalización, en conjunto, constriñen fuertemente la agencia de los Estados territoriales y de sus élites tradicionales para desarrollar políticas autónomas o desplegar los supuestos recursos de poder que su respectiva posición económica pareciera otorgarles. Ello limita la capacidad de las políticas públicas para materializar las aspiraciones, demandas y derechos de las sociedades, en la medida que aún se definen a través de procesos políticos de alcance eminentemente nacional.

Esta situación supone un enorme desafío para las democracias liberales, al no ser capaces de dar respuesta a los problemas que enfrenta la ciudadanía. Esto ha generado un gran malestar y desafección hacia un sistema político que cada vez resulta más ineficaz y alejado de las necesidades de la población. El resultado ha sido el ascenso de gobiernos autoritarios y de ultraderecha que han sabido movilizar y canalizar el malestar social, el miedo y la incertidumbre para ganar peso electoral, poder parlamentario e incluso formar gobierno en

Está emergiendo un nacionalismo excluyente, racista y xenófobo que niega derechos a los que no forman parte de la nación

algunos países. Este es el caso de Estados Unidos, con Donald Trump, Brasil con Jair Bolsonaro, Hungría con Viktor Orban, Turquía con Recep Tayyip Erdogan, y Rodrigo Duterte en Filipinas, entre otros; asimismo en el Magreb y Oriente Medio, “las primaveras árabes” no lograron generar el cambio ansiado por la población y dieron paso a la perpetuación de regímenes dictatoriales como Al Sisi en Egipto, entre otros casos (Álvarez-Ossorio, 2017; Meneses, 2017). Todos ellos forman parte de una tendencia general que se está produciendo a nivel mundial, de recortes de derechos y de involución. Su estrategia política se basa en la polarización y deslegitimación de las instituciones democráticas. Promueven narrativas muy potentes para la movilización social, a menudo centradas en la identidad y en la seguridad, o bien se incluyen conceptos que naturalizan la discriminación o promueven la violencia (Stanley, 2019). Se trata de gobiernos populistas o de un “racismo de franquicia”, que de manera muy inteligente se adapta a las peculiaridades de cada lugar.² Todo ello tiene graves consecuencias para la democracia.

Está emergiendo con fuerza un nacionalismo excluyente, de carácter racista y xenófobo que niega derechos a los que no forman parte de la nación y que tratan de romper los lazos con la globalización. Para ello, se utiliza el mito de la superioridad nacional para movilizar y actuar asociado al concepto de identidad nacional, que se expresa en “El America First” mencionado el presidente de los Estados Unidos, Donald Trump y replicado después por otros gobiernos. Este planteamiento cuestiona el cosmopolitismo, que está en la base de la noción de ciudadanía global. Asimismo, los llamados valores “patrios” son también una manera de trazar fronteras entre el “nosotros” y “ellos”, asociando a naciones determinadas valores universales que forman parte de un acervo político y social que se ha logrado a lo largo de la historia y que forma parte de las conquistas de la humanidad. Se analiza la realidad, desde un enfoque de darwinismo social, en clave de ganadores y perdedores, y situando los valores de solidaridad y justicia social, como un signo de debilidad propio de los “perdedores”.

Asimismo, se apoyan en una reinterpretación de la historia en la que se reivindica el resarcimiento de agravios ficticios no resueltos, pero que sirven para ensalzar una identidad nacional, que está muy lejos del contexto actual (Stanley, 2019). Y se nutren del “miedo” y de la desconfianza y buscan soluciones sencillas y fáciles que permita el retorno a un pasado “que siempre fue mejor”. Es así, como va ganando peso aquellos discursos que se centran en los asuntos locales y en la defensa del interés nacional, desentendiéndose de los problema

² Véase artículo de Ana González-Paramo (2019) en este anuario.

globales y considerando una amenaza todo aquello que proceda del exterior. Se da una especial relevancia a la inmigración y se criminaliza al inmigrante, responsabilizándolo de la inseguridad y de poner en riesgo la identidad nacional. Es así, como pasan a un segundo plano otras cuestiones, como el cambio climático, la desigualdad o la violencia., etc.

Otro de los rasgos que caracteriza la emergencia de estos nacionalismos excluyentes, es la reivindicación de un conocimiento sencillo y tradicional, considerado cercano al “pueblo” pero de carácter muy simplista y reduccionista, que sirve para rechazar lo “políticamente correcto”. En algunas ocasiones, a esto se añade los discursos profundamente misóginos, que niegan o cuestionan la violencia que sufren las mujeres y consideran que el feminismo es una amenaza a los valores tradicionales en los que se sustenta la familia y la educación.

Por último, estos discursos son difundidos de manera muy eficaz a partir de las redes sociales, que para muchas personas es la fuente principal de información y que se basan en redes de confianza; se tienden a generar bucles cognitivos autoreferenciales, cuyos algoritmos basados en las preferencias de cada usuario potencian estos discursos y los amplifican (Galdon Clavell, 2019; Applebaum, 2019). Todo ello ha sido el caldo de cultivo para la emergencia de los movimientos de ultraderecha, que promueven la polarización y la provocación y que se apoyan en las emociones colectivas de inseguridad y rechazo para movilizar a la sociedad y erosionar la democracia.

Globalización y democracia cosmopolita

La crisis económica, social y ambiental pone de manifiesto los límites de la globalización como modelo universalizable y que cuestiona la propia noción de democracia liberal.

Las nociones de ciudadanía global son muy críticas con aquellas realidades sociales y culturales que segregan a los individuos y los grupos humanos por su categoría de clase, estatus o género, que a su vez se traducen en relaciones sociales de dominación y subordinación. Por ello, tiene una importante dimensión normativa, dado que se trata de ideales, o de un imperativo ético, moral y político, para la reconstrucción de la teoría y la práctica democrática en la era de la globalización. Y es así, como la globalización cosmopolita, que es un modelo que sigue siendo una alternativa posible —aunque no haya logrado materializarse hasta el momento— podría ser una propuesta de referencia hacia un futuro común. Los problemas globales que afectan a la humanidad, sólo podrán enfrentarse a partir de la cooperación internacional.

La noción de ciudadanía va ligada a la pertenencia a una comunidad global y a unos derechos y deberes de dimensión supraestatal

Desde este enfoque se plantea que la desigualdad es el resultado de políticas específicas que favorecen la concentración de la riqueza en las elites y excluyen del bienestar a la mayor parte de la población; por lo tanto estas políticas pueden revertirse, promoviendo políticas fiscales en el plano global (con impuestos a las transacciones financieras) y local, que redistribuyan la riqueza y protejan a los sectores de la sociedad más vulnerables. Asimismo, la transformación del modelo productivo a nivel global, requiere de medidas que ayuden a la creación de nuevos empleos, que protejan a los desempleados y a todas aquellas personas excluidas, a partir de políticas sociales e iniciativas sobre las que se está trabajando desde hace años, como por ejemplo, la “renta básica”. Se trataría de que nadie se quede “atrás” en lenguaje de Naciones Unidas y de la Agenda 2030.

