

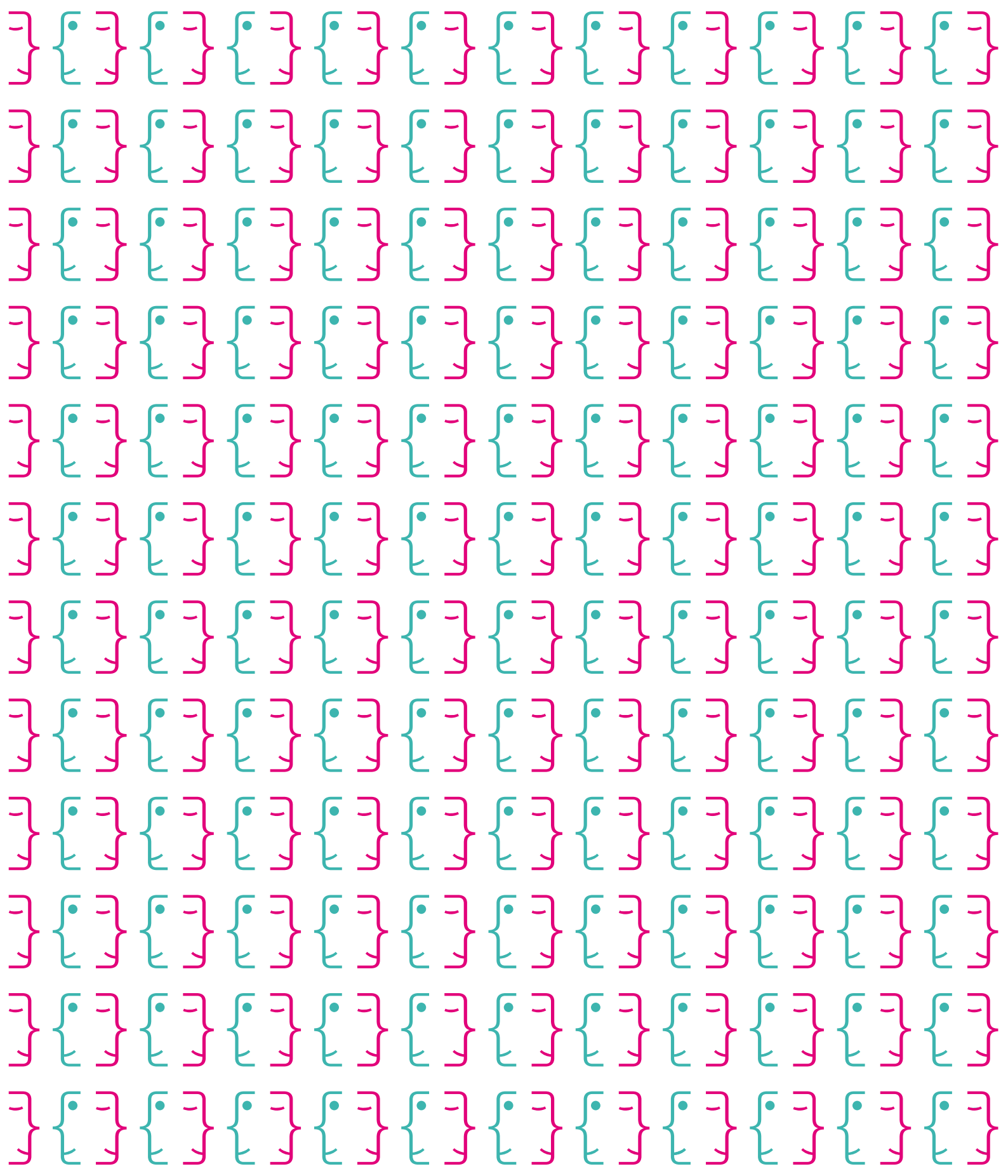


CIUDADANÍA GLOBAL

Una visión plural y transformadora
de la sociedad y de la escuela

VOLUMEN I





CIUDADANÍA GLOBAL

Una visión plural y transformadora
de la sociedad y de la escuela

VOLUMEN I

AUTORES

Federico Mayor Zaragoza (prologuista)

Rafael Díaz-Salazar (coordinador)

Alfonso Díez Prieto

Antonio Roura

Augusto Ibáñez

Begoña Carmona

Carme García Yeste

Carmen Magallón

César García-Rincón

Florencio Luengo

Gema Celorio

Gonzalo Fanjul

Juan Iglesias

Juan Pablo Rayo

Luis González Reyes

Manuela Mesa

María Laín

Mónica Cantón de Celis

Pedro Sáez

Pilar Álvarez Cifuentes

Rafael Feito

Regina Gairal

Santiago Álvarez Cantalapiedra

Victoria Camps

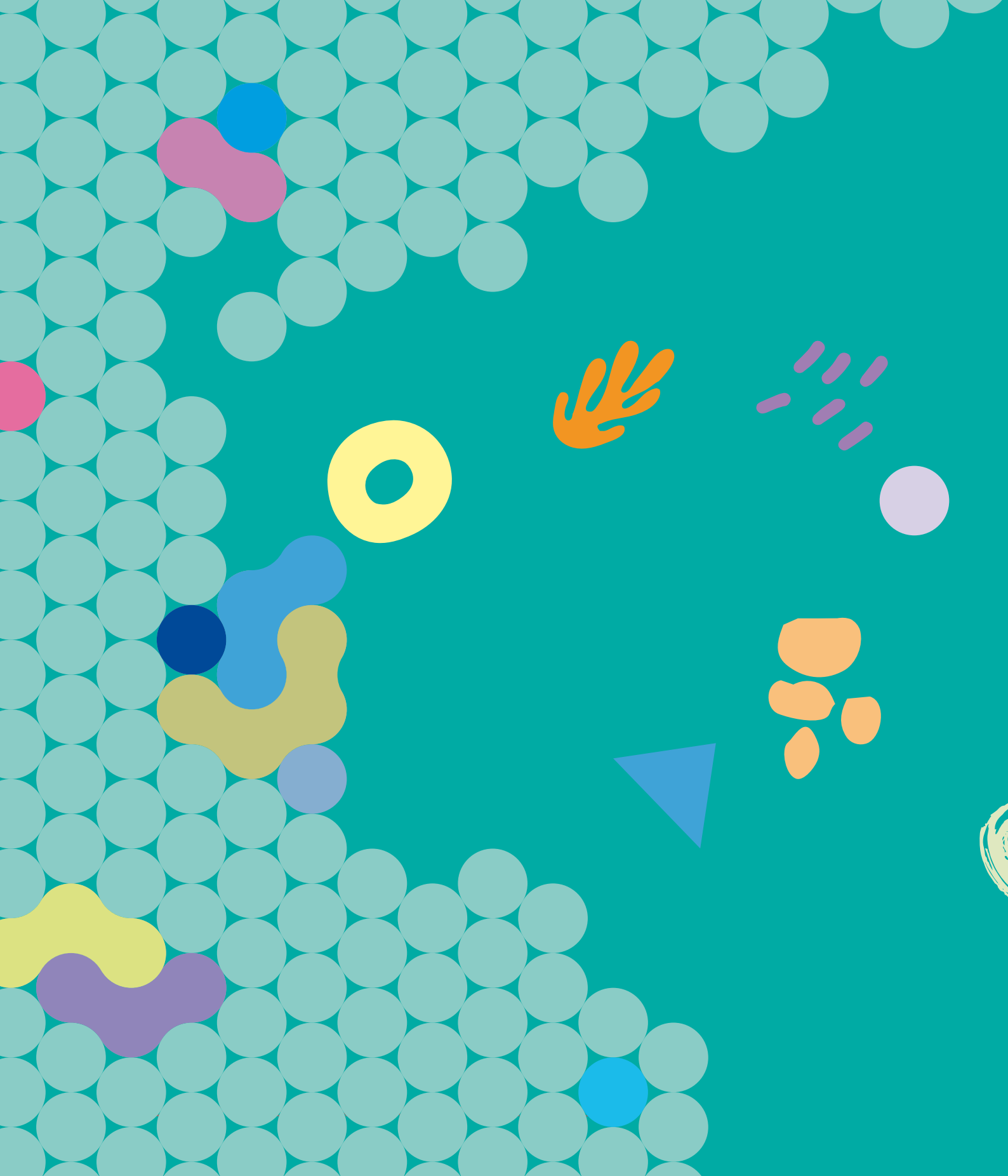
Violeta Velasco


Yayo Herrero

ÍNDICE

PRÓLOGO. Federico Mayor Zaragoza	13
PRESENTACIÓN. Augusto Ibáñez	17
BLOQUE I. CIUDADANÍA GLOBAL: UNA REVOLUCIÓN CULTURAL PARA QUE OTRO MUNDO SEA POSIBLE	23
1. ¿Qué decimos cuando decimos ciudadanía global? Rafael Díaz-Salazar	29
2. La elaboración del concepto de ciudadanía global en organizaciones e instituciones internacionales. Antonio Roura	35
3. Crisis ecosocial, injusticia ecológica y ciudadanía global. Santiago Álvarez Cantalapiedra	43
4. Conflictos violentos, construcción de paz y ciudadanía global. Manuela Mesa	51
5. Migraciones, refugiados y nueva ciudadanía global. Gonzalo Fanjul, Juan Iglesias y Violeta Velasco	59
6. Mujeres, feminismo y ciudadanía global. Repensar la igualdad, los cuidados y la vida. Carmen Magallón	69
BLOQUE II. UNA NUEVA EDUCACIÓN PARA CONSTRUIR CIUDADANÍA GLOBAL	79
1. Educar el ser y la acción cosmopolitas. Rafael Díaz-Salazar	81
2. Virtudes públicas para la ciudadanía global. Victoria Camps	95
3. ¿Por qué y cómo la ciudadanía global ha de cambiar la práctica educativa? Pedro Sáez	103
4. ¿Qué profesorado necesitamos para educar en la ciudadanía global? Pedro Sáez	111
5. El aprendizaje de la ciudadanía global en las escuelas. César García-Rincón	119
6. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y la Educación para la Ciudadanía Global. Manuela Mesa	127
7. ¿Qué escuelas hay que impulsar con los empobrecidos? Alfonso Díez Prieto	135
8. La educación del compromiso ecosocial en la infancia, la adolescencia y la juventud. Yayo Herrero	145

BLOQUE III. PROPUESTAS EDUCATIVAS QUE CONSTRUYEN CIUDADANÍA GLOBAL	155
1. Una educación transformadora. La propuesta de Oxfam. Begoña Carmona	157
2. Una educación emancipadora. La propuesta de Hegoa. Gema Celorio	165
3. Una educación ecosocial. La propuesta de FUHEM. Luis González Reyes	175
4. Una educación para la inclusión social. La propuesta de las Comunidades de Aprendizaje. Pilar Álvarez, Carme García y Regina Gairal	185
5. Una educación popular liberadora. La propuesta de <i>Fe y Alegría</i> . Juan Pablo Rayo	193
6. Una educación para una Ciudadanía Democrática. La propuesta del <i>Proyecto Atlántida</i> . Rafael Feito y Florencio Luengo	203
7. <i>I can, we can</i> . La propuesta de <i>Design for Change</i> . Mónica Cantón de Celis	213
8. <i>Fridays for Future</i> . Movilización ecologista juvenil y educación. María Laín	225
BLOQUE IV. AUTORES, COLABORADORES Y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	235





“Y así un día se llenó el mundo con la nefasta promesa de un apocalipsis viral y de pronto las fronteras que se defendieron con guerras se quebraron con gotitas de saliva [...]. Y nos dimos cuenta de lo que era y no importante, y entonces una enfermera se volvió más indispensable que un futbolista, y un hospital se hizo más urgente que un misil. [...] Puede ser, solo es una posibilidad, que este virus nos haga más humanos y de un diluvio atroz surja un pacto nuevo, con una rama de olivo desde donde empezar de cero.” (Edna Rueda, 2020)

RUEDA ABRAHAMS, E. (2020). "Empatía viral", *El Isleño-Diario de San Andrés y Providencia*. Disponible en http://www.xn--elisleo-9za.com/index.php?option=com_content&view=article&id=19152:empatia-viral&catid=47:columnas&Itemid=86. (Última consulta: 30 de marzo de 2020)

PRÓLOGO

“Solo el que sabe es libre
y más libre el que más sabe.”

Miguel de Unamuno
29 de abril de 1902

Agradezco profundamente la invitación para prologar este valioso libro que ha impulsado SM. Me alegra saber que, entre sus destinatarios, hay instituciones y organizaciones educativas de diversos países de América Latina, especialmente profesoras y profesores que son actores sociales fundamentales para el futuro de este querido continente.

Es un acierto que el enfoque de esta obra sea la ciudadanía global, especialmente en estos tiempos en los que hay que saber poner en el centro de la educación la realidad de un único mundo que nos engloba a todas las personas como nunca había sucedido en la historia del ser humano. Un mundo que es tierra y humanidad consustancialmente unidas, de ahí que los problemas ecológicos y sociales hayan de constituir una parte fundamental de los procesos educativos. Las autoras y autores de este libro abordan esta temática teniendo presentes las principales dimensiones de las grandes cuestiones mundiales: la ecología, la paz, las migraciones y la realidad de las mujeres.

Asimismo, en la presente obra se establece en todo momento una conexión certera entre las realidades sociales que vivimos a escala global y el tipo de educación que necesitamos en el siglo XXI. Resultan especialmente interesantes las propuestas educativas que están llevando a cabo escuelas, movimientos de innovación educativa y organizaciones no gubernamentales para el desarrollo, que vinculan problemas sociales mundiales y la ciudadanía global a sus trabajos para construir un mundo internacional con mayor justicia y más ecología. Estas propuestas educativas concretas, que han sido seleccionadas por el coordinador del libro, Rafael Díaz-Salazar, me producen una gran esperanza y me ayudan a afianzar mi convicción de que sí es posible cambiar nuestras sociedades y el sistema-mundo en el que vivimos.

La transformación de la educación ha sido el ámbito al que he dedicado gran parte de mi vida, especialmente en el tiempo en el que fui director general de la Unesco. También lo es ahora a través de la Fundación Cultura de Paz, que impulso desde hace años.

Como magistralmente se define en el artículo primero de la constitución de la Unesco, la educación significa “ser libres y responsables”. Personas que actúan en virtud de sus propias reflexiones y no al dictado de nadie; que son conscientes de sus derechos y de sus deberes; que aplican plenamente a escala personal, local, regional y mundial los “principios democráticos”, el único contexto en el que pueden ejercerse sin cortapisas los derechos humanos. Es apremiante fomentar el “ser libres y responsables”

para que no permanezcan en situación de sumisión y dependencia un elevado porcentaje de ciudadanos y ciudadanas que ahora ya disponen de tecnologías que les permiten levantar la voz y hacerse oír. El clamor popular es inaplazable.

En el Informe para la educación en el siglo XXI (cuya elaboración encomendé al entonces presidente de la Comunidad Europea, Jacques Delors, a principios de la década de los noventa), fruto del trabajo de una gran Comisión integrada por docentes de todos los grados, pedagogos, sociólogos, filósofos, etc., se proponen cuatro “avenidas” principales para el proceso educativo: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos. De todas ellas, quisiera destacar, de una manera especial, la de “aprender a ser”. Hace ya más de un siglo, Francisco Giner de los Ríos definió la educación como “dirigir con sentido la propia vida”. En definitiva, aprender a utilizar esas facultades distintivas y desmesuradas de la especie humana: pensar, imaginar, anticiparse, ¡crear!

A las “avenidas” de la Comisión de Jacques Delors añadí “aprender a emprender”, ya que, como he comentado en numerosas ocasiones, recuerdo que, después de una estancia prolongada en el Departamento de Bioquímica de la Universidad de Oxford, en cuyo emblema del condado figura la máxima de *Sapere aude* (‘Atrévete a saber’), cuando regresaba a España pensé que junto a atreverse a saber, hay que saber atreverse, ya que, si el riesgo sin conocimiento es peligroso, el conocimiento sin riesgo es inútil.

Asimismo, no se debe olvidar la importante distinción entre educación y capacitación. La capacitación varía a veces de forma sustantiva, fijando el progreso en la adquisición de nuevos conocimientos. En cambio, la educación no se basa en aptitudes, sino en actitudes; es decir, en el seguimiento de unos principios intransitorios que se derivan de las facultades exclusivas de la condición humana. Ambas no tienen más exigencias comunes y permanentes que la calidad y el rigor, donde no caben parcialidades, sesgos ni geometrías políticas.

Hemos entrado en una nueva era en la que los seres humanos ya no vivirán confinados territorial e intelectualmente; en la que la longevidad procurará una formidable experiencia que debe ser plenamente aprovechada; en la que los jóvenes, conocedores de la Tierra, con conciencia y ciudadanía global, contribuirán con su imaginación y su impulso a hacer realidad, por fin, los cambios radicales que, enfrentados por primera vez en la historia a procesos potencialmente irreversibles, son apremiantes. Y la inercia constituye el gran enemigo en este proceso.

Ahora que tenemos conciencia global, medios para expresarnos con libertad irrestricta y un porcentaje proporcionalmente mayor de mujeres en la toma de decisiones, debemos descubrir e inventar nuevos caminos y esclarecer los sombríos horizontes actuales, para que el legado que debemos dejar a los que llegan a un paso de nosotros esté a la altura de la dignidad humana. Cada ser humano debe ser capaz de crear nuestra propia esperanza.

Necesitamos formar a través de la educación ciudadanos y ciudadanas del mundo con una nueva mirada para abarcar la Tierra entera, libres y responsables para llevar a cabo las acciones cotidianas que pueden enmendar

las preocupantes proyecciones de la realidad en la que vivimos. No es posible continuar con más informes y diagnósticos: ha llegado la hora de los tratamientos a tiempo, antes de que se alcancen puntos sin retorno.

El mayor logro al que se ha llegado para asegurar un futuro sostenible ha sido, en los últimos tiempos, construir, tanto a escala personal como colectiva, una conciencia global sobre el estado de la Tierra como patrimonio común de toda la humanidad. A través, sobre todo, de la educación en sus distintos grados, pero también por el impacto de los informes elaborados por la comunidad científica y académica, así como por las Naciones Unidas, se ha conseguido difundir el sentimiento de una auténtica emergencia planetaria por el progresivo deterioro ambiental.

Hay que fomentar la implicación de los ciudadanos y ciudadanas, que no deben permanecer como testigos impasibles, sino que tienen que aportar su contribución, por pequeña que esta pueda parecer, a paliar la situación presente y evitar, en toda la medida de lo posible, que tengan lugar ulteriores agravamientos.

A través de la educación y de la información existe ya una conciencia a escala planetaria de que debemos entre todos conservar esta auténtica maravilla que es la naturaleza. Todavía no hemos logrado la implicación, la involucración ciudadana que es absolutamente imprescindible para la consecución de este importante objetivo. En la actualidad, y por primera vez en la historia, existe la posibilidad real de participación no presencial de todas las personas implicadas, a través de las tecnologías de la información y la comunicación. Ya no hay excusa: las instituciones científicas y académicas, las universidades, etc., no pueden continuar impasibles contemplando la degradación medioambiental y aceptando las mentiras que, durante tanto tiempo, han intentado confundir a la gente minimizando las consecuencias patentes del cambio climático y la producción de gases de efecto invernadero, porque estaban al servicio de los intereses de las grandes corporaciones internacionales de combustibles fósiles.

Hasta hace poco, la voluntad de cambio ha producido únicamente destellos en una trayectoria de la humanidad caracterizada por un poder absoluto masculino, en el que los seres humanos han sido invisibles, anónimos, silenciosos, atemorizados, sumisos. Pero ahora, como gran hito histórico, la humanidad tiene una conciencia global, contempla el conjunto en todas las dimensiones del planeta Tierra. Se da cuenta de que el *por-venir* está *por-hacer*. Y de que es posible inventarlo, como ya manifestó el presidente norteamericano John Fitzgerald Kennedy en su extraordinario discurso en la ciudad de Washington el 23 de junio del año 1963: “Dicen que el desarme y la paz son objetivos inalcanzables. Demostraré que son factibles, porque no hay ningún desafío que se sitúe más allá de la capacidad creadora de la especie humana”.

La participación ciudadana ha sido siempre muy contenida y la voz de la gente corriente, por su bajo tono habitual, no ha sido oída ni escuchada. En la actualidad, en cambio, ya son muchos los que pueden trascender su propia realidad para pasar de súbditos y súbditas a ciudadanos y ciudadanas plenos y devenir visibles, identificables, intrépidos, insumisos. La educación es fundamental para allanar el camino de la nueva era, la era de la gente.

La presente obra, impulsada con inteligencia por SM con la aportación de personas con visiones destacadas en diversos ámbitos del conocimiento, constituye una inestimable aportación para lograr que la formación de una ciudadanía global activa sea el principio de articulación de una educación que contribuya a aprender a ser, aprender a convivir, aprender a conocer, aprender a hacer y, sobre todo, aprender a transformar las realidades marcadas por la injusticia, la pobreza y la destrucción de la naturaleza.