Esto también supone abordar los retos ecosociales, desde el reconocimiento de que ningún país puede afrontar cuestiones como por ejemplo, el calentamiento global, por sí sólo y que se requiere de la cooperación internacional. Por ello, los cosmopolitas proponen una arquitectura institucional, en la que se yuxtaponen distintos niveles de gobierno, a los que se atribuyen distintas competencias soberanas, que definen distintas comunidades políticas o *demos*, con diferentes conjuntos de derechos y deberes que se complementan, y que, en cualquier caso, han de responder a las exigencias establecidas en las convenciones y pactos internacionales de derechos humanos. Es así, como los Estados deberían ser reubicados y rearticulados bajo el arco de un derecho democrático global que supone el cumplimiento de los derechos humanos, incluyendo los derechos económicos y sociales. Es lo que Ulrich Beck ha llamado el “Estado transnacional cooperativo” (Beck, 2005) para que la acción estatal se complemente con nuevas reglas e instituciones de gobernación supranacional. Con ello, se establecerían los mecanismos adecuados para dar respuesta a la demanda creciente de “bienes públicos globales” —seguridad, protección del medio ambiente y medidas contra el calentamiento global, protección social y reglas laborales, normas comerciales y financieras, seguridad jurídica más allá de las fronteras—, y evitar el impacto negativo derivado de la globalización (Kaul et al, 2001). Esto supondría un impulso al “multilateralismo democrático” orientado a la gobernación democrática cosmopolita, basada en el fortalecimiento y reforma de las organizaciones internacionales, y en marcos mancomunados de soberanía a escala regional o global (Sanahuja, 2004; Mesa, 2006).

Es así, como la noción de ciudadanía, ligada a un sentimiento de pertenencia a una comunidad global va ligado a unos derechos y deberes que adquieren una dimensión supraestatal. La consecución de una ciudadanía cosmopolita exige en los que se refiere a los derechos políticos, democratizar el “espacio global” y en los que se refiere a los

derechos sociales, dotar a la justicia de una dimensión planetaria. Y por ello, la solidaridad, la lucha contra la pobreza y la desigualdad se sitúan en el centro de las políticas y es una responsabilidad que forma parte de los compromisos internacionales adquiridos por cada gobierno.

También, el estatus de ciudadanía se constituye como un elemento unificador e integrador de la sociedad. No es sólo un estatus que reconoce unos derechos políticos sino también un proceso y una práctica por la que la ciudadanía comparte unos valores y normas de comportamiento que posibilitan la convivencia y les dota de una identidad colectiva, en este caso una identidad colectiva local-global. Por otro lado, el ejercicio de la ciudadanía global se basa en la idea de universalidad, en la que la democracia defiende los mismos derechos para todos los individuos, independientemente de su lugar de nacimiento o su étnia.

El cosmopolitismo acepta la existencia de múltiples identidades que se superponen y, al mismo tiempo, el compromiso de defender la igualdad de todos los seres humanos. Las identidades son dinámicas y han sido definidas de múltiples formas, dado que se construyen a partir de los referentes históricos, de las experiencias personales, del contexto en el que se vive y están determinadas por el espacio y el tiempo.

Mientras muchas personas se consideran ciudadanas cosmopolitas, capaces de expresar sus múltiples identidades, otras se sienten muy atraídas por las identidades etnonacionalistas y políticas que son incompatibles con los principios democráticos. Las personas no tendrían que elegir entre ambas opciones, sino que el ejercicio de la ciudadanía debería incluir esas identidades múltiples, que se complementan entre sí. Se trataría de promover el respeto a la diferencia dentro del respeto de los derechos humanos. Una ciudadanía global respetuosa con la diversidad, en sociedades abiertas con valores cosmopolitas, en la que coexisten identidades múltiples marcadas por el sexo, la clase, el lugar de nacimiento, etc. Se trata de reconocer la unidad en nuestra diversidad, teniendo en cuenta que somos más iguales que diferentes (de Paz 2007: 70).

Es en este marco donde se situaría la educación para la ciudadanía global y la Agenda 2030, como unos objetivos que son el resultado de un gran consenso mundial para abordar los retos globales. Entre ellos, el acceso a la educación se considera como un derecho de las personas, que va orientada a favorecer una mejor comprensión de los problemas globales y a promover la adquisición de competencias y valores orientadas a la solidaridad, la justicia social, el respeto de los

derechos humanos, la paz y la sostenibilidad ambiental. Y que además la educación es una práctica transformadora capaz de generar alternativas y propuestas a los problemas globales.

El dilema que se plantea es si en un contexto de cambio y de incertidumbre, con extraordinarios retos globales se puede optar por respuestas orientadas a la protección de los intereses nacionales, hacia el aislamiento o la construcción de muros que no pueden resolver los problemas globales o tratar de avanzar hacia propuestas cosmopolitas basadas en la expansión de derechos y en la consolidación del multilateralismo. El reto está, por una parte, en como superar los discursos de la polarización y crispación para sustituirlos por el diálogo, la escucha y la argumentación. Como plantea Emcke (2019): Se trata de superar los estereotipos consistentes en falsas dicotomías, que restringen el espacio del debate, que obligan a elegir por fuerza entre opciones mutuamente excluyentes, que en realidad no lo son; de promover : “Un pensamiento que aspira al conocimiento: el pensamiento curioso que se abre a las ideas, las informaciones y los argumentos de los que se puede aprender algo y con los que se puede comprender y descubrir” (Emcke, 2019). Y por otra, como abordar la diversidad cultural, como un factor de enriquecimiento y el progreso, en lugar de cómo un espacio para la confrontación entre mundos culturales distintos, marcados por lo autóctono frente a lo foráneo. Es muy importante potenciar propuestas orientadas a superar los esencialismos identitarios que separan comunidades y marginan al diferente. Estos dilemas suponen un gran reto para una educación para la ciudadanía global, comprometida con la transformación y la justicia social.

La educación es un factor indispensable para que la humanidad pueda conseguir los ideales de paz, libertad y justicia social

La ciudadanía global: un concepto disruptivo en tiempos de involución

La incorporación de la noción de ciudadanía global al ámbito educativo abre oportunidades para buscar soluciones y alternativas a los problemas globales y para reafirmar el papel de la educación como una herramienta de cambio y transformación, orientada a la justicia social y la solidaridad. En un momento de cambio y de gran complejidad, la educación se enfrenta ante el dilema de ser factor de reproducción de los valores dominantes que legitiman el *status quo*, o bien en convertirse en un motor de cambio, que busca transformar la realidad injusta y desigual. Como afirma el *Informe Delors*, la educación es un factor indispensable para que la humanidad pueda conseguir los ideales de paz, libertad y justicia social; representa un medio al servicio del desarrollo humano más auténtico y más armonioso y, por tanto, un medio para hacer retroceder la pobreza, la marginación, la

opresión y la guerra. La educación tiene, pues, una responsabilidad específica en la edificación de un mundo más solidario (Delors, 2017).

El concepto de ciudadanía ha ido evolucionando a lo largo de la historia y se relaciona con el grado de igualdad en una sociedad, con la participación en el poder y el acceso a determinados bienes. Desde la Antigüedad Clásica, la ciudadanía se asentaba sobre un territorio y un conjunto de bienes públicos y privados y sobre un sistema de convivencia que definía las formas de vida. La ciudadanía otorgaba unos derechos y obligaciones y proporcionaba una identidad colectiva.

La ciudadanía hace referencia a cierto estatus del individuo en relación a la comunidad de la que forma parte y con la cual se identifica, reconociéndose como parte de ella. De ahí que se asuman como propios los elementos constitutivos de esa comunidad. Como afirma Adela Cortina (2000), el concepto pleno de ciudadanía integra un estatus legal —un conjunto de derechos—, un estatus moral —un conjunto de responsabilidades— y también una identidad colectiva en la que la persona se siente parte de una colectividad, con la que comparte una cultura y unos valores.

Con la revoluciones francesa y americana, la noción de ciudadanía se vinculó a las idea de República y a la Constitución y está basada en el lugar de nacimiento (*ius solis*). Esto no supuso la igualdad de derechos efectiva, puesto que los esclavos, las mujeres y los no propietarios no alcanzarían los derechos político hasta mucho más tarde.

En el siglo XIX surgieron un conjunto de ideologías nacionalistas que vincularon Estado, nación y “pueblo” al considerar que todos los ciudadanos/as de un Estado pertenecen a una misma nación, y que lo que une a esa ciudadanía es una etnicidad, una lengua, una cultura y un pasado común (*ius sanguinis*).

Estas dos nociones jurídicas de *ius solis* e *ius sanguinis*, que sustentan distintas normas legales sobre naturalización y ciudadanía, ilustran la pervivencia hasta el presente de ambas concepciones de ciudadanía.

Y junto a estas dos nociones, desde el fin de la II Guerra Mundial se ha ido conformando otra noción de ciudadanía, que amplía la comunidad política, que va más allá del lugar de nacimiento y la etnia y que se sustenta en un conjunto de valores universales. Como explica el historiador Keith Lowe en su libro *El miedo a la libertad* (2017), con el fin de la guerra, muchas personas renunciaron a su ciudadanía para mostrar su lealtad con la humanidad en su conjunto y no con un país concreto. Ellos consideraban que la guerra estaba muy ligada al

La ciudadanía para no ser excluyente debe ser progresivamente desnacionalizada, desterritorializada y democratizada y fundarse en la igualdad de derechos

Estado-nación y por lo tanto la mejor forma de prevenirla era acabar con el Estado (Lowe 2017:223). Es así como se crearon centenares de clubes de ciudadanía mundial en Europa, Estados Unidos y África del Norte. Su compromiso con la paz mundial les llevó a luchar contra el nacionalismo y a promover la igualdad entre todas las personas más allá de su nacionalidad, religión, clase social o etnia y se promovió la idea de un gobierno mundial. Se hizo un registro de ciudadanía en el que se inscribieron más de un millón de personas y se fueron creando organizaciones por todo el mundo. Uno de los inspiradores de este movimiento fue el estadounidense, Garry Davis que dedicó su vida a esta causa.

Con el fin de la Guerra Fría y la intensificación de los procesos de globalización y al desdibujarse las fronteras entre lo global y lo local, ha ido adquiriendo peso de nuevo, la noción de ciudadanía global. La creciente interdependencia y la transnacionalización de las interacciones políticas, económicas y sociales y el aumento de la influencia de los medios de comunicación global y de las redes sociales ha modificado la experiencia de las personas y la idea de comunidad política ligada exclusivamente a un territorio concreto y a la idea de Estado-nación. Las personas pueden participar en las diversas comunidades territoriales y políticas que les afectan —local, nacional y supranacional— y por consiguiente, acceder a una variedad de formas de participación política y de ámbitos de ejercicio de la ciudadanía. Aparecen así, redes transnacionales de organizaciones sociales que comparten su preocupación y activismo en torno a problemas globales relacionados con el medio ambiente, la violencia, los derechos humanos, la pobreza o el racismo, entre otros. Estas organizaciones trabajan a escala local y transnacional y tienen conciencia de ser parte de una ciudadanía global comprometida con los problemas de afectan al planeta.

Por ello, la ciudadanía global trasciende las fronteras de los Estados y goza de un alcance internacional. Como afirma Silveira (2000), la ciudadanía para no ser excluyente debe ser progresivamente desnacionalizada, desterritorializada, y democratizada para pasar a fundarse en criterios respetuosos con la dignidad humana, la igualdad de derechos y el respeto por las diferencias” (Silveira 2000: 32). Y esta visión se enmarca dentro de las propuestas de democracia cosmopolita (Held 1997; Beck 2002) que plantean que la personas podrían disfrutar de múltiples ciudadanía —la pertenencia política a las diversas comunidades que las afectan de forma significativa—. Serían ciudadanos y ciudadanas de sus comunidades políticas inmediatas y de las redes regionales y globales que afectan a sus vidas. La comunidad cosmopolita refleja y abarca, los diversos sistemas de poder y autoridad que operan dentro y a través de las fronteras. Los Estados deberían ser reubicados y articulados bajo el arco de derechos democrático global (Held 1997: 278). Habría que concebir los trans-

nacional y cosmopolita como parte integrante de una redefinición de lo nacional y de lo local, que no se contraponen sino una remite a la otra (Beck, 2005:81). Se trata de convertirse en ciudadanos/as del mundo sin perder el vínculo con la comunidad local o nacional, a través de formas de participación política local que se conectan con las reivindicaciones globales de paz, justicia, democracia e igualdad. En definitiva, se tratar de reafirmar, que la persona tiene unos derechos inherentes, que van más allá de las fronteras y que por lo tanto deberían ser garantizados por la comunidad internacional. Se trata de construir un “nosotros y nosotras universal”, en palabras de Marina Garcés (2018), que sea inclusivo y libre de prejuicios.

Y en esta conformación del concepto de ciudadanía global es preciso incorporar la perspectiva de género, y en particular a las mujeres que han estado tradicionalmente excluidas del disfrute de sus derechos. La redefinición de la ciudadanía orientada a la ampliación de derechos no puede ignorar una construcción normativa de lo femenino que restringe los derechos civiles, políticos y sociales de la mitad de la sociedad (Cobo 2008: 46). Para promover una democracia justa e igualitaria y una ciudadanía plena es preciso promover derechos y políticas sociales y económicas de redistribución y de reconocimiento, que reduzcan las desigualdades, especialmente aquellas que tienen causas estructurales y afectan a las mujeres (Cobo 2008: 21). Y para ello se requiere de un marco interpretativo que visibilice los efectos de la discriminación y que incorpore a las mujeres en el ejercicio de la ciudadanía.

Y por último, uno de los mayores obstáculos que se encuentran en el ejercicio de la ciudadanía global, es la inexistencia de marcos de gobernanación supranacionales que permitan la gestión de las interdependencias crecientes derivadas de la globalización y de los problemas globales que se enfrentan. Tampoco existen mecanismos de participación democrática que permitan la gestión y uso de los bienes públicos globales, es decir aquellos como el medio ambiente, el conocimiento o la salud, que pertenecen a toda la humanidad y por lo tanto deben ser protegidos y suministrados de manera colectiva y desde la responsabilidad.