Federico Mayor Zaragoza

Presidente de la Fundación Cultura de Paz
Director General de la Unesco (1987-1999)

PRESENTACIÓN

UN DEBATE URGENTE SOBRE LA CIUDADANÍA GLOBAL

Ciudadanía global (o mundial o universal) no es un concepto nuevo. Hunde sus raíces en el cosmopolitismo clásico, que se ha ido desplegando hasta nuestros días con miradas muy diversas (Kant, Arendt, Nussbaum, Beck...) y no siempre concordantes. ¿Qué es ser ciudadano del mundo? ¿Cuál es su identidad, global o local?

La controversia derivada de la identidad se complica cuando se le añade un interés economicista: “En el ámbito económico surge un tipo de cosmopolitismo basado en la apertura de los mercados y la abolición del proteccionismo, con la finalidad de reglamentar las relaciones comerciales entre los Estados. Una vez más, la base estoica del cosmopolitismo se desvirtúa a favor de los intereses del mercado”¹. Esta lógica del mercado lleva a una globalización tecnocrática y economicista que aprovecha las facilidades de la tecnología, el transporte y la libre circulación de personas y bienes para producir más barato en regiones de bajos salarios y escasas regulaciones, buscando el mero beneficio económico y generando inequidad, impacto medioambiental y debilidad en las estructuras estatales, cada vez más vulnerables. La crisis mundial provocada por la pandemia del COVID-19 ha hecho saltar las costuras de esta lógica perversa, y ha reactivado la urgencia de reenfocar el modelo hacia las personas y al bien común: globalizar la solidaridad, y no solo la rentabilidad económica.

La preocupación por los grandes retos globales (pobreza, calentamiento global, discriminación contra la mujer, migraciones, refugiados, xenofobia, pandemias...) ha generado una intensa corriente neocosmopolita en torno a la necesidad de educar ciudadanos y ciudadanas globales capaces de abordar estos desafíos y de contribuir a una nueva sociedad, más justa, inclusiva, pacífica y sostenible. Esta necesidad urgente explica que la educación para la ciudadanía global haya pasado del discreto ámbito de la educación para el desarrollo a formar parte de la Agenda 2030 de Naciones Unidas, como una meta clave para conseguir el ODS 4 (“Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”), y también haya empezado a integrarse en currículos y políticas educativas. Por ejemplo, la educación para la ciudadanía global aparece en el preámbulo del nuevo proyecto de reforma educativa en España y la propia OCDE ha incluido la competencia global en sus pruebas internacionales.

¿Qué beneficios podemos esperar de una educación más global? Por un lado, una formación integral más acorde con un mundo en permanente cambio; por otro, nuevos perfiles profesionales con competencias para actuar en contextos supranacionales e interculturales; y, por último, un mundo más pacífico, justo e inclusivo, en el que se mitiguen los riesgos mundiales. Lo más relevante para la escuela es que puede ayudarnos a educar a personas plenas, preparadas para intervenir positivamente en un mundo en continuo cambio y

¹ Cattafi, Carmelo (2014). “Las acepciones del término cosmopolitismo: una aportación a la taxonomía de Kleingeld”. *CONfinés de Relaciones Internacionales y Ciencia Política*, vol. 10, n.º 19, 16. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, México. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=633/63332506002>. (Última consulta: 25 de enero de 2020)

capaces de “adoptar un modo de vida que resulte posible sostener y que realmente queramos para nosotros y para todos los que nos rodean”².

Si algo puede debilitar la fuerza de esta propuesta es quedarnos en hermosas declaraciones que no lleguen a impactar en el día a día de la escuela. Por ello, educar a ciudadanos y ciudadanas para un mundo global exige, primero, la convicción de que este es un horizonte que merece la pena construir, y, segundo, el compromiso de desarrollarlo con recursos y procesos bien diseñados y contrastados para asegurar experiencias de aprendizaje efectivas y memorables.

Protagonistas en la construcción del concepto

A pesar de su larguísima tradición, vemos que el concepto de *ciudadanía global* está en construcción, por lo que todos los agentes educativos tenemos la oportunidad y la responsabilidad de contribuir a su concreción educativa. No existe un consenso internacional sobre este concepto, que bascula entre una orientación economicista (amparada por el paradigma de globalización dominante) y otra más humanista y solidaria. No es que sean enfoques incompatibles, porque la mirada humanista no es posible sin una base económica que permita su desarrollo, pero requieren de un gran esfuerzo de articulación para complementarse. La clave está en poner la visión económica al servicio de la visión humanista, superando las tensiones entre ellas y sus lógicas diferentes.

La escuela debe ser consciente de estas tensiones y decidir cuál es la orientación de ciudadanía global que desea incorporar en su proyecto educativo. Se educa por acción o por omisión, por lo que la escuela no puede ser un mero espectador en este debate, sino un actor protagonista en la definición de su propia visión de ciudadanía global, del perfil de persona que quiere formar a través de su intervención en los centros, y del modelo de sociedad en el que esta persona deberá incorporarse para aportar proactiva y positivamente.

Por esta misma razón, desde SM queremos canalizar el debate sobre la ciudadanía global a través de la reflexión y el diálogo, para orientar su educación con un enfoque solidario y humanista, basado en el respeto a las personas y a la naturaleza. Esta orientación forma parte de las directrices de nuestro proyecto educativo: “Ante los cambios constantes, no buscamos a alguien capaz de acomodarse a la realidad cambiante, sino a una persona que se anticipe y contribuya proactivamente a la construcción de una sociedad inclusiva, responsable, justa y solidaria”³.

Impulsar y canalizar el debate sobre la ciudadanía global: estos son los objetivos de la presente obra, que recoge las voces de grandes especialistas, reforzadas por la visión de la propia escuela, bajo la rigurosa coordinación científica de Rafael Díaz-Salazar. La obra no busca meros discursos inspiradores, sino plantear buenas preguntas que cuestionen el deber ser y nos inviten a educar contracorriente. ¿Cuál es nuestro propósito ante una educación más global? ¿Cómo imaginamos a esos ciudadanos y ciudadanas globales? ¿Cuál

² Ibáñez, A. (Coord.). (2019). *Creando juntos la escuela que queremos*. Madrid: SM, 81.

³ SM (2014). *Proyecto educativo*. Madrid: SM, 26.

es el perfil que deseamos para ellos? ¿Para qué puede servirles y servirnos una educación más global? ¿Cómo diseñar políticas educativas para esa educación global? ¿Qué prácticas ayudan a construir ciudadanía global que sean más creativas y eficaces que la socorrida (y estéril) solución de incluir una nueva materia transversal en el currículo?

- En el primer bloque se analizan los aspectos más conceptuales y los componentes clave de la ciudadanía global: ecoeducación y ecociudadanía global, virtudes públicas, conflictos, migraciones, refugiados, emancipación de la mujer, etc.
- En el segundo bloque se abordan las claves de una educación para la ciudadanía global, entendiendo que esta educación no es solo comprensión o pensamiento, sino también actuar, decidir y construir desde la escuela.
- El tercer bloque ofrece un abanico amplio de iniciativas en curso que ayudan a construir ciudadanía global a través de programas de educación ecosocial, emocional, para el desarrollo, para la justicia, para la paz, para la ciudadanía democrática, etc. Algunos se abordan desde la educación no formal o informal, como *Design for Change*, una propuesta para empoderar a los niños para mejorar su entorno a través de pensamiento de diseño, o *Fridays for Future*, la iniciativa de Greta Thunberg para movilizar a los estudiantes contra el calentamiento global y el cambio climático.

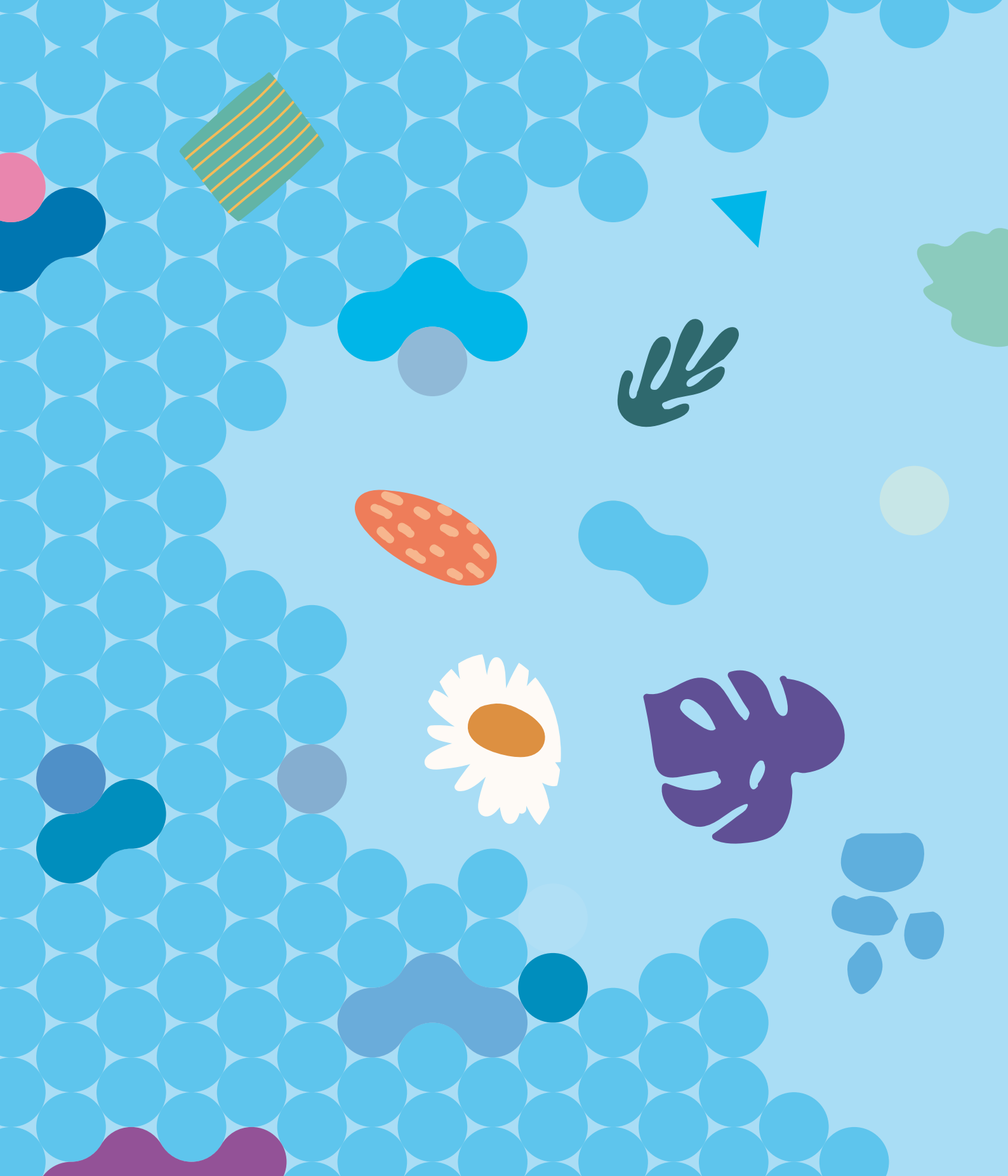
Como puede apreciarse, un proyecto de educación que promueva la ciudadanía global busca ser un impulsor del cambio, y esta obra pretende ofrecer pautas para facilitar una transformación con sentido. En palabras de Ban Ki-moon, “la educación para la ciudadanía global aspira a ser un factor de transformación, inculcando los conocimientos, las habilidades, los valores y las actitudes que los educandos necesitan para poder contribuir a un mundo más inclusivo, justo y pacífico”⁴.

Por último, debemos mostrar nuestra gratitud a las personas que han hecho posible esta obra, especialmente a Federico Mayor Zaragoza por su generosidad y apoyo, al equipo de autores y especialistas por su profesionalidad, y al equipo científico y técnico (Juana Jurado, Julia San Miguel, Leire Mayendía, Mayte Ortiz, Antonio Roura, Adolfo Sillóniz, Rafael Díaz-Salazar, Pablo Núñez y José Antonio Prieto) por su compromiso, a pesar de las enormes dificultades sobrevenidas por la pandemia del COVID-19. A todas y todos, nuestra gratitud y la de SM.

Se dice que en tiempos de tormenta no sirven las anclas inmovilizadoras, sino la brújula y el faro que orientan el camino y evitan la deriva. Confiamos en que esta obra, que constituye un ejemplo de reflexión abierta y de co-creación, sea un faro útil para la escuela.

Augusto Ibáñez

⁴ Unesco (2015). *Educación para la ciudadanía mundial: temas y objetivos de aprendizaje*, París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 15. Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233876>. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)



B L O Q U E

CIUDADANÍA GLOBAL: UNA REVOLUCIÓN CULTURAL PARA QUE OTRO MUNDO SEA POSIBLE

“La educación es el momento que decide si amamos lo suficiente al mundo como para responsabilizarnos de él y salvarlo de la ruina, lo cual es inevitable sin renovación, sin la llegada de nuevos seres, de jóvenes. En la educación se decide también si amamos tanto a nuestros hijos al punto de no excluirlos de nuestro mundo, dejándolos a merced de sí mismos, al punto de no quitarles su oportunidad de emprender algo nuevo, algo impredecible para nosotros, y los preparamos para la tarea de renovar un mundo que será común a todos.” (Hannah Arendt, 1961)

ARENDE, H. (1999). *Tra passato e futuro* [orig. 1961]. Turín: Garzanti, 255.

¿QUÉ DECIMOS CUANDO DECIMOS CIUDADANÍA GLOBAL?

1. LAS DIVERSAS FORMAS DE CIUDADANÍA GLOBAL

No existe un consenso claro a la hora de concebir qué es la ciudadanía global y cómo transmitirla. Antes de proponer mi visión, es necesario adentrarnos en el significado del concepto de ciudadanía. Un primer paso para captar el significado de esta palabra es conocer su etimología y los sentidos que le da el *Diccionario de la lengua española*. El vocablo “ciudadanía” proviene del término latino *civitas*. Con él se hace referencia a las personas que habitan en una ciudad. Hay que tener en cuenta que no todos los que vivían en las ciudades eran ciudadanos, pues quedaban excluidos los siervos, los trabajadores, las mujeres y los niños. En la antigua Grecia, la cuna de la democracia, los ciudadanos eran aquellas personas privilegiadas que podían dedicarse a los asuntos de la *polis* (ciudad/política), porque los esclavos y los trabajadores estaban dominados por ellos y eran los que se ocupaban de la producción necesaria para la vida material. Solo con el paso del tiempo se ha universalizado la ciudadanía, gracias a la Revolución americana, la Revolución francesa, las revoluciones liberales, el movimiento obrero y las democracias parlamentarias.

La concepción de *ciudadano* nos ayuda a profundizar en esta temática. Con este término nos referimos a ser miembro de pleno derecho de una sociedad, lo que conlleva el ejercicio de libertades y derechos humanos, pero también de responsabilidades y deberes. Por eso, ciudadanía y participación social están consustancialmente unidas. Esta perspectiva nos lleva al *civismo*, que es definido por el *Diccionario de la lengua española* como “celo por las instituciones e intereses de la patria” y “celo y generosidad al servicio de los demás ciudadanos”. Es significativo que la quinta acepción de la palabra ciudadano sea la de “el hombre bueno”.

El enfoque del *civismo* resulta muy interesante para constatar que al nacer solo somos individuos que formamos parte de una familia y, posteriormente, de otras agrupaciones. La condición humana no es únicamente una condición física y de inserción en instituciones primarias (familia, escuela, localidad). La humanidad no se posee, se ha de conquistar a través de los valores y la práctica de virtudes. No todos los “humanos” son humanos. Por eso, hablamos de “comportamientos inhumanos”. La dignidad humana es un proceso de construcción personal y social que ha de cultivarse. El paso de individuo a persona y de esta a ciudadano es un proceso educativo fundamental en el que intervienen la familia, la escuela y todas las realidades e instituciones que inciden en nuestra forma de ser y estar en el mundo. La adquisición de ciudadanía, más

allá de los derechos y deberes constitucionales, se lleva a cabo a través de la acción para construir una sociedad mejor. Hans Jonas (1995) y Simone Weil (2000) han realizado contribuciones muy interesantes sobre la responsabilidad y las obligaciones que tenemos con los otros. El libro de los Hechos de los Apóstoles nos presenta, a través de una narración, una propuesta de ser ciudadano: “Me refiero a Jesús de Nazaret, que pasó haciendo el bien y curando a los oprimidos” (Hechos de los Apóstoles 10,38). “Hacer el bien” y “curar a los oprimidos” se concretan en el capítulo 25 del Evangelio según san Mateo con la exposición de una serie de acciones en favor de quienes más sufren. La prioridad de la vida es actuar contra el hambre, la sed, el rechazo de inmigrantes, las enfermedades y la situación de los presos y las presas.

A la luz de lo escrito anteriormente, podemos llegar a una primera aproximación a lo que es ciudadanía: la práctica activa de compromiso para hacer el bien a quienes nos rodean, para aproximarnos a las personas y a los colectivos sociales que sufren abandono, empobrecimiento e injusticia y para luchar contra las causas estructurales que generan sufrimiento social, económico y político. No hay, pues, ciudadanía sin activismo social.

La dialéctica que define la historia transcurre entre la dominación y la emancipación liberadora, entre la inhumanidad y la humanidad. La historia de la construcción de la ciudadanía nos muestra muy bien esta tensión dialéctica (Heater, 2009; Horrach, 2009). La filosofía y la ciencia política nos exponen diversos modelos de ciudadanía que arrancan del paradigma de ciudadanía republicana clásica y se desarrollan con los modelos de ciudadanía liberal y ciudadanía social. El pensamiento filosófico del republicanismo a este respecto resulta especialmente interesante (Pettit, 1999; Velasco, 2006). Una sencilla tipología de los modelos de ciudadanía puede ser la siguiente: republicana clásica, evangélica cristiana, liberal, del movimiento obrero (socialista, comunista y libertaria), antimperialista e internacionalista, comunitarista, republicana contemporánea e identitaria moderna. Para quienes deseen profundizar en las diversas concepciones filosóficas de la ciudadanía y de sus diferentes modelos, les remito a la consulta de las referencias bibliográficas que aparecen al final de este capítulo (Camps, 2009, 2010; Carter, 2001; Cortina, 1998; Dobson, 2001, 2003; Kymlicka, 1995; Gómez Llorente, 2008; Nussbaum, 2012, 2020; Taylor, 1996; Valencia, 2003, 2009; Velasco, 2006).

El ejercicio práctico de la ciudadanía requiere afrontar las nuevas realidades que debilitan la democracia, que etimológicamente está compuesta por las palabras griegas *demos* (“pueblo”) y *krátos* (“poder”, “gobierno”). Democracia es el poder del pueblo, que es el que ha de gobernar. Se opone a sistemas de gobierno de élites, de poderes de minorías económicas, financieras y mediáticas, y de *lobbys* o grupos de presión.

El análisis de la historia y de la realidad actual nos muestra que una gran parte de las personas en el mundo, incluso en los países democráticos más avanzados, no son plenamente ciudadanos y ciudadanas. Las libertades y los derechos no pueden ser ejercidos plenamente por las situaciones de dominación, explotación, exclusión y desigualdad. El empobrecimiento en Asia, África y América Latina, los movimientos de migrantes y refugiados y refugiadas, los conflictos bélicos, los feminicidios y violencias contra las mujeres, la infancia pobre, la precariedad laboral, la exclusión social, las crecientes desigualdades impiden la ciudadanía de pleno derecho. Solo un avance real de la libertad como “no dominación” puede hacer efectivos la condición y el ejercicio de la ciudadanía.

Por lo que respecta a los países democráticos, nos encontramos con el hecho de un progresivo vaciamiento de la democracia real (Álvarez Cantalapiedra, 2019). Esto es debido a que los poderes fácticos (empresariales, financieros, mediáticos) se imponen a los Gobiernos y a la soberanía parlamentaria en muchas ocasiones. Además, el bajo nivel de asociacionismo ciudadano y los porcentajes de abstencionismo en las elecciones, especialmente en sectores populares empobrecidos, también contribuyen al déficit de ciudadanía. Muchas personas limitan su actividad ciudadana a votar y a cumplir las reglas establecidas. Nos encontramos asimismo ante activismos ciudadanos neoliberales, neoconservadores, xenófobos, neonazis. Todos estos comportamientos favorecen democracias de baja intensidad e incluso serias advertencias sobre la posible hegemonía de un autoritarismo antidemocrático. La historia del nazismo y del fascismo tiene que ser aprendida en las escuelas y en las familias.

El esclavismo, el absolutismo y la dominación presiden la historia y la realidad internacional actual. Igual que Espartaco se levantó contra el esclavismo del Imperio romano, hoy necesitamos “espartaquistas del siglo xxi” que luchen contra las nuevas formas de esclavitud (trata de personas, explotación sexual, laboral y militar de niñas y niños, opresión laboral, comercio internacional injusto, guerras, apropiación y destrucción medioambiental de países, etc.).