Sin embargo la adopción de la Agenda 2030 aprobada por Naciones Unidas en septiembre de 2015, con 17 objetivos y 169 metas, abre oportunidades y posibilidades de acción, dado que es el resultado de un consenso internacional en torno al desarrollo económico, social y ambiental y la afirmación de la paz y seguridad como un pilar esencial del desarrollo. El carácter universal de la Agenda 2030 y la necesidad de “localizarla” en relación a las capacidades y retos de cada país y cada localidad o territorio abre extraordinarias oportunidades para dar paso a agendas a la vez locales y globales. La idea de universal-

En la conformación de la ciudadanía global es preciso incorporar la perspectiva de género y reducir las desigualdades

dad —entre países y personas— para lograr un futuro más justo, equitativo y sostenible es parte de esta agenda. Y es en este marco, en el que la conformación de una ciudadanía global, construida desde abajo, desde las iniciativas de las organizaciones de la sociedad civil, juegan un papel fundamental para afrontar estos problemas globales, que forman parte de las experiencias locales del día a día. En la medida que los grupos locales forman parte de redes internacionales de organizaciones, son más fuertes y tienen mayor impacto sus propuestas.

Y en este proceso de conformación de la ciudadanía global, la educación juega un papel importante, porque ofrece conocimientos y herramientas para que las personas estén informadas sobre sus derechos, pero además para que tomen conciencia crítica de la situación, de las dinámicas sociales, económicas y políticas que explican por qué esos derechos no se materializan.

La educación para la ciudadanía global y la educación para el desarrollo sostenible: la propuesta de UNESCO

La preocupación por como incorporar a la práctica educativa estos retos globales ha sido uno de los rasgos distintivos de UNESCO. A lo largo de su historia ha ido promoviendo diversas propuestas educativas ligadas a los debates sobre paz, desarrollo sostenible, ciudadanía global y derechos humanos y ha publicado numerosos informes y documentos en los que reafirma su visión de la educación como una práctica transformadora.

En 1974 se publica *la Recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales, y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales*, que tuvo una gran trascendencia por su contenido y propuestas. Esta Recomendación instaba de los Estados miembros a promover la educación sobre cuestiones mundiales y se convirtió en un elemento de referencia para las ONG y las organizaciones educativas. Además, dio un notable impulso a la educación para el desarrollo dentro del ámbito formal y se incorporaron a los currículos educativos en Holanda, Bélgica, o Reino Unido, entre otros. Es en esta época en la que se define la educación para el desarrollo, sus contenidos y objetivos. Poco a poco esta propuesta irá incorporando nuevas temáticas relacionadas con la cultura de paz, la sostenibilidad ambiental, el género, hasta llegar a la educación para la ciudadanía global.

También, la educación para una cultura de paz tendrá una especial relevancia en la institución. Ya en la propia Constitución de la UNESCO se señala: “Puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres,

es en la mente de los hombres donde deben elevarse los baluartes de la paz”. Y el concepto de cultura de paz se irá desarrollando poco a poco, promovido por su Secretario General, Federico Mayor Zaragoza, que durante su mandato (1987-1999) jugó un papel esencial en la elaboración y difusión de las misma. La cultura de paz se refiere a una serie de valores, actitudes y comportamientos, de conductas y de estilos de vida que están basados en el respeto a la vida, a las personas y a su igual dignidad, que rechazan la violencia y previenen los conflictos, a partir de la educación, el diálogo y la cooperación.

La noción de cultura de paz fue utilizada por primera vez, en la Conferencia celebrada en Yamusukro (Costa de Marfil) en julio de 1989. Allí se adoptó la *Declaración sobre la paz en la mente de los hombres*,³ que sería el inicio de una serie de iniciativas internacionales que ayudarían a difundir el concepto y a incorporarlo a la educación. Posteriormente, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la *Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz*⁴ en 1999, en el que se señalan las medidas que deben adoptarse para el paso de una cultura de guerra a una cultura de paz. En el 2000, se declara el Año Internacional de la Cultura de Paz y UNESCO impulsará múltiples iniciativas educativas para promover la paz.⁵ Se conforma así todo un marco normativo que facilita el impulso de programas educativos en la promoción de una cultura de paz. El compromiso de los Estados se concreta en un conjunto de acciones orientadas a la reforma de los currículos escolares, a promover la investigación sobre programas y métodos, conocer los materiales y recursos existentes y cuando sea necesario adaptarlos a los diferentes grados educativos, en particular a la formación de los docentes. Desde entonces, la cultura de paz se ha ido desarrollando y se ha convertido en un elemento esencial de la práctica educativa.

En 1987 la Comisión Mundial de Medio Ambiente y Desarrollo (conocida como la Comisión Brundtland) lanzó *el Informe Nuestro Futuro Común* que acuñó el concepto de desarrollo sostenible, un concepto que tendrá una gran influencia también en el ámbito educativo. Este fue definido como: “el desarrollo que satisface las necesidades actuales sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones de satisfacer sus propias necesidades”. Y será adoptado por UNESCO en 1992, como resultado de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo celebrada en Rio de Janeiro en la que se aprobó también *la Agenda 21*.

³ Declaración de Yamusukro sobre la Paz en la mente de los Hombres. (Yamusukro, Côte d'Ivoire, el 1 de Julio de 1989). Disponible en:<http://www.unesco.org/cpp/sp/declaraciones/yamusukro1.htm>

⁴ *Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz* https://es.wikisource.org/wiki/Declaraci%C3%B3n_y_Programa_de_Acci%C3%B3n_sobre_una_Cultura_de_Paz

⁵ Véase artículo de Mayor (2010) en el *Anuario de CEIPAZ* 2009-2010.

La educación tiene la responsabilidad de incorporar los desafíos y aspiraciones del siglo XXI y de contribuir a un crecimiento sostenible e inclusivo

También en aquel momento, se discutió la posibilidad de crear una *Carta de la Tierra*, y se creó una Comisión independiente que elaboró el texto y se hicieron consultas internacionales. En marzo de 2000 se logró un consenso sobre el documento, que fue dado a conocer formalmente en el Palacio de la Paz de la Haya. Desde entonces, la *Carta de la Tierra* es reconocida como una declaración de consenso global sobre el desarrollo sostenible y es utilizada como un documento de referencia en la Plan de UNESCO de la Década de la Educación para un Desarrollo Sostenible (DESD, 2005-2014). El desarrollo sostenible incluye tres ámbitos de la sostenibilidad —medio ambiente, sociedad y economía— así como también una dimensión subyacente de la cultura. Puesto que el desarrollo sostenible se adecúa a los contextos locales de estos tres ámbitos, adoptarán formas muy variadas en todo el mundo. Los ideales y principios que constituyen la sostenibilidad incluyen conceptos amplios tales como equidad entre las generaciones, equidad de género, paz, tolerancia, reducción de la pobreza, preservación y restauración del medio ambiente, conservación de los recursos naturales y justicia social.

Durante estos años se logró concienciar sobre la importancia de la educación para el desarrollo sostenible (EDS) y se creó una plataforma internacional que ha influido en las políticas públicas y ha contribuido a la coordinación de los diversos actores y a la puesta en marcha de numerosos proyectos educativos concretos. EDS significa educar para la transformación social con el objetivo de crear sociedades más sostenibles (UNESCO 2012: 36).