Afortunadamente, en todos los continentes existe una ciudadanía democrática muy activa, como hemos podido comprobar en las movilizaciones de 2019 en numerosos países. Estas enlazan con un ciclo más largo que se inició en el año 2001 con la creación del *Foro Social Mundial* y que tuvo un momento álgido en 2011 con el 15O, un Día Mundial de la Movilización Social celebrado en más de 1000 ciudades de 87 países. Estuvo precedido por el 15M en España, un acontecimiento que tuvo un impacto mundial. El papa Francisco alabó las movilizaciones de los jóvenes en el mundo en la Jornada Mundial de la Juventud celebrada en Río de Janeiro en 2013:

Veo que tantos jóvenes en muchas partes del mundo han salido por las calles para expresar el deseo de una civilización más justa y fraterna. Son jóvenes que quieren ser protagonistas del cambio. ¡Ustedes son los que tienen el futuro! Por ustedes entra el futuro en el mundo. A ustedes les pido que sean protagonistas de este cambio.

El CETRI belga, creado por François Houtart, publica todos los años el *Informe sobre el estado de las resistencias y las luchas sociales en el mundo*, que constata la existencia de una ciudadanía muy activa.

La ciudadanía global todavía está en ciernes, y se encuentra muy amenazada por los repliegues neonacionalistas y por el refuerzo de las identidades patrióticas. El racismo y la xenofobia ante inmigrantes y refugiados y refugiadas, que está potenciando el ascenso de partidos de extrema derecha y de Gobiernos muy centrados en el control de sus fronteras, es un hecho que impide la expansión de la ciudadanía global. La crisis socioeconómica en países de capitalismo avanzado también incide en la reivindicación del “nosotros primero” y en la reducción de la solidaridad internacional. Incluso, el feminismo y el ecologismo, salvo notables excepciones, carecen de una perspectiva internacionalista. Las izquierdas mayoritarias están centradas

en la reconstrucción del Estado de bienestar dentro del marco del Estado-nación y también propugnan políticas migratorias y de refugiados y refugiadas muy restrictivas, sin incidir en las causas internacionales que las originan. La carencia de políticas internacionalistas en todos los Gobiernos de derecha y de izquierda en Occidente es inmensa. No hay políticas de justicia global y transnacional, aunque sí existen propuestas muy interesantes desde la sociedad civil (Díaz-Salazar, 1996, 2004, 2011). Para realizar un proyecto de contrahegemonía cultural, moral y social ante esta situación, necesitamos anclarnos en un pensamiento sólido sobre la injusticia global (Mate, 2011) y el internacionalismo (Antentas y Vivas, 2009; Rousset, 2009).

Hacia la mundialización de la ciudadanía

La concepción de ciudadanía siempre se ha elaborado dentro de los límites de Occidente. Esto explica la escasa oposición al imperialismo y al colonialismo de quienes la pensaron, salvo excepciones notables, empezando por Bartolomé de Las Casas (Fernández Buey, 1995). La defensa de la ciudadanía y el ejercicio de la misma no rebasan en los mejores casos el marco del Estado-nación y, a lo sumo, como es el caso de Europa, el marco de la Unión Europea.

No obstante, existen, aunque sean minoritarios, diversos modelos y prácticas de ciudadanía global. Hay un pensamiento de relevancia internacional, como el elaborado por intelectuales como Martha Nussbaum (1999, 2020), David Held (1997, 2012), Jürgen Habermas (2007), Enrique Dussel (2007) y Saskia Sassen (2003), que está generando una concepción de *ciudadanía cosmopolita* y de *ciudadanía posnacional y transcultural*, teniendo especialmente en cuenta las migraciones intercontinentales. La presencia de inmigrantes de diversos continentes en países occidentales obliga a reelaborar la concepción de ciudadanía y a adoptar nuevos marcos legales y políticos (Aguilera, 2011; Mezzadra, 2005). Resultan muy interesantes el pensamiento y las propuestas sobre *democracia cosmopolita* (Beck, 2001; Held y Archibugi, 1995, 2012; Riutort, 2007; Tortosa, 2004).

Tipos dominantes de ciudadanía global

Para analizar los modelos de ciudadanía global más extendidos en nuestro mundo, expongo la siguiente tipología:

- La *ciudadanía global turística*. La extensión del turismo a países cada vez más alejados y exóticos está favoreciendo una ciudadanía global más o menos impregnada de otras culturas. La recepción de turistas en países donde esta actividad constituye una buena parte de la economía nacional también incide en la “globalización mental” de una parte de los habitantes.
- La *ciudadanía global empresarial*. Es la que Florencia Luci (2014) denomina “la internacional de los *managers*”, compuesta por empresarios, ejecutivos y profesionales que trabajan en el ámbito de empresas transnacionales y en otros sectores de la economía globalizada. La demanda creciente de bilingüismo en los centros escolares está asociada a la necesidad de dominar la lengua inglesa para insertarse en los niveles más altos de la pirámide social, que está globalizada.

- La *ciudadanía global informada* y atenta a lo que sucede fuera de las fronteras de su Estado-nación. Un sector se interesa fundamentalmente por lo que acontece en el mundo occidental. Otro, sin ignorar lo anterior, tiene mayor interés por la realidad de Asia, África y América Latina. Lo que caracteriza a este tipo de ciudadanía es que su implicación no trasciende la preocupación por las condiciones de vida en dichos países.
- La *ciudadanía global aprendida* en centros escolares que desean mundializar la visión de los estudiantes, sensibilizarlos con la pobreza en diversos continentes y con la riqueza de sus culturas y organizaciones de acción social. El paso del aprendizaje al activismo solidario internacionalista persistente, más allá de acciones puntuales, es el gran reto que tiene que enfrentar este tipo de ciudadanía global.
- La *ciudadanía global multicultural*. Las migraciones continentales y, especialmente, las intercontinentales están generando en todo el mundo una mezcla de culturas, identidades, religiones, lenguas, estilos de vida muy diferentes a los de los países en los que se enraízan los emigrantes. Las migraciones son un flujo imparable y, además, constituyen una necesidad laboral y económica cada vez mayor en los países enriquecidos. Las nuevas culturas se visibilizan y cambian el panorama de las ciudades y de los pueblos. El multiculturalismo genera una coexistencia más o menos tensa entre identidades diversas que debemos superar a través de la interculturalidad.

Considero que algunos de los anteriores tipos de ciudadanía global son valiosos, pero no son los más adecuados para afrontar los desafíos de la crisis de civilización que atravesamos y para lograr que otro mundo sea posible. Por eso, voy a proponer un modelo alternativo.

2. CIUDADANÍA GLOBAL ECOLÓGICA, INTERNACIONALISTA Y SOCIAL

El modelo de ciudadanía global que planteo tiene tres características fundamentales:

- Una *visión mundial* de los problemas ecológicos y sociales que causan mayor sufrimiento a millones de personas empobrecidas y a la Tierra herida y ultrajada.
- Un sistema personal de *sentimientos y emociones* basado en la compasión y el hambre y la sed de justicia para asumir como propio el sufrimiento ajeno y lejano de quienes están fuera de los núcleos familiares, de amistades, vecindad y nacionalidad.
- Un *compromiso glocal* para que, desde la acción ecosocial en el entorno cercano, se incida en los problemas ecológicos y sociales que tienen una dimensión mundial, descubriendo las conexiones entre lo que sucede en lo global y en lo local.

La ciudadanía global ha de ser *ecológica* y ha de estar basada en un tipo específico de ecología que pensadores, pensadoras y activistas vinculados al *ecologismo de los pobres* caracterizan como “integral y sistémica” (Boff, 2011; Escobar, Esteva y Gudynas, 2019; Fernández Buey, 2012; Francisco, 2015; Löwy, 2015; Martínez Alier, 2011; Riechmann, 2001, 2018). Es una ecología que incide en las causas económicas, políticas y culturales que generan la destrucción medioambiental y empobrecen a las personas y a las colectividades. Se basa en prácticas personales y comunitarias alternativas, pero también hace hincapié en las causas y trabaja para la transición hacia un poscapitalismo ecológico (Acosta y Brand, 2019; Houtart, 2014; Löwy, 2012; Riechmann, 2006; Riechmann y Carpintero, 2014; Riechmann, González Reyes, Herrero y Madorrán, 2012; Tanuro, 2020).

La destrucción del medioambiente y los constantes ataques a la Madre Tierra por el extractivismo abusivo y los sistemas incontrolados de producción y consumo crean grandes problemas en el mundo. Hay una profunda conexión entre capitalismo, devastación de la naturaleza y empobrecimiento global.

La ecología es una cuestión holística, pues vincula modo de producción económica, consumo y estilos de vida. Y afecta también a la moral personal, a la civilización que tenemos y a la ecocivilización que hemos de construir (Boff, 2000, 2001, 2012, 2017).

La ciudadanía global ha de ser social e internacionalista. Existe una clara vinculación entre los problemas ecológicos y los problemas sociales, pero estos van más allá de la ecología. Cuando utilizo el término

internacionalista, me refiero a la prioridad de la solidaridad con los pueblos dominados y explotados de lo que se denominó el *Tercer Mundo*. También a la solidaridad con los *movimientos de los pobres organizados*

(una expresión del papa Francisco en sus encuentros con los movimientos populares) en esos territorios. Le doy mucha importancia a la dimensión internacional de los problemas sociales, pues mi vida personal y profesional siempre ha estado centrada en un núcleo: el problema del empobrecimiento de miles de millones de personas en países de América Latina, Asia y África, las desigualdades internacionales entre países enriquecidos y países empobrecidos, las políticas de justicia global y nacional de los Estados y de los movimientos sociales. Llevo más de treinta años dedicado a esta temática en la universidad y en mi compromiso personal. Si hago esta disquisición es para transmitir que la intensidad del *sufrimiento social* es lo que debe determinar todo. ¡Qué lejos quedan ahora los otros modelos de ciudadanía global expuestos en el apartado anterior!



Hay un problema absolutamente central por este planteamiento: las migraciones (económicas, políticas, medioambientales, por conflictos bélicos). Los emigrantes y refugiados y refugiadas en Europa son la punta del iceberg del inmenso problema social global generado por el sistema-mundo imperante, que es injusto y crea la pobreza absoluta y el abismo de desigualdad internacional. Los Estados y las personas que vemos en nuestras ciudades y pueblos a los inmigrantes y refugiados ya no podemos ser ciegos ante la catástrofe de la radical injusticia que impera en el mundo. Por eso, las diversas reacciones y demandas ante la inmigración nos indican los tipos de ciudadanía que hay en los países. Existe una ciudadanía xenófoba, una ciudadanía internacionalista solidaria y una ciudadanía que se mueve por el *egoísmo racional*. Esta última rechaza la xenofobia y el cierre de fronteras, pero demanda acoger solo a los inmigrantes que necesitan la producción económica y la asistencia a dependientes. No se plantea la incidencia en las causas estructurales que originan los movimientos de migrantes y refugiados y refugiadas.

Considero que los problemas ecosociales que han de articular la *mentalidad*, los *sentimientos* y las *acciones* del tipo de ciudadanía global propuesto son los siguientes:

- Pobreza absoluta y desigualdades internacionales.
- Destrucción medioambiental y cambio climático.
- Conflictos bélicos y militarismo.
- Violación de derechos humanos.
- Discriminación y violencia contra las mujeres.
- Migraciones y refugiados.
- Exclusión social.
- Precariedad y explotación laboral.
- Racismo, xenofobia, choque de culturas.
- Consumismo antiecológico y publicidad perniciosa.

Ecojusticia: el concepto clave para la ciudadanía global

Desde el punto de vista teórico, tan necesario para orientar las buenas prácticas, resulta fundamental la concepción de la *ecojusticia*, que vincula los derechos humanos y el medioambiente (Sachs, 1996). En la visión liberal de la justicia, que es la imperante en los países democráticos, las libertades civiles para los individuos son lo más importante. El marco de la justicia es el Estado-nación, aunque algunos sectores proclamen retóricamente la necesidad de una justicia cosmopolita. Existen otras visiones de la justicia que no son dominantes: republicana, comunitarista, socialista, libertaria, comunista, cristiana evangélica.

La *ecojusticia* plantea otra visión que incluye las injusticias transfronterizas, los derechos humanos universales y los crímenes ecológicos, sociales, políticos, militares y económicos contra la humanidad. También otorga mucha relevancia a los derechos de comunidades locales que luchan por mantener ecológicamente sus entornos ante la explotación de los mismos por el extractivismo injusto que están practicando las empresas transnacionales.

Joan Martínez Alier utiliza el término *justicia ambiental* (2001, 2011, 2015, 2017). Este autor coordina un equipo internacional que está analizando las luchas vinculadas a este tipo de justicia, protagonizadas mayoritariamente por movimientos del *ecologismo de los pobres*. Ese equipo ha elaborado un *Atlas mundial de los conflictos socioambientales* (Environmental Justice, 2020). Este tipo de justicia se enfrenta a la deuda ecológica, a la biopiratería, al comercio internacional desigual y ecológicamente injusto. Se opone asimismo a los diversos tipos de pérdida de soberanía nacional: alimentaria, energética, hídrica. Para ella son prioritarios los derechos a la seguridad alimentaria y al agua. También defiende derechos de la naturaleza y de la Tierra.

Naomi Klein vincula injusticia del capitalismo global y cambio climático originado por el sistema de producción y consumo promovido por las grandes potencias del Norte y del Sur del mundo, así como por el resto de los países enriquecidos de la OCDE. A su vez, analiza los movimientos locales, nacionales y globales por la *justicia climática*. Los denomina *Blockadia*, porque actúan como un bloque social que interviene en los conflictos socioambientales. Se oponen a las empresas transnacionales que causan pérdida de soberanía local de los territorios, generan alteraciones graves en los modos de vida y producción de las comunidades, provocan migraciones y contribuyen al cambio climático. Estos movimientos proponen modelos de *ecodesarrollo* (Klein, 2015).

Considero que hay una estrategia económica y militar que está generando guerras latentes por los recursos mundiales para fortalecer el poder de los países más enriquecidos o que esperan serlo. El deshielo del Ártico es una buena prueba de lo que afirmo, en la medida en que se combinan factores mundiales de cambio climático y estrategias de diversos países con sus ejércitos presentes en este territorio para hacerse con el control de recursos ocultos bajo el hielo antártico. Este deshielo creado por el sistema industrial capitalista y por los modelos de crecimiento económico de las nuevas potencias emergentes es visto como una oportunidad de negocio y como apertura de nuevas vías para el tránsito de barcos que es clave en el comercio internacional (Kunzig y Shea, 2019).

Pienso que, de todos los términos que he expuesto provenientes del ecologismo, el más global es el de *ecojusticia*. Es el más cercano a *justicia ecológica*, pero va más allá de él al conectar esta con la justicia social. Las migraciones, los conflictos bélicos, la explotación laboral, el empobrecimiento urbano y rural, los agrocombustibles, el hambre, el acaparamiento de tierras por grandes potencias son problemas de justicia social que mantienen una estrecha conexión con la injusticia ecológica.

Es significativa la acción conjunta global de movimientos sociales como Greenpeace, Amnistía Internacional y ONGD como Oxfam Intermón y Médicos sin Fronteras. Son una manifestación de un activismo internacionalista que incide a la vez en la ecología, los derechos humanos, la salud de los empobrecidos, el comercio de armas, la pobreza absoluta, las migraciones y las desigualdades.

Desde las comunidades religiosas transnacionales, que quizá son las organizaciones más globalizadas y universalizadas, también se han establecido compromisos sociales muy intensos en favor de la *ecojusticia*. El Consejo Mundial de Iglesias ha sido pionero en el uso de este concepto (Consejo Mundial de Iglesias, 2005). En la *Declaración sobre ecojusticia y deuda ecológica*, el Consejo Mundial de Iglesias “propone el reconocimiento y la aplicación de un concepto que exprese la profunda obligación moral de promover la *justicia ecológica*, mediante el pago de nuestras deudas con los pueblos más afectados por la destrucción ecológica y con la propia Tierra” (Consejo Mundial de Iglesias, 2009). En la *Declaración sobre la justicia climática*, afirma que “las víctimas del cambio climático son el nuevo rostro del pobre, la viuda y el extranjero que Dios ama y cuida de manera especial” (Consejo Mundial de Iglesias, 2016).

En el ámbito católico, existen en todos los continentes las *Comisiones de Justicia, Paz y Cuidado de la Creación*, que están muy comprometidas con la *ecojusticia*. Es muy valioso para la acción ecosocial el documento de Justicia y Paz, *Si quieres la paz, cuida la Tierra* (2011). Asimismo, el *ecobudismo* y el *ecohinduismo* comprometidos también son inspiradores de movimientos del *ecologismo de los pobres* en Asia (Löwy, et al., 2014).

Fraternidad económica, ecológica y social: la cultura de fondo necesaria para una ciudadanía global

Las formas de pensar, sentir y actuar constituyen, de manera consciente o inconsciente, las *culturas brújula* que orientan y determinan tanto los objetivos y aspiraciones vitales como los comportamientos prácticos. La ciudadanía global que propongo no se basa solo en acciones, sino en algo previo y fundamental: la cultura de fondo que hace que las personas y las sociedades tengan una forma de ser y estar en el mundo. Para conseguir que en algún momento este tipo de ciudadanía sea la dominante y la constructora de una nueva *cosmos-polis* planetaria, tenemos que trabajar en la transformación cultural y en aprender a vivir de otra manera.

Esta cosmovisión y antropología de fondo se basan en el reconocimiento de la dignidad inviolable de todos los seres humanos y de la Tierra. La fuente de esta dignidad es la *fraternidad*, tanto la inspirada en religiones como en filosofías morales agnósticas y ateas, entre las que destacan las clásicas griegas y el republicanismo (Domènech, 1993, 2019).

La que propongo no es la fraternidad propia de un humanismo abstracto y retórico que muy acertadamente criticaron Karl Marx y diversas corrientes del movimiento obrero histórico. Se trata de una fraternidad con la naturaleza y entre las personas, que se traduce en fraternidad económica, ecológica y social. Exige la existencia de estructuras económicas, ecológicas, políticas y culturales propias de una *fratría cosmopolita*. Y es asimismo una fraternidad para los cuidados de la Madre Tierra y de las personas vulnerables.

La igualdad ha de estar precedida por la fraternidad y de ella también nace la libertad como “no dominación”. La ruptura de la unión consustancial y bien ordenada de la tríada *libertad-igualdad-fraternidad* marca la crisis de la civilización occidental que se ha construido en los últimos siglos. En unos países ha primado la concepción liberal de libertad (no la de la filosofía del republicanismo que se basa en la

“no dominación”) y en otros la igualdad en sus concepciones leninistas, estalinistas y maoístas. Unas y otras han olvidado que todo empieza por la fraternidad y sin ella la economía, la política y la cultura se desnortan. Por eso es tan relevante el proyecto de *Declaración universal del bien común de la humanidad* (Houtart, 2013).

Para la fraternidad internacionalista y ecologista son muy relevantes las aportaciones que vienen del Evangelio y del pensamiento de algunos filósofos y teólogos de la liberación. No es necesario ser cristiano para asumir estas aportaciones. Es perfectamente posible una asunción laica de las mismas. En primer lugar, me refiero a lo que denomino *la cultura del “aproximarse”*, basándome en el relato evangélico del buen samaritano. Esta parábola de Jesús de Nazaret contiene la respuesta a una pregunta que le hicieron y que es esencial para la educación de una ciudadanía global: “¿Y quién es mi prójimo?”. En el relato se nos habla de una persona abandonada y herida al borde de un camino (“molida a palos”). Personajes muy significativos, entre ellos un clérigo judío, la veían y pasaban de largo; sin embargo, un samaritano (personas muy mal vistas por las autoridades religiosas judías) “se le acercó a él [...] y lo cuidó”. Jesús les devuelve su pregunta después de la narración con otra: “¿Quién se hizo prójimo?”. Un jurista le contestó: “El que tuvo compasión de él”. Y Jesús le dijo: “Pues anda, haz tú lo mismo” (Evangelio según san Lucas 10,25-37).

Es muy valiosa esta invitación a considerar el prójimo no como el que está a tu lado y pertenece a tu familia, a tus amigos, a los miembros de tu nación, de tu religión, de tu raza, de tu cultura, de tu ideología política. Por el contrario, la fraternidad se hace real a través de la acción del que “se hizo prójimo”. Desde esta perspectiva, el prójimo es el que no tiene que ver exclusivamente con personas cercanas o con un país. Es el que está alejado y maltratado. Una persona y un país se autoconstituyen como humanos en la medida en que se *aproximan* (aproximan), cuidan y se *apasionan* para restablecerlo y sanarlo (*compasión* que es *con-pasión*). El cuidado de la víctima maltratada es el que otorga humanidad y dignidad. Lo inhumano e indigno es pasar de largo.

Las aplicaciones de esta parábola a la realidad actual ayudan para entender la cultura, la economía y la política del *mal samaritano* (Béjar, 2001; Ha-Joon, 2008). Vivimos en *tiempos de “malos samaritanos”*. En nuestro mundo se levantan muros de todo tipo y crecen la xenofobia, el racismo, el rechazo de inmigrantes y refugiados, la precariedad laboral, las políticas migratorias de cierre de fronteras, el apoyo electoral de millones de votantes a líderes y partidos de extrema derecha xenófoba y sembradores de una cultura del odio. Adela Cortina ha acertado plenamente con el uso del término *aporofobia* como rechazo al pobre y desafío a la democracia (2017).

También resultan imprescindibles para la cultura de fondo de la ciudadanía global las aportaciones de lo que Martha Nussbaum llama “la tradición cosmopolita” (2020) en el ámbito de las filosofías. También las que provienen de la historia del movimiento obrero, y de los movimientos antimperialistas y de los movimientos que convergen en el Foro Social Mundial (Díaz-Salazar, 2004). Todas estas contribuciones tienen que ser enseñadas y aprendidas en un nuevo modelo de educación que exige asumir la ciudadanía global como el eje de la planificación, realización y evaluación de la actividad de escuelas, familias y ámbitos de educación no formal.

La Educación para la Ciudadanía Global ha de ir generando el sentido de pertenencia a la *Tierra-Patria* (Morin, 2001) y debemos convertirnos dentro de nuestro Estado en defensores de los derechos humanos de los países empobrecidos y devastados ecológicamente. Desde nuestra vivencia de la ciudadanía global, tenemos que visibilizar la situación de estos países, sus luchas y sus propuestas de justicia. Es muy importante que realicemos prácticas concretas de solidaridad internacional en la sociedad civil (Díaz-Salazar, 1996), que incidamos en las causas estructurales que provocan su empobrecimiento y que presionemos para que se instauren políticas de justicia global y nacional (Díaz-Salazar, 2004, 2012).



LA ELABORACIÓN DEL CONCEPTO DE CIUDADANÍA GLOBAL EN ORGANIZACIONES E INSTITUCIONES INTERNACIONALES

La denominación *ciudadanía global* o *ciudadanía mundial* remite inevitablemente a concepciones filosóficas, morales y políticas con una tradición de siglos. Desde los estoicos a los filósofos modernos, los grandes pensadores lo han utilizado con denominaciones diversas cuando han apelado a un universalismo que puede correr el riesgo de caer en la insensibilidad frente a las culturas particulares, pero que tiene el valor de sentar las bases de derechos humanos inalienables, impulsar instituciones que los defiendan y promover la justicia en el mundo.

En el contexto actual de globalización, su uso se ha hecho especialmente frecuente en el campo educativo. En este capítulo se presentan las principales propuestas de las organizaciones e instituciones internacionales más relevantes. Aunque cada una de ellas se presta a un debate crítico, este capítulo se circunscribe a una exposición certera para contribuir al conocimiento de estos planteamientos, que abarcan prácticamente las dos primeras décadas del siglo XXI.

1. LA CIUDADANÍA GLOBAL IMPULSADA POR LAS ONGD

Las Organizaciones No Gubernamentales para el Desarrollo (ONGD) comprometidas con la cooperación internacional han buscado incluir una perspectiva global en los currículos de los centros educativos. Todos estos esfuerzos han estado enmarcados en lo que se conoce como “Educación para el Desarrollo”.

Podemos establecer cuatro dimensiones temporales que se han ido sucediendo en la evolución de este tipo de educación: la primera pone el énfasis en lo caritativo asistencial, la segunda tiene un enfoque desarrollista, la tercera ofrece una visión crítica y solidaria del desarrollo, y la cuarta postula un modelo de desarrollo humano y sostenible (Oxfam Reino Unido, 2006; Oxfam Intermón / Cidac / Inizjamed / Ucodep, 2007).

Numerosas ONGD están proponiendo en los últimos años una nueva perspectiva de esta Educación para el Desarrollo, ya que consideran que hay que transformarla en lo que denominan “Educación para una Ciudadanía Global (EpCG)”.

Esta novedosa concepción permite una mejor comprensión de la globalización y sus efectos, y se centra más en la formación ética y política de personas que se comprometan en la transformación del mundo.

Desde esta nueva perspectiva, un manifiesto internacional elaborado en el año 2008 concibe la Educación para la Ciudadanía Global del siguiente modo:

Entendemos por tal una educación que contribuye a la formación de ciudadanos y ciudadanas responsables, comprometidos con la justicia y la sostenibilidad del planeta, que promueve el respeto y la estima de la diversidad como fuente de enriquecimiento humano, la defensa del medioambiente y el consumo responsable, el respeto de los derechos humanos individuales y colectivos, la igualdad de género, la valoración del diálogo como instrumento para la resolución pacífica de los conflictos, la participación, la corresponsabilidad y el compromiso en la construcción de una sociedad justa, equitativa y solidaria. (Oxfam Intermón / Cidac / Inizjamed / Ucodep, 2008, 3)

¿En qué coordenadas conceptuales se vertebra la ciudadanía global según estas ONGD?: derechos humanos, responsabilidad ecológica ante la destrucción medioambiental de la Tierra, igualdad de género y valoración de la diversidad.

Aparecen énfasis distintos con respecto a las diversas nociones de ciudadanía mundial: participación, compromiso, acción, cuidado del planeta, e integración del valor de lo local y lo particular descartando la proyección de perspectivas uniformadoras. En este sentido, se afirma que “la Educación para la Ciudadanía Global trata de desarrollar en los jóvenes una ciudadanía cosmopolita planetaria que rompa la lógica bipolar que contraponen la identidad universal a la particular, el ‘nosotros’ al ‘vosotros’ o ‘lo nuestro’ a ‘lo vuestro’” (Oxfam Intermón / Cidac / Inizjamed / Ucodep, 2007, 10).

Las ONGD que comparten el enfoque de la Educación para la Ciudadanía Global confluyen con redes de movimientos sociales de alcance internacional en el Foro Social Mundial, cuya primera celebración tuvo lugar en la ciudad brasileña de Porto Alegre. Desde este foro se está realizando una crítica concienzuda del actual modelo de globalización y se está impulsando una ciudadanía internacionalista para lograr entre ONGD y movimientos sociales que “otro mundo sea posible” (Díaz-Salazar, 2003).

2. LA PROMOCIÓN DE LA CIUDADANÍA GLOBAL EN LA ONU Y EN LA UNESCO

La ONU viene promoviendo formalmente la Educación para la Ciudadanía Mundial (en inglés, *Global Citizenship*) desde hace años. En septiembre de 2012, el entonces secretario general de la ONU, Ban Ki-moon, incluyó en la Global Education First Initiative el fomento de “la conciencia de ser ciudada-

nos del mundo”. Esta tarea de formar una ciudadanía global es uno de los tres objetivos prioritarios que la Organización de las Naciones Unidas plantea para el siglo XXI en el terreno de la educación (ONU, 2012).

La ONU y la Unesco acogen así una idea que llevaba al menos una década siendo objeto de reflexión y debate no solo en el mundo de las ONGD, sino también en el campo académico (Andreotti, Barker y Newell-Jones, 2006). Además, esta preocupación no había sido nunca ajena al paradigma educativo moderno. Ya Kant afirmó que “las bases de un plan de educación deben hacerse cosmopolitamente, teniendo en cuenta un mundo mejor, más humano” (Kant, 1991 36).

La Unesco propone la siguiente definición de ciudadanía global:

La ciudadanía mundial se refiere a un sentido de pertenencia a una comunidad más amplia y a una humanidad común. Hace hincapié en la interdependencia política, económica, social y cultural y en las interconexiones entre los niveles local, nacional y mundial. (Unesco, 2015, 14)

La Unesco no entra en el debate acerca del estatuto legal de esta ciudadanía o en la polémica de si esta “expande” la ciudadanía tradicional definida en términos de Estado-nación, o “compite” con ella. Aunque es consciente de la vigencia y pertinencia de este debate, cree que todas las perspectivas tienen en común este “sentido de pertenencia” del que hace mención. La ciudadanía global se concibe, por tanto, en términos de identidad de las personas y su modo de estar en el mundo.

Definida así, un proyecto de educación que promueva la ciudadanía global tiene como principal objetivo convertirse en impulsor del cambio: “La educación para la ciudadanía mundial aspira a ser un factor de transformación, inculcando los conocimientos, las habilidades, los valores y las actitudes que los educandos necesitan para poder contribuir a un mundo más inclusivo, justo y pacífico” (Unesco, 2015, 15).

Se trata de un proyecto de extensión de la Educación para la Ciudadanía hacia su necesaria dimensión mundial y, como tal, busca desarrollar aprendizajes en tres dimensiones fundamentales:

- *Dimensión cognitiva:* adquisición de conocimientos, comprensión y pensamiento crítico acerca de cuestiones de alcance mundial, regional, nacional y local, así como de las interrelaciones y la interdependencia que se establecen entre distintos países y grupos de población.
- *Dimensión socioemocional:* sentido de pertenencia a una humanidad común, que comparte valores y responsabilidades, empatía, solidaridad y respeto de las diferencias y la diversidad.
- *Dimensión conductual:* acción eficaz y responsable en el ámbito local, nacional y mundial con miras a un mundo más pacífico y sostenible.

Los esfuerzos de la Secretaría General de la ONU y de la Unesco han contribuido a la inclusión de la Educación para la Ciudadanía Global en distintos ámbitos internacionales. Uno de ellos es la *Agenda 2030 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible* (ODS), impulsada y aprobada por la Asamblea General de la ONU en septiembre de 2015.

El cuarto de los 17 objetivos de la *Agenda 2030 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible* propone “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. Para la consecución de este objetivo, se establecen una serie de metas, entre las que destaca la promoción de la ciudadanía mundial.

En este sentido, el marco de acción para alcanzar este cuarto objetivo, que queda recogido en la llamada *Declaración de Incheon para la Educación 2030*, establece lo siguiente en el apartado noveno:

La educación de calidad fomenta la creatividad y el conocimiento, garantiza la adquisición de las competencias básicas de lectura, escritura y cálculo, así como de aptitudes analíticas, de solución de problemas y otras habilidades cognitivas, interpersonales y sociales de alto nivel. Además, la educación de calidad propicia el desarrollo de las competencias, los valores y las actitudes que permiten a los ciudadanos llevar vidas saludables y plenas, tomar decisiones con conocimiento de causa y responder a los desafíos locales y mundiales mediante la educación para el desarrollo sostenible (ESD) y la educación para la ciudadanía mundial (ECM). (Unesco, 2016, 8)

3. LA PROPUESTA DE LA UNIÓN EUROPEA SOBRE EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

Constituye una constante en la Unión Europea para tratar de fomentar en los centros educativos el aprendizaje de los valores de fondo que la configuran. Desde 2006, existe un marco de referencia de la UE sobre competencias, en el que destacan especialmente las cívicas y sociales, hasta el punto de que toda la legislación educativa de los países de la Unión Europea ha tenido que incorporarlas en sus planteamientos. Se conciben del siguiente modo:

Estas competencias incluyen las personales, interpersonales e interculturales y recogen todas las formas de comportamiento que preparan a las personas para participar de una manera eficaz y constructiva en la vida social y profesional, especialmente en sociedades cada vez más diversificadas, y, en su caso, para resolver conflictos. La competencia cívica prepara a las personas para participar plenamente en la vida cívica gracias al conocimiento de conceptos y estructuras sociales y políticas, y al compromiso de participación activa y democrática. (Parlamento y Consejo de la Unión Europea, 2006, 16)

En el *Informe Eurydice* sobre educación, publicado en 2017, se afirma que la Educación para la Ciudadanía en Europa está concebida como “un área curricular para promover la convivencia armónica y favorecer el desarrollo de los individuos y de las comunidades en que viven”. Esta enseñanza debe abarcar cuatro áreas curriculares fundamentales:

- **Área 1.** Interactuar de manera efectiva y constructiva con los demás, incluyendo el desarrollo personal, la comunicación y la cooperación con los otros.
- **Área 2.** Pensar de forma crítica, accediendo al análisis y razonamiento, alfabetización mediática, conocimiento y descubrimiento y uso de fuentes.
- **Área 3.** Actuar socialmente de una manera responsable, respetando el principio de justicia, los derechos humanos, y a la totalidad de culturas y religiones. Desarrollar un sentimiento de pertenencia y comprender los asuntos relativos al medioambiente y la sostenibilidad.
- **Área 4.** Actuar de manera democrática, y conocer los procesos y los conceptos políticos, las instituciones y las organizaciones que constituyen la democracia.

A diferencia de la educación cívica, que se circunscribe únicamente al conocimiento de la estructura constitucional de un país y de sus instituciones políticas, esta materia de educación ciudadana ha de englobar competencias más generales, como la responsabilidad social y determinadas habilidades que aseguren el correcto desarrollo personal (Comisión Europea / EACEA / Eurydice, 2017).

Esta cuestión continúa siendo prioritaria y se concreta en la labor realizada por el grupo de trabajo Educación y Formación 2020 de la Comisión Europea sobre “promoción de la ciudadanía y de los valores comunes de libertad, tolerancia y no discriminación mediante la educación” (Comisión Europea, 2020).

4. LA PROPUESTA DE LA OCDE EN EL INFORME PISA 2018

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que coordina la acción de los 35 Estados más desarrollados del mundo, incluye en su *Informe del Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes (Informe PISA 2018)* la evaluación de lo que ha denominado “competencia global”. Así, a la evaluación que desde el año 2000 se ha ido realizando de las competencias de lectura, ciencias y matemáticas, se suma esta nueva competencia, que se describe del siguiente modo:

La competencia global es una capacidad multidimensional. Individuos competentes globalmente pueden: examinar asuntos locales, globales e interculturales, comprender y apreciar diferentes perspectivas y miradas del mundo, interactuar exitosa y respetuosamente con otros, tomar acciones responsables para la sostenibilidad y el bienestar colectivo. (OCDE, 2018, 4)

Esta competencia incluye distintas capacidades, que a su vez serán evaluadas de forma diferente: conocimientos, habilidades cognitivas, actitudes y aptitudes sociales. Estas capacidades y la incorporación de esta competencia en general se han supeditado a la consecución de cuatro finalidades principales:

- **Para convivir armoniosamente en sociedades multiculturales**, en un escenario donde los conflictos étnicos y culturales son la fuente más importante de violencia política en el mundo.
- **Para prosperar en un mercado laboral cambiante**, en un contexto donde los empleadores buscan a quien más fácilmente se adapte y sea capaz de aplicar y transferir sus habilidades y conocimientos a nuevas situaciones
- **Para usar las plataformas de los medios de comunicación de manera eficiente y responsable**, en un mundo en el que los grandes avances en las tecnologías digitales han transformado las perspectivas de los jóvenes en el mundo, sus interacciones y su percepción de sí mismos.
- **Para apoyar las metas de desarrollo sostenible**, en un contexto donde se requiere del compromiso de las nuevas generaciones para responder a los desafíos sociales y medioambientales. (OCDE, 2018)

La OCDE acoge así la propuesta de la ONU y la Unesco. Y lo hace con un criterio propio, vertebrado en dos ideas fundamentales: primero, no utilizando el concepto de ciudadanía, evitando así un término que está aún en construcción y que contiene una dimensión política; y segundo, incorporando la idea de la empleabilidad y la adaptabilidad del alumnado en el mundo global. Ahora bien, la OCDE opta, junto con la ONU, por apoyar una educación que sirva no solo a los intereses particulares, sino también al bien universal. Esta se sostiene en dos grandes valores: el valor de la diversidad cultural y, en el horizonte y como límite a esta diversidad, el valor inviolable de la dignidad humana. La incorporación de estos valores concretados en actitudes que se deben evaluar queda legitimada en función del bien común:

Valorar la dignidad humana y valorar la diversidad cultural contribuye a la competencia global porque constituyen filtros críticos a través de los cuales las personas procesan información sobre otras culturas y deciden cómo relacionarse con los demás y el mundo. Las personas que cultivan estos valores se vuelven más conscientes de sí mismas y de su entorno, y están fuertemente motivadas para luchar contra la exclusión, la ignorancia, la violencia, la opresión y la guerra. (OCDE, 2018, 18)

La empleabilidad de los estudiantes constituye, sin duda, uno de los valores fundamentales para la OCDE. Desde ese prisma, se proponen recomendaciones para la configuración de los sistemas educativos. Y las siguientes habilidades que se postulan para ser puestas en valor son las destrezas sociales y emocionales. Así lo expresó el jefe de la división de Innovación y Progreso en Medición de la OCDE, Dirk van Damme, en el marco de una conferencia sobre Tecnología y Educación, organizado por Microsoft y celebrado en París en abril de 2019: “Los datos indican que las llamadas *soft skills* (habilidades sociales y emocionales) tienen

un impacto mayúsculo en el futuro de los niños, tanto o más que los conocimientos cognitivos”. Según él, están fuertemente relacionadas con “variables futuras como los niveles de desempleo, el salario y los casos de depresión”. Van Damme constató asimismo cómo gran parte de los empleadores manifiestan que suelen contratar a sus empleados en función de sus habilidades cognitivas (conocimientos teóricos y habilidades prácticas) y los despiden por culpa de sus habilidades no cognitivas (falta de destrezas sociales y emocionales) (Van Damme, 2019).

La OCDE está iniciando una evaluación a nivel internacional de las destrezas sociales y emocionales de los alumnos en edad escolar. Prueba de ello es el *Estudio sobre las Destrezas Sociales y Emocionales*.

Las cinco categorías generales que se propone evaluar dicho estudio son las siguientes:

- Apertura a las experiencias (apertura mental).
- Meticulosidad/Diligencia (desempeño en las tareas).
- Estabilidad emocional (regulación emocional).
- Extraversión (implicación con otras personas).
- Simpatía (colaboración).

Asimismo, en el Informe *Skills to Shape a Better Future* (2019) sobre la estrategia de competencias de la OCDE se hace explícita su pretensión de abordar la reforma de las competencias que ayuden a canalizar el proceso de transformación personal, social, educativa, económica y política que supone lo que se denominan como *megatendencias*: la globalización, la digitalización, el envejecimiento de la población y las migraciones. Sus recomendaciones para responder a esos retos apuntan a tres componentes que habrán de optimizar la *Estrategia de Competencias de la OCDE* que se inició en 2012:

- Desarrollar las competencias necesarias a lo largo de la vida.
- Usar las competencias de manera eficiente en el trabajo y en la sociedad.
- Consolidar el modelo competencial en los países que lo desarrollan.

Sin duda, este empeño determinará el perfil competencial que busca la OCDE al evaluar la ciudadanía global.



5. NO EXISTE CONSENSO A NIVEL INTERNACIONAL ACERCA DEL CONCEPTO DE CIUDADANÍA GLOBAL

Después de analizar a grandes rasgos las diversas propuestas de organizaciones e instituciones internacionales en torno al concepto de ciudadanía global, podríamos tener la sensación de que, por caminos diferentes e independientes, se ha llegado a un acuerdo estable sobre los conceptos, las habilidades y las actitudes con las que configurar los centros educativos y evaluar el grado de adquisición de esta competencia global. Sin embargo, hemos de reconocer que no es así.

No existe un consenso a nivel internacional sobre el tema. En cada una de las propuestas presentadas, subyace un determinado modelo político e ideológico acerca de qué es el ser humano, cuál ha de ser su relación con sus congéneres, con el medioambiente, con la distribución de la riqueza, con los desfavorecidos, con las minorías, etc. Algunos de estos modelos pueden estar vinculados con sistemas económicos que utilizan la educación como un medio de reproducción social y como un instrumento para reajustar el rendimiento competencial de cada país.

No sería prudente, por tanto, adoptar en los centros educativos cualquier desarrollo pedagógico del concepto de ciudadanía global sin valorar críticamente de manera previa qué paradigmas estamos incorporando y transmitiendo a los estudiantes. Por ello, es necesario tener muy presente esta reflexión del papa Francisco expresada en la encíclica *Laudato si'* 214:

La educación será ineficaz y sus esfuerzos serán estériles si no procura también difundir un nuevo paradigma acerca del ser humano, la vida, la sociedad y la relación con la naturaleza. De otro modo, seguirá avanzando el paradigma consumista que se transmite por los medios de comunicación y a través de los eficaces engranajes del mercado. (Francisco, 2015, 19)

CRISIS ECOSOCIAL, INJUSTICIA ECOLÓGICA Y CIUDADANÍA GLOBAL

“No heredamos la tierra de nuestros ancestros,
la recibimos prestada de nuestros hijos.”

Proverbio keniano

1. LA CRISIS ECOSOCIAL

En *Los límites del crecimiento*, informe encargado por el Club de Roma a un grupo de expertos en dinámica de sistemas vinculados al Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT) y publicado en 1972, se plantea por primera vez que la actividad humana ha adquirido una dimensión demasiado grande en relación con la biosfera y que esa escala desmesurada plantea el riesgo de colapsar los servicios de los ecosistemas y las funciones ambientales que proporciona la naturaleza.