La EDS se refiere a los aspectos medioambientales, sociales y económicos del desarrollo sostenible de una manera integrada, equilibrada e integral. Se relaciona asimismo con una *Agenda Global para el Desarrollo Sostenible* planteada en el documento final de la Conferencia Río+20 en la que se aborda la reducción de la pobreza, el cambio climático, la reducción de los riesgos de desastre, la biodiversidad y el consumo y la producción sostenibles, entre otras cuestiones y además responde a especificidades locales y respeta la diversidad cultural.

Asimismo la EDS se reconoce como una parte de la Educación para la Ciudadanía Mundial, que UNESCO promueve como un enfoque complementario. Y así plantea que la Educación para la Ciudadanía Global (ECG) debe dotar de las competencias para un conocimiento sobre las cuestiones mundiales y valores universales como la justicia, la igualdad, la dignidad y el respeto; promover habilidades cognitivas para un pensamiento crítico, sistémico y creativo, desde un enfoque transdisciplinar. Y desarrollar aptitudes sociales como la empatía y la capacidad para abordar los conflictos de manera pacífica, habilidades sociales y de comunicación para establecer redes e interactuar con

personas diversas, así como la capacidad para el trabajo en equipo (UNESCO, 2013).

La Educación para el Desarrollo Sostenible y la Educación para la Ciudadanía Global son dos propuestas educativas complementarias, que ponen el acento en la transformación social, en una educación de calidad y en promover un aprendizaje centrado en los problemas que afectan a la humanidad, entre los que se incluyen la cultura de paz. Esto exige una reorientación de los sistemas educativos y un replanteamiento de la enseñanza y del aprendizaje, que deben incorporar métodos innovadores y participativos, que empoderen al alumnado, que promueva el pensamiento crítico, la comprensión de sistemas complejos, la imaginación de escenarios de futuro y competencias para la toma de decisiones de manera colaborativa y participativa.

Como señala Irina Bokova, Ex Directora General de UNESCO: “Se necesita un cambio fundamental en la forma en que pensamos sobre el rol de la educación en el desarrollo mundial, porque tiene un efecto catalizador en el bienestar de los individuos y el futuro de nuestro planeta... Ahora más que nunca, la educación tiene la responsabilidad de estar a la par de los desafíos y las aspiraciones del siglo XXI y de promover los valores y habilidades que contribuirán a un crecimiento sostenible e inclusivo y a una vida pacífica” (UNESCO 2017: 7).

La Educación para el Desarrollo Sostenible y la Ciudadanía Global han ampliado su acción a partir de la adopción de la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). En el Foro Mundial sobre Educación celebrado en Incheon (República de Corea) en el que participaron más de 1.600 personas de 164 países, además de UNESCO, UNICEF, el Banco Mundial, UNFPA, PNUD, ONU Mujeres y el ACNUR se adoptó la *Declaración de Incheon para la Educación en 2030* y en la que se presenta la visión de la educación para los próximos 15 años y se propone un Marco de Acción. Entre los principios en los que se sustenta el programa de acción, destaca la consideración de la educación como un derecho humano fundamental y habilitador. Para hacer realidad este derecho los países deben garantizar un acceso universal e igualitario a una educación y aprendizaje inclusivos y equitativos de calidad que deberán ser gratuitos y obligatorios. En segundo lugar, se considera la educación como un bien público cuyo principal garante es el Estado, que debe promover políticas públicas con la participación de la comunidad educativa (familias, docentes, municipios, sector privado) y establecer normas de calidad. Y en tercer lugar, la educación debe promover la igualdad de género, que garantice el acceso de las niñas y mujeres a los distintos niveles de enseñanza (Declaración de Incheon 2016: 28).

Los sistemas educativos deben ser pertinentes y adaptarse a los retos actuales desde una visión holística y humanista

Asimismo, la *Declaración de Incheón* y sus principios han sido recogidos por el ODS 4 que plantea: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida”. Se señala que la educación es la clave para poder alcanzar los otros ODS, dado que cuando las personas pueden acceder a una educación calidad, pueden escapar del ciclo de la pobreza. Por lo tanto, la educación contribuye a reducir las desigualdades y a lograr la igualdad de género. También facilita el empoderamiento de las personas para que lleven una vida saludable y sostenible y contribuye a sociedades pacíficas, cuando se promueve la tolerancia y la cultura de paz. Asimismo puede ayudar a reducir las desigualdades económicas, tal y como muestran los datos de 114 países en los que ha invertido para ampliar la educación en un año mas, y que ha tenido como resultado la reducción de la desigualdad en 1,4 % porcentual del coeficiente Gini (Naciones Unidas 2016).

Y dentro de las metas que se proponen, la meta 4.7 plantea: “ Para 2030, garantizar que todos los alumnos /as adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios”.

Para ello, los sistemas educativos deben ser pertinentes y adaptarse a los retos actuales desde una visión holística y humanista que considera la educación como un factor inclusivo y crucial para promover la democracia y los derechos humanos y la ciudadanía global. Una educación que facilite el diálogo intercultural y promueva el respeto a la diversidad cultural, religiosa y lingüística que son vitales para la cohesión social y la justicia (UNESCO 2016: 24) .

La EDS puede contribuir a lograr los ODS por medio de, en primer lugar, el desarrollo de competencias transversales necesarias para abordar los distintos desafíos relacionados con la sostenibilidad, el desarrollo y la paz y para relacionar los ODS entre sí. En segundo lugar, la EDS puede promover el aprendizaje cognitivo, socioemocional y conductual específico para que el alumnado pueda hacer frente a los desafíos particulares de cada ODS pero también para aprender a ver las interconexiones entre ellos (UNESCO 2017: 58). Esto supone ir más allá de los planes de estudio, así como utilizar una pedagogía transformadora orientada a la acción para lograr la justicia social para las generaciones actuales y venideras. Es así como la *Declaración de Incheón* y el *Marco de Acción* constituyen un compromiso para transformar vidas a partir de la educación. Y en un contexto de cambio y de ascenso de la ultra derecha esto será esencial. Como dice Federico Mayor Zaragoza: “La educación es el mejor antídoto del extremismo,

del fanatismo, de la arrogancia, de la intransigencia” (Mayor Zaragoza, 2010: 39).

La educación para la ciudadanía global en un mundo en cambio

Además de la apuesta de UNESCO por promover una educación para la ciudadanía global, esta también es fruto de una larga tradición social y pedagógica de diversos actores educativos, que durante años la han promovido e impulsado a partir de múltiples iniciativas. Las ONGD han jugado un papel muy importante en el desarrollo de programas de educación para la ciudadanía global y han hecho una importante aportación a la consolidación de la educación para la ciudadanía global, en el ámbito formal y no formal, desarrollando programas en los centros educativos, en asociaciones y organizaciones sociales en España (Mesa y Escudero, 2011). Y como resultado de este trabajo, numerosas organizaciones, a partir de las coordinadoras estatales y regionales, plantearon la importancia de que la educación para el desarrollo se incorporara a la cooperación al desarrollo con un papel más relevante. Y es así, como en 2007 la Agencia Española de Cooperación adopta la *Estrategia de Educación para el Desarrollo*, que fue un paso importante para impulsar programas de educación para la ciudadanía global, y para que esta línea de acción se fuera incorporando a los sucesivos planes directores de la cooperación al desarrollo. Como señala la CONGDE: “Se trata de construir una ciudadanía informada, crítica y solidaria, una ciudadanía participativa, cuyas demandas, necesidades, preocupaciones y análisis se tengan en cuenta a la hora de la toma de decisiones políticas, económicas y sociales. Y considera que es un elemento imprescindible en las políticas y estrategias de los diferentes agentes de cooperación al desarrollo (CONGDE, 2014; CONDORD, 2011). Sin embargo, también es cierto que estos programas se han visto muy afectados, con la reducción presupuestaria que ha sufrido la cooperación al desarrollo española en estos últimos años. Como plantea el *Informe La ayuda en educación a examen* realizado por las organizaciones de Entreculturas, Alboan y Etea (2017), la cooperación española en educación ha reducido un 90% desde 2011 y la educación para la ciudadanía global supone tan sólo un 1,4 % de la AOD (Entreculturas et al, 2017:82), lo que es una cifra totalmente insuficiente para las ambiciones y objetivos previstos en esta propuesta educativa.

En el ámbito europeo, encontramos dos enfoques educativos, además del de ciudadanía global. Por una parte, el del Consejo de Europa y su propuesta de ciudadanía democrática y por otra la “educación global” impulsada por el Global Education Network Europe (GENE),⁶ una red de Ministerios de Educación y Agencias de cooperación al desarrollo.

⁶ Véase la web: <https://gene.eu/about-gene/global-education/>

La educación para la ciudadanía global puede hacer de contrapeso a las tendencias autoritarias y racistas que están emergiendo

En el caso del Consejo de Europa se propone ciudadanía democrática en lugar de ciudadanía global, a partir de la adopción de la *Carta sobre la Educación para la ciudadanía democrática y la educación para los derechos humanos* (CEM/Rec, 2010-7) y es definida como: “la información, las prácticas y las actividades que, además de aportar a los alumnos conocimientos, competencias y comprensión y de desarrollar sus actitudes y su comportamiento, aspiran a darles los medios para ejercer y defender sus derechos y responsabilidades democráticas en la sociedad, para apreciar la diversidad y para jugar un papel activo en la vida democrática, con el fin de promover y proteger la democracia y el Estado de derecho”. Asimismo plantea como la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos están estrechamente ligadas y se refuerzan mutuamente. Un elemento fundamental de la educación para la ciudadanía democrática es “la promoción de la cohesión social, del diálogo intercultural y la conciencia del valor de la diversidad y la igualdad, incluida la igualdad entre hombres y mujeres; para ello es esencial adquirir los conocimientos, las aptitudes personales y sociales y la comprensión que permitan reducir los conflictos, apreciar y comprender mejor las diferencias entre creencias y grupos étnicos, establecer un respeto mutuo por la dignidad humana y los valores compartidos, fomentar el diálogo y promover la no violencia para la resolución de los problemas y los conflictos” (CEM/Rec , 2010-7).

Y por su parte la Global Education Network Europe (GENE) utiliza la noción “Educación Global”, que ha tomado de la Declaración de Maastricht sobre Educación Global en Europa (2002) y la define como: “una educación que abre los ojos y las mentes de las personas a las realidades del mundo y las despierta para crear un mundo de mayor justicia, equidad y derechos humanos para todos. Se entiende que la Educación global abarca la Educación para el Desarrollo, la Educación para los Derechos Humanos, la Educación para la Sostenibilidad, la Educación para la Paz y la Prevención de Conflictos y la Educación Intercultural; siendo la dimensión global de la Educación para la Ciudadanía ”(O’Loughlin & Wegimont, 2003) tal y como se indica en la *Declaración de Educación Global de Maastricht* redactada con motivo del Congreso Mundial de Educación de organizado por el Centro Norte-Sur del Consejo de Europa en 2002.

Todos estos diversos enfoques educativos, relacionados con la ciudadanía global basados en los ideales de paz, justicia social y sostenibilidad ambiental, comparten el papel relevante que le otorgan a la educación como una poderosa herramienta de transformación social. En un contexto de cambio y de transformación con el ascenso de la ultraderecha como tendencia global, la educación para la ciudadanía global puede ser una de las herramientas que haga de contrapeso a las tendencias autoritarias, racistas y misóginas que están emergien-

do. Los principios en los que se asienta están basados en el reconocimiento de las personas, como sujetos con dignidad, con obligaciones que cumplir y derechos que se pueden exigir y con poder para poder conseguir cambios, frente a cualquier vulneración de los derechos humanos. Una educación que contribuya a promover una ciudadanía activa, que lucha contra la desigualdad a partir de la búsqueda de la redistribución del poder, de las oportunidades y de los recursos (Barahona et al, 2013). Una educación que favorece la toma de conciencia individual y colectiva de la responsabilidad de las personas para contribuir a un mundo más justo y democrático.

Se trata de una educación que favorezca el aprendizaje de estrategias que ayuden a analizar los problemas y necesidades sociales en lo económico, político, social, cultural, tecnológico y ambiental; en el que las personas participen y se comprometan con la comunidad en los diversos ámbitos, desde lo local a lo global (Surian, 2018). Desde el punto de vista cognitivo deberá ofrecer marcos interpretativos para abordar esta realidad compleja y problemática desde los valores de paz y justicia social. Y así, frente a las narrativas binarias, de “un nosotros” frente a un “ellos” que contraponen el bienestar de la ciudadanía de un país, al bienestar del resto de la humanidad; que reafirman identidades etnonacionalistas frente a las identidades múltiples; que justifican la discriminación y niegan los derechos de las personas refugiadas y migrantes, el concepto de ciudadanía global es extraordinariamente poderoso y emancipador, por su carácter universalista y pluricultural. Como plantea Morin: “Hay que enseñar a no oponer lo universal a la patria, sino vincular de manera concéntrica nuestras patrias familiares, regionales y nacionales y integrarlas en el universo concreto de la patria terrenal (Morin 2001:92).

Desde el punto de vista de los procedimientos o metodología se trata de desarrollar un conjunto de acciones centradas en las necesidades del alumnado y orientadas al desarrollo de competencias y habilidades como el pensamiento crítico, la capacidad de ponerse en el lugar del otro (empatía), la capacidad de argumentar, la capacidad de mediación y negociación, la descodificación de imágenes y mensajes, entre otras, utilizando herramientas que estimulen la creatividad, que permitan analizar la realidad desde distintas perspectivas, combinando los aspectos racionales, visuales, emocionales y numéricos, para aprehender esta realidad compleja, llena de matices.