En el año 1992, más de 1500 científicos (entre los que se incluían la mayoría de los premios nobel de ciencias que vivían por entonces) constataban a partir de la evidencia empírica disponible y las tendencias en curso que el rumbo que había adoptado la humanidad estaba empujando a los ecosistemas de la Tierra más allá de su capacidad de soportar la red de la vida. Esta primera advertencia de la comunidad científica mundial es conocida como “primer aviso”. Veinticinco años después, la comunidad científica lanza (tras analizar la evolución de los principales indicadores en el período transcurrido y evaluar las respuestas al primer llamamiento) un “segundo aviso” (Ripple, *et al.*, 2017), donde se denuncia el fracaso de la humanidad para resolver los retos ambientales enunciados en la primera advertencia y se constata que, en la mayoría de ellos, estamos en una situación mucho peor que la de entonces. Especialmente preocupante es la trayectoria del catastrófico cambio climático debido a las crecientes emisiones de gases de efecto invernadero procedentes de la quema de combustibles fósiles, pero también a la deforestación y a los cambios en los usos del suelo asociados en gran medida a la ganadería de rumiantes y los altos niveles de consumo de carne. Además, se advierte de la *sexta gran extinción*, que está provocando la desaparición masiva de especies a un ritmo y con una extensión que no tiene precedentes. El mismo grupo de científicos que promovieron este “segundo aviso” ha publicado recientemente (el 5 de noviembre de 2019 y en la misma revista *BioScience*) un *tercer llamamiento centrado en la emergencia climática*: “World Scientists’ Warning of a Climate Emergency” (Ripple, *et al.*, 2020).

Entre tantas llamadas de atención que ha venido efectuando la comunidad científica, resulta especialmente relevante la *Evaluación de los Ecosistemas del Milenio*, publicada en 2005, en la que se constataba (treinta y tres años después del informe al Club de Roma sobre *Los límites del crecimiento*) que alrededor del 60 % de los servicios de los ecosistemas y las funciones ambientales que proporciona la naturaleza ya habían sido degradados y utilizados de forma insostenible.

Hay que tener en cuenta la dimensión internacional de esta *Evaluación de los Ecosistemas*. Participaron en el proyecto 1360 expertos de todo el mundo, y llegaron a la conclusión de que la actividad humana está teniendo un impacto significativo y creciente sobre los ecosistemas y la biodiversidad del planeta, reduciendo la capacidad de la Tierra para albergar la vida (biocapacidad) y su resiliencia o capacidad de recuperación frente a la presión que ejerce el ser humano (Millennium Ecosystem Assessment, 2005).

Los expertos han establecido nueve límites, o umbrales críticos, relacionados con los siguientes factores:

- El cambio climático.
- La integridad de la biosfera (o pérdida de sus funciones ecológicas).
- La perturbación de los flujos biogeoquímicos (aportes de nitrógeno y fósforo a la biosfera).
- Los cambios en los usos del suelo.
- La acidificación de los océanos.
- El agotamiento del ozono estratosférico.
- El uso del agua dulce.
- La carga atmosférica de aerosoles.
- La contaminación generada por nuevas sustancias (por ejemplo, contaminantes químicos, organismos genéticamente modificados, nanomateriales, microplásticos o residuos nucleares).

Estos nueve procesos globales, tres de los cuales son ciclos biogeoquímicos, son esenciales para mantener las condiciones ambientales que han estado presentes en el planeta en los 12 000 últimos años. Todo parece indicar que se han sobrepasado los umbrales críticos o límites sostenibles de los cuatro primeros, restringiendo drásticamente nuestras posibilidades de un vivir civilizado e incluso, quizá, poniendo en riesgo la propia supervivencia de la especie humana (Rockström, *et al.*, 2009; Steffen, *et al.*, 2015).

Así pues, la humanidad se enfrenta a uno de los desafíos más críticos y decisivos de su historia, el denominado *cambio global*, o conjunto de transformaciones socioambientales que incluyen el cambio climático, pero que no se reducen a él al incorporar también otros muchos procesos interrelacionados que amenazan con alterar sustancialmente las condiciones necesarias para sostener la vida humana tal y como hoy la conocemos. La situación es tan apremiante que se suceden los pronunciamientos de los científicos alertando

de la gravedad de la situación en la que nos encontramos. Ya se ha mencionado que la última advertencia (realizada hace apenas unos meses y respaldada por más de 11 200 científicos de 153 países) declaraba de forma clara e inequívoca, a partir de la evidencia disponible y la obligación moral de la comunidad científica de señalar a la humanidad la existencia de una amenaza catastrófica, que el planeta Tierra se enfrenta a una *emergencia* sin precedentes (Ripple, *et al.*, 2020).

Considerando solo la desestabilización global del clima, que como hemos dicho no es más que uno de los síntomas de la grave enfermedad que padece la Tierra, podemos hacernos una idea del escenario en el que nos movemos. Con el cambio climático, los fenómenos meteorológicos extremos (sequías, inundaciones, olas de calor, tormentas, etc.) se han incrementado en frecuencia e intensidad en las tres últimas décadas y, en consecuencia, también los desastres sociales vinculados con el clima. Por otro lado, el nivel del mar se está elevando y amplias zonas del litoral corren el riesgo de verse anegadas; este proceso, al igual que los eventos climáticos extremos, se ha acelerado en las últimas décadas. Pero los impactos del calentamiento global no se reducen a los desastres generados por los fenómenos extremos o la elevación del nivel del mar. La modificación de los patrones del clima está generando también otras muchas alteraciones, como cambios en los regímenes de lluvias, en el grado de humedad de las tierras de cultivo y en los ritmos de erosión del suelo; está incrementando asimismo el estrés hídrico de muchas zonas y provocando alteraciones en la flora y en la fauna. Se desatan círculos viciosos de retroalimentación positiva: si la pérdida de biodiversidad y el cambio climático contribuyen a poner en peligro la salud y la productividad de los suelos, a su vez la propia degradación de los suelos ayuda a acelerar el cambio climático y la hecatombe de la biodiversidad, incrementando la vulnerabilidad de miles de millones de personas (UNCCD, 2017; WAD, 2019). En general, la desestabilización del clima está creando unas condiciones ambientales muy adversas que, al afectar a la producción de alimentos, al suministro de agua o a la salud pública, provocan crecientes situaciones de inseguridad humana por hambrunas, pandemias o desplazamientos forzados de población.

Hemos entrado en la *era de las consecuencias*, un período en el que debemos convivir de manera irremediable con los resultados de la *crisis ecosocial*. Algún autor ha utilizado, acertadamente, la expresión *convergencia catastrófica* para resaltar que los impactos de la crisis ecológica se combinan con los de otras crisis preexistentes ligadas a la pobreza y a la desigualdad, multiplicando y amplificando los conflictos en aquellas zonas de la geografía mundial donde se muestra más evidente esa convergencia (Parenti, 2011 y 2017). Pero las crisis ecológica y social no se entremezclan únicamente en el plano de las consecuencias. Ambas tienen unas raíces comunes. Los mismos elementos que provocan la degradación ecológica son los responsables del deterioro social, por eso el papa Francisco, en su encíclica *Laudato si'* (2015), afirma que “no hay dos crisis separadas, una ambiental y otra social, sino una sola y compleja crisis socioambiental” (139).

2. UNA ENORME INJUSTICIA ECOLÓGICA

Las raíces del deterioro ecológico y social son culturales y económicas. La combinación de ambas manifiesta el cariz civilizacional que adquiere la crisis ecosocial. La civilización industrial capitalista en apenas dos siglos de existencia ha situado a la humanidad en una encrucijada al socavar las bases sociales y naturales sobre las que sostiene su idea de progreso (Álvarez Cantalapiedra, 2011 y 2019). Esta es su gran contradicción: desenvolverse en una estrecha racionalidad crematística que, beneficiando únicamente a una minoría, da lugar a una profunda irracionalidad social que amenaza con minar las bases que sostienen la vida en el planeta Tierra.

Las raíces culturales de este despropósito se encuentran en la mentalidad materialista y tecnocrática, exclusivamente orientada por la razón instrumental, basada en una fe ciega en el mercado y la tecnología y obsesionada por dominar la naturaleza y la acumulación de riqueza y poder. Las raíces económicas, abonadas por este paradigma de modernización, han redefinido profundamente las relaciones sociales y el régimen de intercambios que establecen las sociedades con el medio natural a través de un doble proceso de apropiación predatoria que alcanza tanto a la fuerza de trabajo humano como a los ecosistemas. De este modo, el sistema económico *vive de la explotación de sus colonias* y genera un *modo de vida imperial*. Como han señalado María Mies y Vandana Shiva, esas colonias son las mujeres, la naturaleza y los países del Sur: “Sin esa colonización, o sea, sin su subordinación en aras de la apropiación predatoria (explotación), no existiría la famosa civilización occidental ni su paradigma de progreso” (Mies y Shiva, 2015, 103). La civilización industrial occidental, universal hoy gracias a la globalización, no es más que el resultado histórico de la combinación de diferentes sistemas de dominación que han precipitado en el llamado *capitalismo patriarcal colonial*.

Este sistema ejerce un dominio común sobre la naturaleza, las mujeres y las culturas que, como las campesinas e indígenas, no se adecuan al molde de la modernidad capitalista occidental. Un dominio que solo es posible cuando esas realidades son consideradas como “lo otro” y son reducidas a sujeto pasivo e incluso a la condición de objeto (cosificación). Ese “otro” se representa como algo externo al hombre (varón, occidental), distinto a uno mismo, susceptible de apropiación y transformación según sus deseos, siempre con características inferiores, apropiables y transformables (Shiva, 2004).

Se comete una injusticia sobre ese *otro* al que solo se le reconoce en su inferioridad, rasgo común de cualquier visión colonial, racista y patriarcal, y se ejerce esa injusticia a través de los mecanismos de apropiación y transformación que terminan por destruirlo. El capitalismo cosifica la naturaleza y ejerce su dominación a través de múltiples instrumentos (políticos, económicos o financieros), entre los que el extractivismo sobresale por su violencia.

El extractivismo es el principal perpetrador de la *injusticia ambiental* en nuestros días. La extracción predatoria de los recursos naturales tiene una larga historia, pero desde finales del siglo xx y primeros lustros del XXI la expansión de megaproyectos con el único propósito de extraer y exportar grandes cantidades de recursos naturales hacia los grandes centros de producción se ha convertido en algo habitual en amplias zonas de la periferia mundial (particularmente de América Latina y África).

El extractivismo consagra un régimen claramente insostenible. El funcionamiento de una sociedad depende de los flujos continuos de recursos intercambiados con la naturaleza. A esto lo denominamos *metabolismo socioeconómico*. La civilización industrial capitalista indujo el tránsito desde un régimen metabólico basado en los flujos de recursos bióticos (renovables), que nos brinda la naturaleza viva, hasta otro que depende de los *stocks* de recursos fósiles y minerales que extraemos de la corteza terrestre (no renovables). Dicha civilización se ha expandido por todo el mundo a lo largo del siglo xx, sobre todo a partir de su segunda mitad, cuando se aceleran los ritmos de extracción de recursos y de emisión de residuos, dotando a las sociedades humanas de una destructividad sobre el mundo natural nunca vista. Esa inyección de recursos acelera la población mundial, el proceso urbanizador, los niveles de transporte, la producción y el comercio internacionales, el consumo global de agua, de fertilizantes, las capturas pesqueras, etc. Prácticamente nada queda al margen de este impulso voraz: incluso la arena, una materia prima hasta hace poco abundante y barata, en la actualidad se torna escasa debido al elevado ritmo extractor. Sin embargo, esa vorágine extractiva genera, tras una apariencia de prosperidad material sin término, un proceso acelerado de degradación de los ecosistemas (desaparición de bosques tropicales, pérdida de biodiversidad, concentración de gases de efecto invernadero en la atmósfera, acidificación oceánica, contaminación química en los lugares más remotos, etc.).

Para hacernos una idea de la escala que han alcanzado las dinámicas extractivistas hay que recurrir al *Panel Internacional de Recursos de las Naciones Unidas*, que evalúa las cinco décadas transcurridas desde 1970 a 2017 en 191 países. Solo así podremos percatarnos de la dimensión física de la economía mundial. Dicho panel estima que alrededor de 90 000 millones de toneladas son extraídas cada año. Ahí se contabilizan las toneladas extraídas de biomasa (que incluye materiales como la madera, los cultivos alimentarios o los materiales de origen vegetal), combustibles fósiles (carbón, gas y petróleo), metales (preciosos y no preciosos, como el hierro, aluminio o cobre) y minerales no metálicos (básicamente arena, grava y piedra caliza usadas en la construcción y en los procesos industriales). Aunque el extractivismo se asocia habitualmente con la minería y la obtención de hidrocarburos, los datos anteriores muestran también que las explotaciones agrícolas, ganaderas y forestales en forma de monocultivo, así como las piscifactorías y camaroneras orientadas a la exportación deben ser consideradas como parte del mismo proceso.

El extractivismo despliega un amplio abanico de consecuencias económicas, ecológicas, sociales y políticas sobre los territorios por los que se expande. Tiene importantes repercusiones en el modelo de desarrollo económico porque profundiza el subdesarrollo y la condición periférica de los países donde se fomenta la actividad extractiva. Tiene también un importante impacto ecológico al no contemplar la naturaleza como lo que verdaderamente es, un entramado de vida, sino como un *stock* de recursos que se pueden extraer, incorporar a los mercados y valorar monetariamente en cuanto que insumos para la producción industrial. Esta apropiación y transformación de la naturaleza conduce a la destrucción de las funciones y los servicios ambientales cruciales para la vida y hace colapsar a los ecosistemas. De todo ello no dejan de desprenderse importantes consecuencias sociales, entre las que cabe destacar la destrucción que el extractivismo inflige a pueblos indígenas y comunidades campesinas al depender su existencia de la salud de unos ecosistemas a los que acceden, por lo general, como recursos de uso común gestionados colectivamente. En el plano político, las consecuencias no son menores. En este tipo de desarrollismo es habitual que las empresas transnacio-

nales adquieran un protagonismo inusitado y que su influencia en la política sea enorme, debilitando la vida democrática y capturando las instituciones del Estado (y muchos de sus principales contrapesos, como, por ejemplo, los medios de comunicación).

Estas dinámicas, emanadas de unas estructuras económicas y de unas instituciones políticas, hacen posible el *modo de vida imperial*, así denominado al descansar en la apropiación a escala planetaria de los recursos naturales, la explotación a esa misma escala de la fuerza de trabajo y la externalización de los costes sociales y ecológicos a terceros. A través de este modo de vida arraigan y se hacen cotidianos, en sectores amplios de la sociedad adquisitiva mundial, ciertos comportamientos característicos de la civilización industrial (como el uso del coche, el consumo de carne, la compra de electrodomésticos o, en general, el “paquete estándar” de bienes de consumo). Pero la extensión de los patrones de producción y consumo de los que disfruta una parte de la población mundial empeora las condiciones de vida de toda la humanidad y amenaza de forma inmediata la vida de los más pobres. El *modo de vida imperial* es un modelo que genera bienestar a unos pocos a costa del malestar de la mayoría. Es un modo de vida que revela las profundas relaciones existentes entre la riqueza del Norte y de los ricos y el deterioro de las condiciones de vida de los pobres y los conflictos en el Sur (Brand y Wissen, 2019). Es un modo de vida que expresa una enorme injusticia social y ambiental.



3. EL ECOLOGISMO DE LOS POBRES

Aún hoy, un amplio porcentaje de la población de la periferia de la economía mundial es rural en el sentido estricto de dedicarse a actividades de apropiación de la naturaleza (agricultura, ganadería, pesca, recolección o silvicultura). Hacen lo que hasta hace poco hizo siempre el ser humano a lo largo de su historia: recolectar y cultivar alimentos. Y lo hacen de una manera tradicional, en el marco de lo que podemos denominar como *modo agrario tradicional o campesino*, caracterizado por la producción a pequeña escala orientada al auto-

consumo o a los mercados locales, con empleo de energía solar (músculo humano o animal, agua, viento y biomasa) y recursos autóctonos. Son ecologistas, aunque no sean conscientes de ello, pues organizan sus vidas a partir de los recursos bióticos presentes en su territorio, siguiendo un modelo de desarrollo acorde con la naturaleza, concebida no solo como el hogar que proporciona los recursos necesarios para su reproducción, sino también como la maestra que enseña a manejarlos.

En un momento en que la civilización industrial capitalista nos coloca frente al colapso ecológico, estos pueblos se organizan comunitariamente y ofrecen un modo de vida íntimamente ligado a la naturaleza a través de sus cosmovisiones, conocimientos y prácticas productivas, manteniendo una relación profunda y sabia, en el orden material y espiritual, con su territorio. Mientras que la crisis ecosocial representa la principal amenaza existencial de la actualidad, el ecologismo popular de los pueblos y comunidades que viven armónicamente en sus territorios desde tiempos inmemoriales representa la lucha frente a las dinámicas ecodidas y una reserva de sabidurías y enseñanzas capaz de iluminar una auténtica ciudadanía global. ¿Por qué? Porque, a diferencia del modo imperial de vida, el modo de vida de los pueblos y comunidades que practican el ecologismo desde antes de que se inventara el término es el único capaz de universalizarse y garantizar la sostenibilidad sin necesidad de exclusiones.

4. CIUDADANÍA GLOBAL

Vivimos con la sensación de caminar sobre una superficie que se resquebraja, y a esta fragilidad se suma la incertidumbre ante unos procesos que parecen fuera de control y sobre los que nuestro conocimiento resulta muy parcial. La inseguridad y el miedo que se desprenden de esta fragilidad e incertidumbre deberían conducirnos a interrogarnos sobre cuestiones que, solemnemente, podríamos denominar *esenciales*, como ocurre en el plano personal cuando experimentamos situaciones cercanas a la enfermedad o a la muerte. Pero, por el momento, no hemos sido capaces de destilar la suficiente sabiduría como para proporcionar respuestas en positivo. Antes bien, predomina la reclusión en comunidades cerradas, la obsesión por trazar fronteras y por individualizar la gestión de unos riesgos cuya naturaleza es marcadamente global con la vana ilusión de que así se logrará la protección necesaria. Unas respuestas que no hacen sino profundizar el autoengaño. Podemos enunciarlo de forma muy sintética: las respuestas individuales y los repliegues nacionales no son la solución a unos problemas que son globales y cuyas causas son estructurales; necesitamos con urgencia construir ciudadanía global, una ciudadanía que, en coherencia con lo que venimos diciendo, debe estar bien informada, ser radical, resaltar su dimensión política y moral y beber de todas las fuentes de sabiduría a su alcance.

Una ciudadanía bien informada con los conocimientos que proporciona la ciencia para ser conscientes de que la acción humana no está a la altura de la complejidad que ella misma genera. Las enormes capacidades productivas que otorgan la economía y la tecnología se han utilizado sin plena conciencia de las consecuencias que conjuntamente tienen sobre la naturaleza y el funcionamiento del planeta Tierra.

Necesitamos construir una ciudadanía bien informada científicamente para romper con la ignorancia interesada y con la indiferencia general convertida en el principal peso muerto de la historia.

Una ciudadanía radical en la medida en que no desatiende las raíces culturales y económicas de la crisis ecosocial actual. Una ciudadanía que realza su dimensión *poliética* (Fernández Buey, 2003) porque es capaz de fusionar la responsabilidad moral de nuestros actos con la política, desvelando cómo se articulan y se apoyan entre sí los sistemas de dominación capitalista, patriarcal y colonial. Una ciudadanía que se nutre de la sabiduría de los pueblos originarios, de las culturas campesinas y de las experiencias de cuidado que han practicado tradicionalmente las mujeres; que alcanza a reconocer que la humanidad depende de la naturaleza de la que forma parte, que somos naturaleza y que esta ecoddependencia es constitutiva de nuestra condición humana, de modo que negarlo implica negarnos a nosotros mismos, mientras que reconocerlo supone asumir responsabilidades.

CONFLICTOS VIOLENTOS, CONSTRUCCIÓN DE PAZ Y CIUDADANÍA GLOBAL

El mundo actual se caracteriza por el predominio de una cultura de violencia. Esta situación afecta a millones de personas en todo el planeta que sufren conflictos armados, situaciones de pobreza, injusticia y violación de los derechos humanos, entre otros. Las respuestas a un conflicto son múltiples y abarcan desde la negociación hasta la destrucción del adversario. Con frecuencia se legitima el uso de la violencia como inevitable para resolver los conflictos, pero, a lo largo de la historia, las opciones negociadas y pacíficas han resultado en numerosas ocasiones mucho más efectivas y no han generado sufrimiento, dolor y destrucción.

Según el informe de *Alerta 2019* de la Escola de Cultura de Paz (2019), en el mundo existen en la actualidad 34 conflictos armados, de los cuales 16 se concentran en África, 9 en Asia, 6 en Oriente Medio, 2 en Europa y 1 en América, el que afecta a Colombia, como consecuencia de la fragilidad del proceso de paz y por la finalización del alto el fuego entre el Gobierno y el grupo guerrillero del Ejército de Liberación Nacional (Escola de Cultura de Paz, 2009, 30). En América Latina, aunque solo se contabilice el conflicto armado de Colombia, la situación de violencia y de inseguridad ciudadana es muy grave y el número de homicidios supera a los de algunos países en guerra (UNODC, 2019). La violencia forma parte de la experiencia de muchas personas en América Latina y la educación no puede quedar al margen de esta realidad.