Y desde las estrategias de intervención, la educación como práctica social transformadora está comprometida con la construcción de una sociedad más justa e igualitaria y con la formulación de alternativas, y esto requiere que la práctica educativa supere el marco escolar y tenga en cuenta los espacios educativos no formales y ámbito informales como los medios de comunicación. Y que el ejercicio de la ciu-

dadanía se oriente a lograr una “democracia real “ capaz de dar respuesta a las necesidades de las personas y que se articule a partir de movimientos que propugnan una radical reinención de la democracia a nivel global y local, con nuevas instituciones internacionales que regulen las cuestiones mundiales, así como una profundización de la democracia electoral y la expansión de fórmulas participativas en el plano nacional, regional o local.

Conclusiones

En este artículo se ha hecho una reflexión sobre el papel de la educación en el actual contexto internacional, marcado por profundos cambios y por un proceso de involución. El auge de los movimientos supremacistas de ultraderecha en distintas partes del mundo, como parte de una tendencia global ha resucitado viejos fantasmas y ha dado paso a discursos de odio, a la polarización, al racismo y la xenofobia, a la misoginia, a la insolidaridad y a la criminalización de los movimientos sociales, en un contexto de securitización y rearme sin precedentes desde el fin de la Guerra Fría.

El ejercicio de la ciudadanía debe orientarse a lograr una democracia real capaz de dar respuesta a las necesidades de las personas

En esta situación, la educación para la ciudadanía global se torna no sólo necesaria, sino que resulta ser una propuesta totalmente disruptiva que ofrece alternativas a esta situación. Propone la toma de conciencia de que vivimos en un mundo injusto y desigual, que requiere de cambio urgentes en el ámbito político, económico, social, cultura y medioambiental. Que trata de promover una ciudadanía capaz de movilizarse para promover los derechos humanos, el fortalecimiento de la democracia local-global, la reducción de la desigualdad económica y entre hombres y mujeres, la resolución pacífica de los conflictos y la sostenibilidad ambiental.

La educación para la ciudadanía global se asienta sobre una concepción integral de la educación, que incorpora desde el punto de vista cognitivo una comprensión crítica de los problemas globales y promueve el desarrollo de capacidades y valores basados en la paz, la justicia y la solidaridad. Implica a múltiples actores y se lleva a cabo su acción en el ámbito local e internacional. Con la adopción de la Agenda 2030 y la definición del ODS 4 sobre educación, se abren nuevas oportunidades de acción en el ámbito multilateral y local, que son imprescindibles para el momento actual.

Entre las críticas que se hacen a la educación para ciudadanía global se señala que sus objetivos son muy amplios y fundamentalmente declarativos, pero que son difícilmente alcanzables. También que se sobreestima el poder de la educación y su capacidad de influencia para transformar la realidad, lo que puede llevar a generar un senti-

miento de impotencia. La educación para poder promover la acción política necesita contar con los recursos económicos que la hagan efectiva y que contribuyan al cambio social. Y por último, la educación debería abordar como empoderar a los actores que son sujetos de explotación, para que sus voces sean escuchadas, y para que formen parte de la toma de decisiones en el ámbito global. (Eis y Moulin Doos, 2017: 56).

En resumen, la educación para la ciudadanía global se convierte en palabras de Gimeno Sacristán, una forma de “educar para la vida”, que ofrece un conocimiento aplicado capaz de traducirse en acciones y que sirva para entender el mundo global-local (Gimeno, 2005: 15).

Referencias bibliográficas

Aguado, Guillermo (Coord) (2011) *Educación para el desarrollo y la ciudadanía global (EpDCG). Guía para su integración en centros educativos*. Madrid: Intered (ed.). Disponible en: http://redciudadaniaglobal.org/wp-content/uploads/2011/11/publicacion-EpDCG_vFinal.pdf

Alvarez-Ossorio, Ignacio (2017), “El impacto regional del conflicto sirio en Oriente Medio” en Mesa, Manuela (coord.), *Seguridad internacional y democracia: guerras, militarización y fronteras. Anuario CEIPAZ 2016-2017*. Madrid: CEIPAZ-Fundación Cultura de Paz.

Appelbaum, Anne (2019), “Qué hay detrás de Vox?. Polarización, tecnología y una red global” en *Washington Post*, 3 de mayo 2019.

Appiah, Kwame Anthony (2008) “Llegó la hora del cosmopolitismo” en *El País*, 10 de enero 2008.

Archibugi, D. / Held, D. (Eds.) (1995). *Cosmopolitan Democracy: An Agenda for a New World Order*. Cambridge: Polity.

Barahona, Rodrigo et al (2013), *Centros educativos transformadores. Ciudadanía global y transformación social*. Barcelona: Oxfam. Disponible en: http://www.kaidara.org/upload/263/CET_ES.pdf

Bartolome Pina, M. (coord.) (2002) *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.

Beck, Ulrich (2005) *La mirada cosmopolita o la guerra es la paz*. Barcelona: Paidós.

Boni, Alejandra y León, Raquel (2013), “Educación para la ciudadanía global: una estrategia imprescindible para la justicia social” en *La realidad de la Ayuda 2012*. Barcelona: Oxfam.

Cabrera Rodriguez, Flor (2002) “Hacia una nueva concepción dela ciudadanía en una sociedad multicultural “ en Bartalomé Pina, M. (coord.) *Identidad y ciudadanía*. Madrid: Narcea.

Celorio, Gema y López de Munain, Alicia (coords) *Educación para la ciudadanía global. Estrategias para la acción educativa*. Vitoria: Hegoa.

Cobo, Rosa (2008). *Educación en la ciudadanía. Perspectivas feministas*. Madrid: Libros de la Catarata.

CONGDE (2014), *Posicionamiento sobre la importancia de la educación para el desarrollo y el rol de las ONGD en la construcción de una ciudadanía global*. Madrid: CONGDE. Mimeo. Disponible en: https://coordinadoraongd.org/wp-content/uploads/2016/04/EpD_Posicionamiento_Ciudadan%C3%ADa_Global_aproba-do_.pdf

CONCORD (2011), *Development needs citizens*. Belgica: CONCORD y DEEEP.

Cortina, Adela (2000). *Ciudadanos de mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial.

Delors, Jacques (1997) *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Paris. UNESCO.

De Paz, Desiderio (2007), *Escuelas y educación para la ciudadanía global. Una Mirada transformadora*. Barcelona: Intermon.Oxfam

Delval, J. (2006). *Hacia una escuela ciudadana*. Madrid: Morata.

Eis, A. et al. (2016). "Frankfurt Declaration. For a Critical Emancipatory Political Education" en *Journal of Social Science Education*, 15(1), 74-75.

Eis, A y Moulin Doos, C. (2017), "Cosmopolitan citizen education: Realistic political Program or Program to Disillusioned Powerlessness? A Plea for a Critical Power Perspective within Global Citizenship Education", en *Journal of Social Science Education* 16(4). 49-59. DOI: 10.4119/UNIBI/jsee-v16-i4-1639.

Emcke, Carolin (2019), "Falsas dicotomías" en *El País*, 3 de mayo 2019.

Entreculturas et al. (2017), *La ayuda en educación a examen. Balances y retos de la cooperación española en el marco de la agenda 2030*. Alboan, ETEA y Entreculturas.

European Commission/EACEA/Eurydice. (2017). *Citizenship Education at School in Europe - 2017.Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Fernández de Castro, Pedro y González-Paramo, Ana (dir), *La franquicia antimigración. Como se expande el populismo xenófobo en Europa*. Madrid: Fundación porCausa. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/1QFNPluaNeuGucuXUetoZYWMwKdRcN6gF/view>

Galiero, Marco (ed.) (2009) *Educación para una ciudadanía global. Construir un mundo justo desde la escuela*. Barcelona : Intermón Oxfam.

Galdón Clavell, Gemma (2019), "Los partidos quieren tus datos" en *El País*, 24 de marzo.

Garbutcheon, Michael et al. (1997), "Processes of globalisation an (re)new(ed) emphases for global education", en *Development Education Journal* nº7, pp.31-33.

Gentili, Pablo (1995) *Pedagogia da exclusao. Critica ao neoliberalismo em educacao*. Brasil: Editora Vozes.

Gimeno Sacristan, J. (2003). "Volver a leer la educación desde la ciudadanía". En Martínez Bonafé, J. (coord.) *Ciudadanía, poder y educación*. Barcelona: Graó.

Gimeno Sacristan, J. (2005), *La educación que aún es posible*. Madrid: Morata.

Held, David (1997), *La democracia y el orden global*, Barcelona: Paidós.

Kaul, Inge et al (2001), *Bienes Públicos Globales. La cooperación internacional en el siglo XXI*. México: Oxford University Press.

Lowe, Keith (2017), *El miedo y la libertad. Cómo nos cambió la Segunda Guerra Mundial*. Madrid: Galaxia Gutenberg.

Magallón, Raúl (2019), *Un faking news. Como combatir la desinformación*. Madrid: Piramide.

Martinez Guzmán, Vicent (1999) "Globalización, seguridad y cosmopolitismo" en *Papeles sobre cuestiones internacionales*, Invierno 1999-2000. Madrid: FUHEM.

Miralles, Nora (2019), *Género y políticas de inseguridad. Una mirada feminista a los impactos de la militarización de Occidente. Informe 36*. Barcelona: Centro Delás.

Mayor Zaragoza, Federico (2010), "Balance de una década de Cultura de Paz: retos y desafíos para el futuro" en Mesa, Manuela (coord.), *Balance de una década de paz y conflictos: tensiones y retos en el sistema internacional. Anuario CEIPAZ 2010-2011*. Madrid: CEIPAZ-Fundación Cultura de Paz.

Meneses, Rosa (2017), "Seguridad en el Mediterráneo. Focos de tensión: terrorismo, guerra y crisis de refugiados" en Mesa, Manuela (coord.), *Seguridad internacional y democracia: guerras, militarización y fronteras. Anuario CEIPAZ 2016-2017*. Madrid: CEIPAZ-Fundación Cultura de Paz.

Mesa, Manuela (2006), "Globalización, ciudadanía y derechos: la ciudad multicultural" en *Papeles sobre cuestiones internacionales* nº95. Madrid: FUHEM-CIP.

Mesa, Manuela y Escudero, Jose (2011), *Diagnóstico de la educación para el desarrollo en España*. Madrid: CEIPAZ.

Miro, Frances (2019) *Entrevista a Marina Garces*. Diario.es, 18 de febrero.

Morin, Edgar (1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris: UNESCO.

NECE – Networking European Citizenship Education (Ed.) (2013). Four scenarios on the Future of Citizenship in Europe 2030. The Hague/Amstelveen. Disponible en: www.bpb.de/veranstaltungen/netzwerke/nece/165582/scenario-workshop-for-the-nece-conference-2013

Naciones Unidas (2016), Why it matters. Disponible en: https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/wp-content/uploads/sites/3/2016/10/4_Spanish_Why_it_Matters.pdf

Novo, Maria (2017), "El papel de arte y de la educación. Cambiar en tiempos de incertidumbre" en *S.m.a.r.t Caminos hacia la sostenibilidad*. Madrid: Acciona. Disponible en: https://librosostenibilidad.files.wordpress.com/2017/12/smart_acciona_es.pdf

O'Loughlin, E., Wegimont, L. (2003). *Global education in Europe to 2015. Strategy, policies and perspectives*. Paper presented at the Outcomes and Papers of the Europe-Wide Global Education Congress, Maastricht, The Netherlands, 15th – 17th November 2002, Lisbon: North South Centre of the Council of Europe. Disponible en: www.coe.int/t/dg4/nscentre/Resources/Publications/GE_Maastricht_Nov2002.pdf

Osler, Audrey (2009) "Citizenship education, democracy and racial justice 10 year on" en *Race Equality Teaching*. Londres: Trentham Books.

Oxfam (2019), *Bienestar público o beneficio privado*. Oxfam.

Prats, Fernando et al (2017), *La gran encrucijada*. Madrid: Libros en acción.

Rawls, J. (2017) *La teoría de la Justicia*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Sampedro, Victor (2018) *Dietética digital. Para adelgazar al gran hermano*. Barcelona: Icaria.

Sanahuja, Jose Antonio (2018) "Crisis de globalización, crisis de hegemonía: un escenario de cambio estructural para América Latina " en Serbin, Andres (coord.) *América Latina y el Caribe frente a un Nuevo Orden Mundial: Poder, globalización y respuestas regionales*. Buenos Aires /Barcelona: Icaria editorial. Pp. 37-68.

Sanahuja, Jose Antonio (2004), "Entre Washington y Westfalia: desarrollo y cohesión social en la era de la globalización" en *Papeles sobre cuestiones internacionales*, otoño 2004, nº87. Pp.35-41.

Silveira Gorki, Hector (2000) "La vida en común en sociedades multiculturales. Aportaciones para un debate" en *Identidades comunitarias y democracia*, Madrid: Trotta. pp.11-46.

Sousa Santos, Boaventura (2011) "Epistemologías del Sur" en *Utopía y Praxis Latinoamericana* / Año 16. Nº 54 (Julio-Septiembre) Pp. 17 - 39. Disponible en: file:///Users/user/Desktop/EpistemologiasDelSur_Utopia%20y%20Praxis%20Latinoamericana_2011.pdf

Stanley, Jason (2019), "Our increasingly Facist Public Discourse" en Project Syndicate, 25 de enero.

Surian, Alessio (2018) "Mapping Global Education Discourses: A selected Literature Review" en GENE. *Innovation, values and policies in global education*. Eslovaquia: GENE.

UNESCO (2012) *Educación para el Desarrollo Sostenible. Libro de consulta*. Paris: UNESCO.

UNESCO (2013) Educación para la ciudadanía mundial: una perspectiva emergente. Disponible en: https://comisionunesco.mec.gub.uy/innovaportal/file/44029/1/educacion_para_la_ciudadania_mundial_una_perspectiva_emergente.pdf

UNESCO (2014) *Roadmap for the Implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development*. Paris: UNESCO.

UNESCO (2016) *Declaración de Incheon y Marco de Acción Educación 2030* (<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>)

UNESCO (2017) *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de aprendizaje*. Paris: UNESCO.

UNESCO (2017) *Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Guía. Educación 2030*. UNESCO.

VV.AA.(2002) *Cinco ciudadanías para una nueva educación*. Barcelona: Grao.