1. VIOLENCIA Y CONFLICTO

Desde la investigación para la paz, se diferencia entre violencia y conflicto. Uno de los aportes más relevantes a este respecto fue el del sociólogo y matemático Johan Galtung (1969) y sus tres conceptos de violencia:

- *La violencia directa*, que se relaciona con la agresión y su máxima expresión es la guerra, pero también abarca el asesinato, la tortura, la intimidación, la delincuencia, los crímenes o el terrorismo, entre otros.
- *La violencia estructural*, que es la que proviene de las estructuras sociales, políticas y económicas opresivas, que impiden que las personas puedan satisfacer sus necesidades básicas y se desarrollen en toda su potencialidad. La pobreza, el hambre, la falta de acceso a la educación o a la salud, o el deterioro de los ecosistemas son formas de violencia estructural.

- *Y la violencia cultural*, que es aquella que procede de la imposición de unos valores o pautas culturales, negando la diversidad cultural y legitimando el uso de la fuerza como forma de resolver los conflictos. Incluye aquellas ideologías o creencias que normalizan o naturalizan la desigualdad de género, la pobreza, el racismo y la xenofobia, y la exclusión o marginación, entre otras.

Por tanto, la violencia constituye una construcción social compleja, conformada por actitudes, acciones, palabras, estructuras o sistemas que causan daño físico, psicológico, social o medioambiental y que impiden a una persona o grupo alcanzar su potencial como seres humanos plenos. Las distintas formas de violencia se retroalimentan entre sí, en lo que se ha denominado como el *continuum de las violencias* y con frecuencia la violencia directa se sustenta en violencias estructurales asociadas a la exclusión y la discriminación, y en una violencia cultural que legitima la agresión como algo inevitable e inherente al ser humano.

En cuanto al conflicto, está considerado como un elemento constitutivo de toda sociedad, que se produce en situaciones en las que las personas o los grupos sociales buscan o perciben metas opuestas, afirman valores antagónicos o tienen intereses divergentes. El conflicto no es positivo ni negativo en sí mismo, lo que es importante es cómo se regulan o se transforman esas incompatibilidades, es decir, si se lleva a cabo de manera constructiva o destructiva. La mayor parte de los conflictos se resuelven de modo pacífico, recurriendo al diálogo y a la negociación, así como a reglas y procedimientos institucionalizados. A lo largo de la historia, los conflictos han sido una de las fuerzas motivadoras del cambio social y un elemento creativo esencial en las relaciones humanas. Para regular los conflictos de forma pacífica o transformarlos en situaciones no violentas se requiere abordar las raíces de la violencia directa y explorar vías para superar las desigualdades estructurales y avanzar hacia unas relaciones equitativas; y también la adopción de un enfoque global y multicultural que abarque las fuentes de la violencia global.

El concepto de paz, al igual que el de violencia, ha ido evolucionando y se ha pasado de la *paz negativa*, considerada como la ausencia de violencia directa o guerra, a la *paz positiva*, entendida como un proceso orientado a la transformación pacífica de los conflictos en el ámbito personal, local e internacional. La paz positiva promueve valores relacionados con la armonía social, la igualdad, la justicia, los derechos humanos, la solidaridad, y el respeto a la naturaleza y a la diversidad. Y facilita el desarrollo de capacidades relacionadas con el diálogo, la empatía, la construcción de consensos para abordar los conflictos desde la creatividad y la imaginación.

La paz es sinónimo de justicia y de satisfacción de las necesidades básicas y está influenciada por el contexto, la cultura y la política. Pueden existir diversas maneras de construir la paz, y por eso algunos autores hablan de “paces”, en plural (Martínez Guzmán, 2001). La paz se construye a partir de la acción de personas que en distintos lugares del mundo optan por abordar los conflictos desde la no violencia, construyendo consensos y escenarios de “gana-gana”. En este proceso de construcción de paz, la contribución de las mujeres ha sido muy importante, pero con frecuencia sus aportes han sido ignorados e invisibilizados y no han formado parte del conocimiento dominante. En los últimos años se ha incorporado la perspectiva de género a la construcción de la paz, reconociendo a toda una genealogía de mujeres que a lo largo de la historia han desempeñado un papel relevante en poner la vida en

el centro frente a las dinámicas de la violencia, en promover el diálogo y las alianzas, que han tendido puentes entre los grupos enfrentados y han facilitado la reconciliación en las sociedades rotas por la violencia (Mesa y Alonso, 2009). Como afirma la filósofa María Zambrano: “La paz es mucho más que una toma de postura, es una auténtica revolución, un modo de vivir, un modo de habitar el planeta, un modo de ser persona”, y, añadiríamos, *una manera de ejercer la ciudadanía*.

2. LA CONSTRUCCIÓN DE PAZ Y LA CIUDADANÍA GLOBAL

En un contexto de globalización, ¿qué significa construir la paz y cómo afecta a ese proceso la noción de ciudadanía?

La ciudadanía se relaciona con la titularidad de unos derechos y deberes que tienen las personas en relación con un territorio determinado. 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 por la que una persona se sabe y siente perteneciente a una sociedad. La identidad colectiva de una comunidad social se basa en aquello que se comparte, en aquello que se tiene en común, en aquello en lo que se reconoce o identifica con el común.

Con la intensificación de los procesos de globalización, se ha producido una expansión de las actividades sociales, políticas y económicas que supera las fronteras estatales, regionales y continentales, y las demarcaciones entre los asuntos locales y globales son cada vez más difusas. De este modo, un acontecimiento puede ocasionar un profundo impacto en regiones distantes del planeta y, al mismo tiempo, acciones locales pueden tener enormes consecuencias globales. El concepto de ciudadanía ligado a un territorio se ha ido transformando y la idea de “comunidad política” ya no puede situarse dentro de los límites del Estado-nación (Martínez-Guzmán, 1999). Se configura una nueva noción de ciudadanía que trasciende las fronteras de los Estados y goza de un alcance internacional. La ciudadanía, para no ser excluyente, debe ser progresivamente desnacionalizada, desterritorializada y democratizada, y pasar a fundarse en criterios respetuosos con la dignidad humana, la igualdad de derechos y el respeto por las diferencias (Silveira Gorski, 2000), promoviendo una convivencia pacífica y abordando la conflictividad desde el diálogo y el consenso.

Surge así la noción de ciudadanía global, que se enmarca dentro de las propuestas de democracia cosmopolita (Held, 1997). Las personas pueden disfrutar de múltiples ciudadanía (la pertenencia política a las diversas comunidades que las afectan de forma significativa). Así, serían ciudadanos y ciudadanas de sus comunidades políticas inmediatas y de las redes regionales y globales que influyen en sus vidas.

El 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 lo que se refiere

a los derechos políticos, democratizar el “espacio global”; y, en lo que se refiere a los derechos sociales, dotar a la justicia de una dimensión planetaria. La seguridad debe abordarse como un bien público global, que debe ser garantizado por las instituciones en el ámbito local y nacional y que debe ir a las raíces de la violencia, superando los enfoques punitivistas o de mano dura, que en algunas sociedades han generado más violencia y han convertido las cárceles en escuelas de violencia que niegan el futuro a los miles de jóvenes privados de libertad (Mesa, 2016, 351-359).

El estatus de ciudadanía se constituye como un elemento unificador e integrador de la sociedad. No es solo un estatus que reconoce unos derechos políticos, sino también un proceso y una práctica por los que la ciudadanía comparte unos valores y normas de comportamiento que posibilitan la convivencia, y que la dotan de una identidad colectiva, en este caso una identidad colectiva global. Se trata de convertirse en ciudadanos y ciudadanas del mundo sin perder las raíces propias y de participar activamente en la vida de la nación y en el entorno local.

Desde el punto de vista educativo, esto plantea extraordinarios retos en el ámbito de los derechos humanos y de la construcción de la paz. Por una parte, las personas deben estar informadas sobre sus derechos, pero además han de tomar conciencia crítica de la situación, de las dinámicas sociales, económicas y políticas que explican por qué esos derechos no se materializan para una parte de la población, generando exclusión y marginación y negando el acceso a la satisfacción de las necesidades básicas. Por otra parte, ejercer la ciudadanía global supone una apuesta por la transformación pacífica de los conflictos, buscando respuestas dialogadas a los intereses contrapuestos, reduciendo la polarización y el enfrentamiento y construyendo escenarios de futuro que incluyan a los adversarios y que estén basados en dinámicas “gana-gana”.

Esto requiere de una educación orientada a favorecer la comprensión del conflicto como un elemento constitutivo de la sociedad y a analizar las raíces de la violencia (directa, estructural y cultural) a partir de enfoques globalizadores que permitan interrelacionar la dimensión local con la global en los diferentes niveles de intervención. El análisis de los conflictos es uno de los ejes claves para entender el mundo en el que vivimos y tiene un gran potencial educativo, tanto en el ámbito de los conocimientos como en el de las capacidades y los valores.

Los conflictos son complejos en sus causas y en sus consecuencias, y hay que tener en cuenta muchos factores y variables para lograr su comprensión. Ello requiere de análisis multicausales y de la utilización de enfoques multidisciplinarios que faciliten el aprendizaje. Se trata de estudiar los factores que en situaciones de conflictividad reafirman la tendencia al uso de la fuerza como algo normal o inevitable y que están relacionados con las frustraciones, las polarizaciones crecientes, las malas percepciones y la incomunicación. Con frecuencia se construyen imágenes del enemigo y estereotipos que perpetúan el conflicto.

Este escenario es abordado desde la educación para la paz y la ciudadanía global a partir de la adquisición de capacidades y competencias que permitan analizar los prejuicios y los tópicos en los conflictos, así como

descodificar las imágenes y mensajes que demonizan al enemigo y reducen el contexto a una dialéctica de *buenos y malos*, o de *vencedores y vencidos*. Supone desarrollar capacidades analíticas para regular el conflicto desde el diálogo, la escucha, la empatía. Esta propuesta se sustenta en la visión de que tanto la violencia como la construcción de la paz son opciones que eligen las personas ante situaciones de conflictividad: la mano puede utilizarse para acariciar o para golpear y en el día a día los seres humanos elegimos cómo actuar. Desde la educación podemos desarrollar capacidades para hacer las paces. Como señala el pedagogo Bruno Bettelheim (1982), “la violencia es el comportamiento de alguien incapaz de imaginar otra solución a un problema que le atormenta”.

Y algunos autores, como John Paul Lederach, proponen el concepto de “imaginación moral” para abordar las situaciones de violencia en las que no se vislumbra una salida. Este autor plantea desarrollar la capacidad de percibir acciones más allá de la violencia, la necesidad de un acto creativo, capaz de dar a luz algo nuevo que por su propia existencia provoca cambios en nuestro mundo y en la forma como lo observamos (Lederach, 2007).

La educación para la paz y la ciudadanía global ha de ser un esfuerzo por consolidar una nueva manera de ver, entender y vivir el mundo, empezando por el propio ser y continuando con los demás, de manera horizontal, formando red, dando confianza, seguridad y autoridad a las personas y a las sociedades, intercambiándose mutuamente, superando desconfianzas, ayudando a movilizarlas y a trascender sus diferencias, asomándose a la realidad del mundo para alcanzar una perspectiva global que después pueda ser compartida por el mayor número de personas posible (Fisas, 1998).

Esto requiere modificar la forma de concebir el conocimiento. En un mundo caracterizado por su complejidad, la rapidez de cambios y la imprevisibilidad, es muy importante superar la compartimentalización del conocimiento en áreas estancas (Matemáticas, Ciencias Sociales, Lengua, etc.) para abordarlo de manera global. La escuela debe proporcionar las categorías conceptuales que permitan seleccionar, organizar y valorar las distintas fuentes de información. Debe fomentar una forma de pensar a escala planetaria. Se trata de entender el conocimiento en un sentido amplio, que incluya la capacidad de valorar la realidad local-global y aquellos aspectos más relevantes que afectan a la existencia humana. La educación debe promover la toma de conciencia de que se vive en un mundo interrelacionado, cuyo dinamismo no puede aprehenderse de manera local, sino como un sistema global de conocimientos, aptitudes y valores en cambio constante. Esto supone redefinir los contenidos de forma que posibiliten la comprensión crítica del fenómeno de la globalización y de las violencias. Asimismo, supone reafirmar el vínculo entre paz, desarrollo, justicia y equidad a nivel local y global (Fien, 1991).

Desde el punto de vista metodológico, se deben utilizar las siguientes estrategias:

- Enfoques que promuevan una visión global y la capacidad para establecer conexiones e interrelaciones entre lo local y lo global.

- Procedimientos que potencien la capacidad para el encuentro y la aceptación de la diversidad, el respeto por el medioambiente, que incorporen la perspectiva de género y la transformación pacífica de los conflictos.
- Métodos que resulten coherentes con los contenidos y valores que se proponen y por ello han de ser horizontales, participativos e incluyentes.

Y en el ámbito de los valores y actitudes, se trata de impulsar el sentido de la ciudadanía global, la igualdad de derechos, el respeto, la tolerancia y la apreciación de la diversidad, en definitiva, todos aquellos valores relacionados con la responsabilidad global.

Por último, la educación debe estar orientada a la acción en estrecha relación con las ONG, con los movimientos sociales y con las organizaciones de la sociedad civil que integran redes internacionales y que promueven una creciente conciencia de ciudadanía global y, a partir de ella, definen pautas de participación y acción ciudadana frente a estas dinámicas. Existen múltiples iniciativas ciudadanas que se están desarrollando en todo el mundo desde el pacifismo, el feminismo, la ecología y los derechos humanos.

3. EDUCAR LAS CAPACIDADES PARA LA PAZ Y LA NO VIOLENCIA

En tiempos de globalización, la educación para la paz, la no violencia y la ciudadanía global se convierte en un poderoso instrumento de transformación social que afecta a las instituciones sociales, estatales e internacionales, y que permite avanzar hacia la resolución pacífica de los conflictos:

- En el plano social conformado por las personas, grupos y comunidades, el papel de la educación es primordial en la promoción de una cultura de paz. La educación desempeña un papel relevante para la resolución pacífica de conflictos, para la solidaridad y la ciudadanía global, que no se reduce solo al ámbito escolar, sino que se extiende a otros ámbitos de formación, en los que la incorporación de estas cuestiones resulta primordial. Se trata de profundizar en las capacidades para la paz; incluso durante la guerra hay elementos que conectan a la gente que lucha entre sí. La construcción de paz busca identificar los elementos que provocan tensiones y los que ofrecen oportunidades para la conciliación.
- En el plano estatal, se trata de la defensa de los valores democráticos y del buen gobierno a partir, entre otras medidas, de la promoción de una política educativa que contemple las capacidades para la paz relacionadas con el diálogo, la empatía, la escucha activa y la construcción de consensos. Se debe promover un currículo que favorezca una mayor comprensión de las raíces de la violencia, aportando claves para entender el mundo actual. Para ello, será necesario mejorar la formación del personal docente, los planes de estudios, el contenido de los manuales y de otros materiales pedagógicos como las nuevas tecnologías aplicadas a la educación.

- En el plano internacional, los organismos multilaterales de desarrollo deben promover programas educativos que incorporen la Agenda 2030 y en particular el Objetivo de Desarrollo Sostenible 16, relacionado con la paz y la justicia. En este ámbito, la Unesco ha desempeñado un papel muy relevante en la promoción de una cultura de paz, a partir de la *Declaración y Programa de Acción* sobre una *Cultura de Paz* adoptada por la Asamblea General en octubre de 1999 (Resolución de Naciones Unidas A/RES/53/243).



MIGRACIONES, REFUGIADOS Y NUEVA CIUDADANÍA GLOBAL

Las migraciones internacionales tradicionalmente se dividen en dos flujos diferentes. Por un lado, se habla de *migración económica*, protagonizada por migrantes cuya principal motivación es la mejora de sus condiciones de vida. Por otro lado, se habla de *migración forzada*, para destacar un tipo de desplazamiento provocado por una causa de fuerza mayor que obliga a huir o salir de la comunidad de origen. En la migración forzada, a su vez, se diferencia entre:

- *Refugiados y refugiadas*, que son quienes se mueven internacionalmente por alguna de las causas de movimiento forzoso recogidas en la Convención de Ginebra.
- *Desplazados y desplazadas*, que son quienes se mueven forzosamente dentro de las fronteras de un mismo país.
- *Otros migrantes forzosos*, que son quienes se ven obligados a desplazarse por otras causas primarias de fuerza mayor que no son recogidas en la Convención: *migración climática*, *desplazamiento por grandes construcciones* o proyectos de desarrollo, etc. Estos tipos de migración se están incrementando en los últimos tiempos como consecuencia de los desequilibrios ecológicos y económicos globales (ACNUR, 2019; IDMC, 2019; Iglesias, Fanjul y Manzanedo, 2016; Migration Data Portal, 2020; OIM, 2020).

1. TENDENCIAS CENTRALES DE LAS MIGRACIONES INTERNACIONALES EN EL MUNDO ACTUAL

Primera tendencia: el progresivo incremento y diversificación de los flujos migratorios internacionales

Este es un proceso relacionado con diversos factores, entre los que destacan fundamentalmente dos:

- El proceso de globalización actual ha ampliado, de forma creciente, el reclutamiento de trabajadores extranjeros por parte de las economías centrales. La migración laboral internacional, principalmente aquella que se dirige desde países periféricos a países en vías de desarrollo, se ha

convertido, así, en un insumo central para los procesos de crecimiento de las economías centrales. Una migración, y es necesario recordarlo, que se produce, sobre todo, por la constante demanda de trabajo migrante mayoritariamente más barato y flexible, de dichas economías con el fin de ganar competitividad y rentabilidad global.

- El constante crecimiento de los flujos migratorios forzosos está asociado, fundamentalmente, a las nuevas inestabilidades e inequidades políticas, socioeconómicas y climáticas que el actual proceso de globalización está creando en determinados países y comunidades periféricas.

En el año 2019 se alcanzaron los 272 millones de migrantes internacionales en todo el mundo, lo que representa un 3,3 % de la población mundial (Migration Data Portal, 2020). Una cifra que, además, constituye un claro incremento con respecto a los 155 millones de migrantes estimados en el año 2000 (el 2,8 % de la población mundial), y los 84 millones del año 1970 (OIM, 2020). Unas cifras elevadas, pero que evidencian que la mayoría de la población mundial no migra y sigue viviendo en sus países de origen. Los números relativos se mantienen estables, entre el 3 % y el 4 % de la población mundial, desde 1960.

La mayoría de los migrantes internacionales, un 72 %, se encuentran en edad de trabajar, entre los 18 y los 64 años de edad. Un 52 % son hombres, y un 48 %, mujeres. Mujeres que han dejado de migrar “pasivamente” como parte de procesos de reagrupación familiar, y que se han convertido en protagonistas de los flujos migratorios internacionales, asociadas, especialmente, a la demanda de sectores laborales precarizados.

En 2015, Europa y Asia acogieron, aproximadamente, a 72 millones de migrantes, el 62 % de la población total, seguidas de cerca por América del Norte, con 54 millones de migrantes, el 22 % del total. Finalmente, África, el 9 %, y América Latina y el Caribe, el 4 %, acogieron un porcentaje de migrantes internacionales significativo, pero más reducido en términos globales. El flujo migratorio central se produce entre países periféricos y centrales, y supone dos tercios del conjunto de la migración mundial.

Los principales países de origen son la India, México, la Federación Rusa, China y Bangladés. Los principales países receptores



son Estados Unidos, Alemania, la Federación Rusa, Arabia Saudí y el Reino Unido. España ocupa el décimo puesto a nivel mundial.

El incremento de la migración ha producido un paulatino y creciente proceso de diversificación de flujos. Más países, poblaciones y territorios se incorporan a flujos migratorios internacionales, bien como emisores o receptores, bien como emisores y receptores a la vez (Colombia, México, la Federación Rusa, etc.). Un proceso de diversificación que, a través de la migración, transnacionaliza el destino social de diferentes poblaciones, territorios y mercados de trabajo nacionales.

Segunda tendencia: una gran mayoría de la inmigración internacional tiende a permanecer y echar raíces en los países de acogida

Esto implica que los inmigrantes se convierten, de este modo, en una parte consustancial de la población del país. Un proceso de inserción o integración social que, mayoritariamente, se caracteriza por dos cambios sociales paralelos:

- Una profunda etnoestratificación social que transforma a la gran mayoría de la población de origen inmigrante en el sector social con las peores condiciones materiales y laborales de los países de acogida.
- La emergencia de la diversidad étnica como clave social y política fundamental de las sociedades de acogida, en la medida en que se generaliza el proceso de arraigo personal, familiar y social de los inmigrantes y sus hijos en ellas.

La población de origen inmigrante (nacidos en el extranjero sin contar los hijos de los inmigrantes nacidos en el país de acogida) tiene cada vez mayor peso en diferentes países: en Australia, un 28 %; en Canadá, un 21 %; en Austria, un 17 %; en Estados Unidos, un 16 %; en Suecia, un 16 %; en España, un 15 %; en Chile, un 7,2%; etc. (Iglesias, 2017). La mayoría de los trabajadores migrantes en el mundo se desempeñan en el sector servicios (el 71,1 %), principalmente en aquellos trabajos de servicios de baja cualificación. El resto trabaja en los sectores de las manufacturas y la construcción (26,7 millones, o el 17,8 %) y en el sector agrícola (el 11,1 %).

Tercera tendencia: la aparición de comunidades transnacionales o diásporas

Se trata de un fenómeno que se ha multiplicado con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y el descenso de los costes de los transportes. Los inmigrantes, así, además de integrarse, mantienen sus vínculos y desarrollan prácticas transnacionales con sus comunidades de origen: apoyo a nuevos migrantes, circulación y retorno, remesas, inversiones en bienes familiares y productivos, etc. Unas prácticas que tienen consecuencias para sus hogares y comunidades, y que obligan a repensar los vínculos entre migraciones y desarrollo.

En los últimos años, las remesas de los migrantes a sus familias y comunidades no han dejado de crecer, pasando de los 126 000 millones de dólares del año 2000 a los 575 000 millones de dólares de 2016. Remesas que, a nivel mundial, son más elevadas que el flujo de la Ayuda Oficial al Desarrollo, y que, en ocasiones, superan al flujo de Inversión Extranjera Directa. De hecho, para algunos países el binomio migración internacional más remesas se ha convertido en su principal estrategia de desarrollo, superando el 25 % del PIB nacional: Kirguistán (un 35,4 %), Nepal (un 29,7 %), Liberia (un 29,6 %), Haití (un 27,8 %), etc.

Cuarta tendencia: la población global de refugiados no ha dejado de crecer a nivel mundial desde los años setenta del siglo pasado

La población de refugiados y refugiadas ha llegado a alcanzar los 70,4 millones de personas en 2018. De estos, 25,4 millones eran refugiados y refugiadas, 3,1 millones solicitantes de asilo y 40 millones desplazados y desplazadas forzosos dentro de sus territorios (ACNUR, 2019). Los países centrales en términos de refugio son Estados periféricos: Siria (6,3 millones) Afganistán (2,6 millones), Sudán del Sur (2,4 millones), Myanmar/Birmania (1,2 millones) y Somalia (986 400).

Ahora bien, lo que parece más sorprendente es que la gran mayoría de los refugiados se encuentran acogidos en países en vías de desarrollo, países que deben lidiar y asumir el “coste” de una migración forzada elevada que no deja de ser un problema de gestión global. En un contexto donde, además, las contribuciones y el rol de los países desarrollados se han vuelto cada vez más restrictivos. Los principales países de acogida son Turquía (con 3,5 millones), Pakistán y Uganda (ambos con 1,4 millones). Entre los ocho países que más acogían, solo había uno europeo, Alemania (con 0,97 millones). Los países empobrecidos, así, en 2018, acogieron al 85 % del total de la población forzada mundial, cifra que era del 84 % en el año 2016.

En cuanto a las *migraciones ambientales*, todos los informes recogen el crecimiento de este tipo de desplazamiento en los próximos años. Entre la confusión de cifras, hay que destacar, por su rigor, los informes anuales del IDMC, que señalan que en 2017 hubo un total de 18,8 millones de nuevos desplazamientos internos debidos a desastres naturales, 1,3 millones de ellos causados por sequías (IDMC, 2019). La previsión más aceptada para los próximos años es la de la Universidad de las Naciones Unidas, que habla de 200 millones de migrantes ambientales para el año 2050, pero la cifra podría dispararse hasta llegar a los 1000 millones (Kamal, 2018).

2. XENOFOBIA Y RACISMO ANTE LA PRESENCIA DE MIGRANTES Y REFUGIADOS Y REFUGIADAS

Dentro de los diferentes retos que plantean las migraciones internacionales, hay uno que se ha tornado central en los últimos años tanto en países desarrollados como en vías de desarrollo: el aumento de la xenofobia y

el racismo. Aunque no es posible abordar en profundidad la cuestión en este capítulo, no queremos dejar de apuntar algunos factores claves:

- En primer lugar, es necesario problematizar la cuestión, indagando en las bases de lo que llamamos *racismo* y *xenofobia*, para encontrar que los prejuicios étnicos y raciales, a nivel individual y grupal, son algo muy extendido en las comunidades nacionales, incluso entre aquellos que se muestran favorables a la inmigración.
- En segundo lugar, durante el período de crisis económica reciente, se ha producido un incremento, especialmente en sectores populares, de los discursos nativistas que reclaman mayores controles migratorios y la ventaja o preferencia de la población nativa en el acceso al trabajo y las ayudas sociales.

En estos discursos nativistas, subyacen dos presupuestos fundamentales:

- Un malestar social patente ligado a cuestiones sociales reales: la continuada y creciente precarización del trabajo, especialmente del trabajo obrero, los recortes del Estado social, las transformaciones en los vínculos e identificaciones comunitarias generados por la globalización y la creciente diversidad étnica, etc. Problemas que necesitan ser encarados con nuevas políticas, distintas, en buena lógica, a aquellas que los han creado.
 - Un diagnóstico distorsionado sobre la realidad, basado en la idea de que la inmigración es la causa central y única del deterioro del trabajo, el Estado social y la quiebra de la vieja comunidad política.
- En tercer lugar, el crecimiento y el impacto de estos discursos nativistas se transforma cualitativamente cuando un determinado conglomerado (político, social y mediático), generalmente ligado a posiciones de derecha extrema y de extrema derecha, los politiza y sistematiza, reivindicando a la “vieja” comunidad nacional, y culpando a la inmigración de los “malestares sociales reales”, con el fin de obtener hegemonía social, electoral y política. La expansión de este fenómeno de *politización de la inmigración* se ha apoyado en tres factores esenciales (porCausa 2019a):
 - La *relevancia creciente del eje identitario* “ellos en contraposición a nosotros” (por oposición al eje ideológico “derecha en contraposición a izquierda”) como factor de segmentación social.
 - La *proliferación de la desinformación* como consecuencia de la revolución informativa digital y la deslegitimación de los intermediarios informativos tradicionales.
 - La *ofensiva antiinmigración* sobre la base de un modelo *MacPopulista* bien coordinado y adaptado de manera inteligente a los contextos nacionales.

3. UNA POLÍTICA MIGRATORIA RESTRICTIVA CONCEBIDA PARA DETENER LOS FLUJOS A TODA COSTA, NO PARA GOBERNARLOS, Y QUE OLVIDA LAS POLÍTICAS DE INTEGRACIÓN ACTIVAS

Los países desarrollados (que, en su mayoría, constituyen un destino atractivo para los migrantes de regiones menos prósperas) muestran importantes similitudes en su gestión de las fronteras exteriores. Una de las fundamentales es la obsesión por la entrada irregular de inmigrantes. Para la Unión Europea, Estados Unidos o Australia (y, en menor medida, para otros destinos como Canadá o Nueva Zelanda) el objetivo práctico de las políticas de inmigración es controlar (detener) la llegada de trabajadores y solicitantes de asilo, antes que gobernar estos flujos con incentivos negativos y positivos que fomenten la colaboración real de los países de origen y de los propios migrantes (Fanjul, 2015; Fanjul y Rodríguez, 2018; Naïr, 2016).

La movilidad humana, sin embargo, se rige por pulsiones que escapan a menudo del control último de los Gobiernos, lo que genera una disociación entre la realidad y las políticas migratorias (Clemens, *et al.*, 2016). En su empeño por controlar los flujos a toda costa, los países de destino han encarecido, obstaculizado y encanallado las rutas migratorias, pero no han sido incapaces de cerrarlas. Esto no solo ha derivado en dramáticas consecuencias humanitarias para los migrantes y en el deterioro de los Estados de derecho, sino también en un fabuloso coste de oportunidad para todas las partes en forma de beneficios económicos y demográficos no realizados. Para todos, menos para la floreciente industria del control migratorio nacida a la sombra de estas políticas (porCausa, 2017).

Asimismo, hay que señalar que se ha producido un proceso de recorte o desmantelamiento de las políticas de integración social en los países desarrollados, como consecuencia de la combinación de tres elementos:

- Los crecientes recortes del Estado social.
- La confusión sobre los modelos de gestión de la diversidad.
- El auge de partidos y posiciones políticas nativistas.

Este recorte ha tenido como consecuencias el empeoramiento de las condiciones de vida de la población inmigrante, y el deterioro del trabajo comunitario y de gestión de la diversidad en lo local, especialmente en los barrios populares.

4. LOS TRES ELEMENTOS NUCLEARES QUE TODA BUENA POLÍTICA MIGRATORIA DEBERÍA TENER

Una nueva narrativa sobre las migraciones

Nos movemos en un marco narrativo securitario que vincula la migración a ideas de amenaza, invasión y recursos escasos, planteando la necesidad y la posibilidad de ponerle freno. Este discurso ha generado un entorno de miedo en el que difícilmente pueden prosperar políticas alternativas a la contención. Por ello, es fundamental cambiar de raíz el marco de referencia y plantear un debate diferente. Para ello, proponemos la adopción de algunas medidas como las siguientes (porCausa, 2019a):

- Estructurar una narrativa que haga justicia a la complejidad de la migración como fenómeno natural y universal, inherente a la condición humana, y que no se puede parar, como muestra la abundante bibliografía existente al respecto. Frente a los discursos reduccionistas más extendidos, es fundamental transmitir que, ante esta inevitabilidad, está en nuestras manos que sea algo positivo para la sociedad en los planos económico, social y cultural. Hay que articular los discursos en torno a rostros de la migración que apenas tienen protagonismo, como lo es la migración como desarrollo, ya tratada previamente, o la riqueza cultural fruto de la diversidad y del movimiento.
- Asumir que cambiar el marco narrativo implica no hacer referencia a ninguno de los elementos que construyen normalmente los discursos migratorios. A menudo, esto conlleva dejar de hablar de migrantes para centrar el debate público en cuestiones relevantes pero invisibilizadas, como el malestar social o la precarización.
- Mostrar que la población inmigrante ya constituye de hecho una parte consustancial de la población de los países de acogida y de su vida cotidiana. Una población con unos niveles de naturalización muy elevados que está profundamente arraigada personal, familiar y socialmente, y que forma parte de su presente y su futuro.

Es relevante, finalmente, atender a las audiencias en las que se desea influir al cambiar la narrativa. Diferentes estudios sobre el tema coinciden en distinguir tres grupos fundamentales:

- *Haters* (u *odiadores*), sector antimigratorio convencido en el que difícilmente va a lograrse un cambio de percepción.
- *Believers* (o *convencidos*), aquellos posicionados claramente en favor de la migración y sobre los que no interesa enfocarse por estar ya ganados.

- *Swingers* (o *indecisos*), que conformarían la “zona gris”, el colectivo intermedio, cada vez más amplio, que no se declara fervientemente en contra, pero que en un momento dado sí puede ser permeable a los discursos de rechazo a la migración. Estos indecisos constituyen la audiencia objetivo del nuevo relato migratorio, por lo que es fundamental prestar atención a sus miedos e intereses a la hora de establecer los principios del debate y las estrategias de comunicación.

Una nueva gestión de flujos para optimizar el impacto de las migraciones en la prosperidad y el desarrollo

La movilidad de trabajadores, trabajadoras y sus familias constituye una de las fuentes más eficaces de prosperidad para los migrantes y para sus países de origen. Pero los beneficios no se limitan en ningún caso a los migrantes y a sus comunidades de origen: los estudios más ambiciosos sobre el impacto de los migrantes en las economías de destino (de la OCDE, por ejemplo) coinciden en señalar aportaciones destacables en materia de crecimiento, generación de empleo, incremento de la productividad o fomento del emprendimiento y la innovación. Esto ocurre sin que se produzca un impacto sensible en el nivel salarial de las poblaciones nativas ni en la calidad de servicios públicos como la sanidad.

Si las migraciones suponen un beneficio objetivo y las regiones más desarrolladas necesitarán en el futuro que los trabajadores migrantes sigan llegando (a causa del envejecimiento demográfico), se hace imprescindible una reforma del modelo de “puerta estrecha” que impera hoy en la mayor parte de los destinos. Algunos países como Canadá, Nueva Zelanda o Alemania se han adelantado proponiendo modelos más flexibles de gestión de los flujos migratorios. Su capacidad para amortiguar en parte las cautelas extremas del sistema y construir modelos mejor adaptados a la realidad puede granjearles importantes ventajas en el futuro. Y España puede abrir este debate para regiones como América Latina (Fanjul, 2019).

Sin embargo, estos países son todavía mucho más la excepción que la regla. Por eso es fundamental que iniciativas como el *Pacto Mundial por una Migración Ordenada, Regular y Segura*, aprobado en diciembre de 2018, ayuden a replicarlas y llevarlas a escala planetaria (Fanjul, 2018a).

El impulso de un nuevo ciclo político en materia de integración

Esta cuestión debe ser clave en nuestras nuevas sociedades precarias y diversas. Una nueva política de Estado, destinada no solo a la inmigración, sino también al conjunto de una sociedad que ya es por sí misma étnicamente diversa. Una política cuyos dos elementos centrales deberían ser los siguientes:

- En primer lugar, las medidas de cohesión social para todos.
- En segundo lugar, las medidas de gestión de la diversidad en contextos sociales, especialmente en los barrios populares, cada vez más marcados por la pluralidad étnica y cultural (Fanjul y Moltó, 2019).

5. ¿QUÉ NUEVA CIUDADANÍA GLOBAL NOS PERMITIRÁ CAMBIAR EL MODELO MIGRATORIO IMPERANTE?

El concepto de ciudadanía global contempla el ejercicio de los derechos poniendo el foco en el ciudadano a título individual, en su capacidad de agencia en sus comunidades y en su consciencia del funcionamiento del sistema global. Esta articulación de lo local y lo global pasa por la aceptación del movimiento de las personas en un mundo interconectado y por la gestión de la diversidad dentro de la propia sociedad (Carens, 2013).

Sin embargo, el contexto en el que se fraguó este proyecto ha cambiado. Este potencial escenario comprende unos derechos que hoy están siendo cuestionados, dándose de bruces con discursos nativistas que instan a los territorios a replegarse dentro de sus fronteras nacionales bloqueando el movimiento de las personas.

Se hace, por tanto, necesaria una adaptación del concepto de ciudadanía global haciendo frente a las crecientes reticencias en materia de interculturalidad y diversidad.

Ante estas dificultades, las nuevas narrativas son una herramienta clave capaz de reintroducir algunas certezas olvidadas o ignoradas en el debate público y que resultan interesantes para reformular el concepto. La principal de ellas es que *todos somos migrantes*. Los discursos más recurrentes sobre la migración hacen de esta una cuestión que parece concernir solo a un tipo de movimiento y a un perfil social cargado de connotaciones, reservándose para el resto otros términos como “expatriación”. Siendo difícil generar movilización ante una cuestión que resulta ajena, es fundamental construir una ciudadanía global asentada y consciente de la universalidad de la migración. Solo una sociedad que se sienta migrante puede facilitar un cambio en el paradigma migratorio.

Una nueva narrativa migratoria constituye una forma tanto de alcanzar una ciudadanía global como de ejercerla. Sin tratarse de un medio de comunicación, se convierte en una herramienta de cambio social en manos de los diferentes perfiles humanos que se adapta a los distintos grados de participación, desde ciudadanos y ciudadanas de a pie cuyos espacios de incidencia no abarcan más de sus barrios o entornos íntimos a activistas involucrados en movimientos sociales.

6. ALGUNOS APRENDIZAJES PARA EL ÁMBITO EDUCATIVO

Los estudios especializados constatan que existe una profunda segmentación étnica y de clase en los resultados educativos. Con el fin de superar dicha segmentación, es necesario construir una escuela pública, que

no tiene por qué ser solamente estatal, que ofrezca igualdad de oportunidades y de resultados para todos, pero especialmente en los nuevos barrios populares, que disponen de una gran diversidad étnica. Una tarea que, al menos, necesita de tres herramientas para ser llevada a cabo:

- Inversión pública y dotación de medios.
- Nuevas metodologías de trabajo que integren escuela y comunidad.
- Gestión de la diversidad.

Existen numerosos ejemplos prácticos de este tipo de centros educativos en España que podrían servir de inspiración para la consecución de estos objetivos.

Además, se hace necesario que los programas educativos cuenten y normalicen el fenómeno migratorio, su naturalidad y sus potencialidades, incorporando una perspectiva migratoria (Aja, *et al.*, 2000). Asignaturas como Historia, que normalmente no se estructuran en torno a este fenómeno, podrían hacerlo con plena legitimidad.

MUJERES, FEMINISMO Y CIUDADANÍA GLOBAL. REPENSAR LA IGUALDAD, LOS CUIDADOS Y LA VIDA

El de ciudadanía global es un concepto en construcción. Existen diversos enfoques sobre la misma que determinan prácticas educativas diversas, según se acentúe una visión u otra en la forma de concebirla. En este capítulo voy a desarrollar las contribuciones que provienen del pensamiento feminista y de distintos movimientos de mujeres.

1. ENRIQUECER LA IGUALDAD CON LOS LEGADOS FEMENINOS

La igualdad formal entre hombres y mujeres está recogida como principio jurídico en la legislación internacional. El hito más reseñable a este respecto lo constituye la aprobación, en 1979, de la *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer* (CEDAW, en sus siglas en inglés), por parte de la Asamblea General de las Naciones Unidas. En 1983, España ratificó esta convención. Ahora bien, ¿cuál, o más bien, quién es medida y referente de esa igualdad? ¿Es una *igualdad entre* o una *igualdad a*? Hoy por hoy, lo que predomina no es la *igualdad entre*, sino la *igualdad a*, es decir, tomar al hombre como medida. Ante esto, lo que nos preguntamos es lo siguiente: ¿puede el universo femenino insertarse en lo universal si lo universal está concebido en masculino?, ¿pueden las mujeres tener un lugar si los hombres lo ocupan todo? Radicalmente, no. Ser *igual al* hombre no es suficiente. Es preciso reestructurar el marco normativo y de relación, social, político, económico y simbólico, desmontar el reduccionismo de tomar como universal la experiencia y los saberes masculinos.

Alimentados por la noción aristotélica, se sigue pensando que las mujeres son “hombres deficitarios”, se pregunta qué les pasa a las mujeres, por qué no entran más en la política, por qué no están en determinados lugares, por qué hay tan pocas en la ciencia... ¿Acaso les falta algo a las mujeres? Desde luego, les falta ganar igual salario por igual trabajo, romper el techo de cristal para llegar a los puestos de poder en la misma proporción, en suma, eliminar la desigualdad construida sobre su diferencia.

¿Qué igualdad de género debemos concebir para no dejar atrás la riqueza de una diferencia que constituye, de hecho, un legado histórico?

Para una ciudadanía global, la igualdad no puede ser la que se concibe como homogeneización, sino la que respeta la diferencia, va más allá de la igualdad de derechos y opciones, y exige un aprendizaje mutuo y una reestructuración de la universalidad del modelo humano. Lograr derechos es necesario pero no suficiente. Se trata de ir más allá para remover estructuras y lógicas y sustituir valores caducos. La igualdad ha de tener como meta la construcción de un mundo que valore lo mejor de la experiencia vital de ambos sexos. Me gusta hablar de una igualdad construida con los mejores ladrillos de la experiencia de mujeres y hombres. Para lograrlo, hay que producir y airear discursos que permitan la construcción de identidades más libres, enriquecidas con la experiencia humana plural, y reestructurar las instituciones y normas que las distintas culturas (y ahora el mundo globalizado) han construido bajo la hegemonía masculina. Dejar atrás la biodiversidad humana sería una pérdida irreparable.

Para construir el mundo que queremos, también las mujeres han de ser referentes, sus vidas conocidas y escuchadas sus aportaciones en todos los campos. No hay que olvidar que son los grupos excluidos quienes tienen la motivación y el deseo de cambiar las cosas y que las mujeres están en todos los grupos excluidos; les toca liderar y, junto a los hombres, hacer del mundo un mejor lugar para todos. Defiendo un liderazgo de mujeres y la inclusión de su plural legado en el referente de igualdad.

Pensemos en lo que nos perdemos si nuestras políticas de igualdad hacen de las mujeres un hombre más y borran de la universalidad los saberes y las prácticas femeninas desarrolladas por ellas en la historia. Pongamos el caso del conocimiento instituido. La corriente principal de la tradición científica ha transmitido los “saberes de hombres”; ahora falta transmitir los “saberes de mujeres”, teniendo en cuenta, eso sí, que la construcción de un saber integral demanda algo más que añadir mujeres.

De los muchos ejemplos que podrían traerse a colación, mostraré dos inspiradores episodios de una genealogía femenina que se piensa como paradigma propio, holístico e inclusivo:

- El primero me lleva a la imagen de las 1136 mujeres reunidas en el Congreso de La Haya, en 1915. En medio de la Primera Guerra Mundial, mientras los hombres de sus países se estaban matando, ellas debatían y consensuaban las condiciones necesarias para lograr una paz permanente y las leyes internacionales que habrían de respaldarlas. Remarcaban la necesidad de un ordenamiento jurídico y un foro internacional que permitiera dirimir los conflictos sin recurrir a la guerra; proponían la libertad de comercio, la educación para la paz, mejoras significativas y positivas para toda la población. E incluían la reclamación del sufragio femenino como derecho y como parte de la democratización de las políticas internacionales. En el Congreso de La Haya se pondrían las primeras piedras del orden internacional que dio origen a la Sociedad de Naciones y, más tarde, a las Naciones Unidas. En él nacería la Liga Internacional de Mujeres por la Paz y la Libertad (WILPF, en sus siglas en inglés), la organización de mujeres por la paz más antigua del mundo (Magallón, 2014).
- El segundo es más cercano en el tiempo. Es febrero de 2011 y un millón de personas llenan la Piazza del Popolo en Roma, en una manifestación convocada con el lema de *Se non ora, quando?* (“Si no es ahora, ¿cuándo?”). Su objetivo, protestar contra los desaguisados y escándalos del to-

davía gobernante Silvio Berlusconi, que dimitiría en noviembre de 2011. En aquel escenario, las palabras de la filósofa Alessandra Bocchetti llamando a las mujeres a entrar en política a partir de su propia experiencia sacuden la inercia de todos los presentes:

Cada mujer sabe de la vida más que cualquier hombre porque ha visto siempre el género humano de cerca, desde el nacimiento hasta la muerte y conoce el esplendor y la miseria de los cuerpos. El cuidado de los cuerpos ha sido a lo largo de la historia nuestra servidumbre, pero ha sido también la fuente de grandes conocimientos. Así nuestra fuerza radica en la necesidad de nacer, comer, dormir, saber llorar, reír y saber morir. Es una fuerza grandísima. Y ahora más que nunca debemos emplearla. (Bocchetti, 2011)

Alessandra Bocchetti es un magnífico referente del pensamiento que defiende la diferencia de la experiencia de las mujeres como riqueza de la humanidad. Fundadora del Centro Cultural Virginia Woolf de Roma, en su obra *Lo que quiere una mujer* (1996) pueden leerse los contenidos sustantivos de su filosofía, una joya cuyas enseñanzas tenemos muy presentes. Para Bocchetti, la política es “amor y cuidado del bien común y arte de estar juntos”, y a ella accede, dice, a través del *ser mujer*:

El ser mujer como lo que tengo, no como carencia, no como esperanza, no como proyecto sino como lo que ya tengo. Por consiguiente, mi actitud es qué puedo verdaderamente dar, yo mujer, y no qué lograré tomar [...]. Partir de la condición de carencia no conduce verdaderamente a la política sino a una ilusión de política que solo permite gestos limitados, como pueden ser, por ejemplo, reivindicaciones o peticiones de justicia; conduce tan solo a esperar siempre algo de los otros. No hay acceso a la política a partir de lo que carecemos, en cambio hay acceso a la política a partir de lo que tenemos. (Bocchetti, 1996, 313).

Escuchando y glosando sus palabras encuentro sentido a la noción de igualdad entre hombres y mujeres, una igualdad enriquecida, una igualdad que parta de lo que poseemos, unos y otras, no de las carencias. Esta idea de igualdad me parece una gran contribución feminista a la construcción de una ciudadanía global.

2. EL CONFLICTO CAPITAL-VIDA Y LA CRISIS DE LOS CUIDADOS

Para lograr el mundo que queremos, necesitamos construir una ciudadanía global que asuma una crítica a la economía existente desde sus mismas bases y que defienda las transformaciones necesarias para transitar hacia una vida que valga la pena.

El sistema económico globalizado actual no recoge las necesidades humanas, alimenta la codicia, mantiene la brecha entre una pequeñísima parte de la población poseedora de la mayoría de la riqueza y el resto, y excluye y sitúa en la indigencia y la falta de condiciones de vida dignas a millones de personas. La vida de

muchos seres humanos y de la misma Tierra se está fragilizando, pues la dinámica hegemónica prioriza la acumulación de capital. Si la vida continúa es por el trabajo invisible de cuidado, el trabajo de los afectos llevado a cabo, fundamentalmente, por mujeres; un trabajo que no cuenta como empleo porque no es ni reconocido ni pagado y que tiene un gran peso en los países objeto de políticas de desarrollo.

El grupo de mujeres de la revista *En pie de paz* comenzamos a hablar de la importancia del cuidado a finales de los años ochenta del siglo pasado. A través de la reflexión sobre nuestras vidas, detectamos su invisibilidad, los vacíos y desencuentros entre hombres y mujeres en torno a la tarea de los afectos, hablamos de la plusvalía afectiva y defendimos la riqueza de la experiencia femenina (Magallón, 1990, 10).

En esos años, la historiadora Elena Grau escribía lo siguiente:

Aspiramos a mantener la diferencia sexual que nos permite preservarnos con respecto a los modelos de vida y de trabajo dominantes y a transformar las relaciones de poder que se han construido sobre esta diferencia considerada como inferioridad [...]. Esta voluntad de existencia social libre de las mujeres no se contradice, sino al contrario, va pareja a las aspiraciones de emancipación y de preservación de la vida en el planeta. Por ello, nos sentimos sujetas activas y protagonistas (junto con otros y otras) de un proyecto polícromo en favor de la supervivencia y la liberación. (Grau, 1990, 3).

Considero muy relevante para la constitución de una ciudadanía global incorporar las aportaciones de economistas feministas que se vienen ocupando del análisis del uso del tiempo y del trabajo de cuidado, a menudo nombradas como tareas de sostenimiento de la vida.

Desde las vidas de las mujeres, es patente que las teorías económicas hegemónicas dejan fuera gran parte de la actividad humana, pues se limitan a recoger las actividades de mercado. En su reduccionismo, la ciencia económica al uso toma como base para sus elaboraciones teóricas un ser humano, el *Homo oeconomicus*, caracterizado como un átomo: independiente, individualista y cuya finalidad es producir (Tello, 2015). De manera bien diferente, la economía feminista parte de lo que podríamos denominar como la *humanización del ser humano*, redundancia necesaria por haber sido negada, y que consiste en tomar como referencia a un ser dotado de las características realmente humanas, con su vulnerabilidad radical, su interdependencia y su dependencia de la naturaleza o *ecodependencia* (Riechmann, 2012); un ser que nace, crece, enferma, necesita cuidados y afectos, un ser social que se construye en la relación.

La economista feminista Amaia Pérez Orozco critica los dos paradigmas dominantes en el sistema económico, que designa como la *teocracia mercantil* y el *estrabismo productivista*. Nos hace caer en la cuenta de que “el núcleo duro del problema es la existencia de un conflicto irresoluble entre la acumulación de capital y la sostenibilidad de la vida”. Y lo justifica de la siguiente manera:

[...] Bajo la preeminencia de la acumulación de capital, la vida está siempre bajo amenaza, porque no es más que un medio para el fin del beneficio. Siempre hay dimensiones de la vida y vidas enteras sobrantes, que no son rentabilizables; o que son más rentables destruidas que sostenidas... es un sistema que jerarquiza

las vidas particulares, que ataca la vida en su sentido holístico (humana y no humana) y colectivo (todas las vidas), poniéndolas al servicio de unas pocas vidas individualizadas que se convierten en las dignas de ser lloradas y rescatadas. Sin embargo, la vida ha de resolverse y se resuelve delegando esta responsabilidad a las esferas socioeconómicas privatizadas, feminizadas e invisibilizadas. (Pérez Orozco, 2014, 52-53)

Nos salva el cuidado, precisamente lo que no se contabiliza en la economía: el trabajo femenino invisible. Por eso, para orientar la construcción de una ciudadanía global cuidadora de las personas y del medioambiente, es muy importante atribuir valor al cuidado y analizar su problemática.

El cuidado no solo resulta fundamental desde la perspectiva económica, sino que afecta además a la cultura y a la construcción de identidades (Comins, 2009). Las políticas públicas lo orientan hacia la conciliación, pero la conciliación se queda corta: sigue tomando “el trabajo de cuidados no remunerado como algo menos que trabajo... (y) se aplica sobre todo a las mujeres” (Pérez Orozco, 2014, 51). Lo que reclamamos es la corresponsabilidad, pues quienes se hacen cargo de las tareas de sostenimiento de la vida, esas que no cuentan para la economía, soportan sobre sus hombros una múltiple carga, un exceso que las convierte en *malabaristas de la vida* (Bosch, Carrasco, *et al.*, 2003).



La diversidad de enfoques y situaciones del trabajo de cuidado, que ha cambiado a lo largo del tiempo (Carrasco, Borderías y Torns, 2011) y que también se afronta de manera diferente en distintos lugares del mundo, se capta muy bien en las contribuciones realizadas desde diversas partes del mundo en el congreso internacional sobre *Economía del cuidado: voces y perspectivas para un cambio de paradigma*, organizado por la revista *Nueva Sociedad* en noviembre de 2014 en Argentina (Economía del cuidado, 2015). En él, la economista Cristina Carrasco reafirmaba que el sistema dominante solo tiene en cuenta la producción y la acumulación de capital, mientras que la vida humana y la naturaleza son tomadas como “externalidades”, como algo que se coloca fuera del ámbito económico. Abusiva, contradictoriamente y sin reconocerlo, las posibilidades de acción de la economía se apoyan en los dos pilares externalizados: la naturaleza, de donde se extraen recursos, y el trabajo de cuidado, necesarios ambos para la supervivencia. El conflicto capital-vida, por tanto, se está convirtiendo en algo insostenible.

Desde el desprecio por los cuidados mostrado por los sistemas desarrollados, las mujeres se vieron obligadas u optaron por relegarlos, lo que ha conducido a una crisis, la crisis de los cuidados, resuelta a través de una cadena que circula de país a país. En la *cadena del cuidado*, las mujeres de clase media o media-alta contratan a otras mujeres, a menudo, pobres y emigrantes, y dejan en sus manos el cuidado de los ancianos y ancianas, niños y niñas, mientras que estas cuidadoras, a su vez, dejan en sus países de origen a sus niños y niñas y a sus ancianos y ancianas. Se crea así una cadena que produce insostenibilidad vital (Carrasco, 2015). Una ciudadanía global ha de buscar otras soluciones, no puede construirse sobre este injusto desequilibrio.

3. ¿QUÉ DESARROLLO Y QUÉ VIDA SON NECESARIOS PARA CONSTRUIR UNA CIUDADANÍA GLOBAL DIGNA?

Cuando se aborda la ciudadanía global desde una perspectiva de sistema-mundo en la que se contemplan las condiciones de vida de las mujeres empobrecidas no solo en Europa (sino también en América Latina, África y Asia), nos vemos inexorablemente obligados a replantear los modelos de desarrollo imperantes y a asumir las nuevas propuestas provenientes del ecodesarrollo.

En su emblemático libro *La invención del Tercer Mundo*, Arturo Escobar explica cómo el discurso de desarrollo ha logrado convertirse en forma hegemónica de representación. Ha sido un proceso en el que la coherencia, una estrategia sin estrategias, dice, fue la clave de su éxito:

La construcción de los “pobres” y “subdesarrollados” como sujetos universales, preconstituidos, basándose en el privilegio de los representantes; el ejercicio de poder sobre el Tercer Mundo posibilitado a través de esta homogeneización discursiva (que implica la eliminación de la complejidad y diversidad de los pueblos

del Tercer Mundo, de tal modo que un colono mexicano, un campesino nepalí y un nómada tuareg terminan siendo equivalentes como “pobres” y “subdesarrollados”); y la colonización y dominación de las economías y las ecologías humanas y naturales del Tercer Mundo. (Escobar, 2007, 99-100)

La concepción de desarrollo que se ha impuesto, regida por la lógica del mercado, ha privilegiado y privilegia el crecimiento económico y la explotación de la naturaleza, un proyecto capitalista y de imperialismo cultural pues toma como modelo a los países industrializados. De nuevo encontramos el conflicto capital-vida y la necesidad de debatir acerca de lo que entendemos por *vida vivible*, una vida que merezca la pena vivir y que sea sostenible. No se trata de buscar un desarrollo alternativo, sino alternativas al desarrollo (Unceta, 2015). Para Arturo Escobar y Alberto Acosta, la alternativa al modelo hegemónico de desarrollo capitalista es el concepto del *buen vivir* (Acosta y Escobar, 2019; Acosta, 2011, 2013, 2017; Escobar, 2005, 2007, 2010).

El *buen vivir*, *sumak kawsay* en quichua o *sumak qamaña* en aimara, es una alternativa al desarrollo tangible, concreta, que está incorporada en las Constituciones de Bolivia y Ecuador. Y que, en Colombia, algunos movimientos y asociaciones indígenas y afrodescendientes, y algunas comunidades campesinas también están empezando a reivindicar. Surge de las cosmovisiones de los pueblos andinos y acentúa la importancia de la vida comunitaria, los saberes tradicionales, el respeto por la vida humana y la necesidad de armonizar esta con el respeto a la naturaleza.

La visión feminista defiende integrar producción y reproducción como procesos indisociables de la economía, de la generación de riqueza y de condiciones de vida digna en términos materiales e inmateriales. Amaia Pérez Orozco llama *buen vivir* a “la noción éticamente codificada y democráticamente discutida de vida vivible en condiciones de universalidad e igualdad en la diversidad” (Pérez Orozco, 2014, 79).

Y Magdalena León, coordinadora de la *Red Mujeres Transformando la Economía* (REMTE) de Ecuador, una de las que ha trabajado la noción de buen vivir desde la perspectiva feminista, escribe lo siguiente:

Ya no se puede eludir que son inaplazables cambios de fondo en los modos de producir, de consumir, de organizar la vida. Postulados feministas de una economía orientada al cuidado de la vida, basada en la cooperación, complementariedad, reciprocidad y solidaridad, se ponen al día. No son solo propuestas de las mujeres para las mujeres, sino de las mujeres para los países, para la humanidad. (León, 2008, 36)

La cosmovisión de los pueblos originarios, en este caso de la zona andina, converge pues con las propuestas de la economía feminista, la economía ecologista y la economía solidaria, al colocar en el centro de sus prioridades la vida, no el mercado; la solidaridad, reciprocidad, complementariedad y cooperación frente al egoísmo y la competitividad. Vemos también que, para la transformación hacia el paradigma del buen vivir, las mujeres son agentes necesarias: sus vidas, experiencias, aportaciones y trabajos invisibilizados e impagados ligados al cuidado son claves. Por eso creo que es fundamental y necesario que la educación para la ciudadanía global incorpore esta perspectiva.

En la encrucijada en la que se encuentra la constitución de la ciudadanía global, debido a las diversas formas de concebirla y de practicarla, las reflexiones planteadas en este capítulo, en el que ofrezco perspectivas desde teorías y propuestas procedentes de pensadoras feministas y movimientos de mujeres, pueden contribuir a orientarla hacia la construcción de un mundo alternativo al existente. La mirada de las mujeres en asuntos internacionales que están en el centro de la ciudadanía global es muy relevante (Magallón, 2012). La conciencia ecofeminista debería incorporarse a nuevos desarrollos curriculares en las escuelas y a la formación de las personas que pertenecen a movimientos de educación no formal que se configuran desde la ciudadanía global (Magallón, 2018; Puleo, 2011, 2019; Shiva y Mies, 2006). Desde una conciencia ecofeminista, hemos de superar un tipo de humanismo que ha puesto en el centro a un ser humano reducido a varón, blanco, occidental, de clase media. Y construir un *humanismo relacional* que introduzca un nuevo centro: a los humanos excluidos y la naturaleza.

Una buena conclusión de lo que he querido expresar sobre aspectos tan decisivos para una ciudadanía global en este capítulo puede ser lo que escribí en un cuaderno de *Cristianisme i Justícia*:

Muchas mujeres están siendo cooptadas por la cultura dominante, por el modelo de varón dominador. Y es que no somos mejores que los hombres, somos tan consumistas y responsables como ellos del deterioro de la naturaleza. Pero al haber sido excluidas de la toma de decisiones y socializadas en el valor del cuidado, hemos generado una forma de priorizar que conforma un paradigma propio, visiones más respetuosas con la naturaleza y también contrarias a la guerra. Es en la tradición feminista donde anida lo que podemos ofrecer, un bagaje de pensamiento, un paradigma propio. Hay que escuchar a las mujeres y no solo mirarnos como víctimas. Somos seres con agencia y tenemos una palabra que ofrecer [...] pensar en las siguientes generaciones y proyectar en ellas un sentimiento amoroso pueda permitirnos salir de una cierta desesperanza y dar sentido a nuestro estar en el mundo, dar sentido a seguir cuidándonos y cuidando el planeta que nos ha sido dado. (Magallón, 2018, 28)







B L O Q U E



UNA NUEVA EDUCACIÓN PARA CONSTRUIR CIUDADANÍA GLOBAL

"La educación de calidad propicia el desarrollo de las competencias, los valores y las actitudes que permiten a los ciudadanos llevar vidas saludables y plenas, tomar decisiones con conocimiento de causa y responder a los desafíos locales y mundiales mediante la educación para el desarrollo sostenible y la educación para la ciudadanía global."

(Unesco, 2016)

EDUCAR EL SER Y LA ACCIÓN COSMOPOLITAS

1. EDUCAR PARA FORMAR CIUDADANAS Y CIUDADANOS GLOBALES

La misión de la educación para una ciudadanía global ecologista, internacionalista y social es activar sistemas de aprendizaje holístico de estas realidades que incluya las dimensiones cognoscitivas, afectivas y activas de las personas. En este sentido, es muy importante elaborar *competencias globales* (Boix, 2011, 2015; Boix y Jackson, 2011; Boix y Gardner, 2018) que hagan posible que la identidad ciudadana supranacional vaya a la par de la identidad nacional e, incluso, la supere hasta convertirse en cosmopolita e internacionalista (Aguilera, 2011; CIS, 2006; Díaz-Salazar, 1995; Incipe, 2006; Nussbaum, 2013a). En este sentido, es significativa la acepción que recoge el *Diccionario de la lengua española* para la palabra *cosmopolita*: “Persona que considera a todos los lugares del mundo como patria suya”.

Como *la acción es la mejor educación*, se necesita acompañar a los estudiantes para que descubran en qué ámbito de los grandes problemas sociales y globales desean desarrollar su compromiso ecosocial (véase el listado propuesto en la página 29 del capítulo inicial de este volumen) y en qué movimientos y organizaciones de solidaridad internacional quieren participar.

Lo que distingue a la ciudadanía global propuesta en el citado capítulo inicial es la dimensión mundial de la mirada, de los sentimientos y de la acción glocal (pensar en la injusticia global, actuar en lo local e incidir en lo internacional). Hay que educar para ser a la vez “ciudadanos del barrio (o del pueblo) y del mundo” (Mayer, 2002). Esta ciudadanía global se ha de especializar en incidir en las causas estructurales que en los países del Norte y del Sur generan empobrecimiento y destrucción medioambiental. También ha de atender y defender a inmigrantes y refugiados que se encuentran, salvo excepciones, en la pobreza. La máxima atención a los hijos e hijas de estas familias inmigrantes y refugiadas debe constituir una prioridad central de las escuelas públicas y de las escuelas concertadas.

2. LA CONSTITUCIÓN DE UNA PERSONALIDAD Y DE UN SER INTERIOR: EL FUNDAMENTO DE LA CIUDADANÍA GLOBAL

La ciudadanía global que estoy proponiendo tiene un fundamento o piedra angular que es la constitución de una sólida interioridad que configure toda la personalidad. *Aprender a ser* es una de las principales finalidades de la educación, según la Unesco (Faure, 1973). En el gráfico que aparece más abajo ofrezco mi concepción de la educación del ser, vertebrada mediante la combinación alegórica de algunas partes fundamentales de nuestro cuerpo con los objetivos educativos para formar una ciudadanía global.

PRINCIPALES OBJETIVOS EDUCATIVOS PARA UNA CIUDADANÍA GLOBAL (Díaz-Salazar, 2020, 208)



Conocer la realidad social y ecológica con una mentalidad cosmopolita. Cultivar la razón y la ciencia desde el sufrimiento socio-económico del mundo y desde la Tierra herida.



Cultivar entrañas de misericordia y compasión.



Ver el mundo desde los empobrecidos y la destrucción del medioambiente.



Escuchar los gritos de los empobrecidos y de la Tierra herida.



Sentir dolor, indignación, rabia y rebelión por la situación de empobrecimiento y la destrucción del medioambiente. Tener “hambre y sed de justicia”.



Intervenir en acciones de transformación social.



Participar en la movilización colectiva en movimientos sociales.

Cuando todas estas dimensiones de la persona están configuradas por las formas de ser y estar en el mundo que he propuesto, nuestro *yo interior* queda *marcado* para siempre. Los problemas sociales y ecológicos llegan a formar parte de nuestra intimidad y constituyen *pasiones* y *deseos* que orientan los objetivos y aspiraciones vitales que dirigen nuestra existencia. El arte de educar consiste en saber establecer conexiones entre ese *yo interior*, el *yo ecológico* y el *yo político*. La educación de la interioridad está en las antípodas del egocentrismo. Es más, una de sus prioridades es “matar” el *ego* para construir el *yo*, y así hacer posible la relación entre el necesario amor a uno mismo, el cultivo de la autoestima y el amor social y político a las personas y a la Madre Tierra. Este es el gran reto para la Educación para la Ciudadanía Global.

Doy mucha importancia a la *educación del corazón*, ya que los seres humanos somos, sobre todo, animales afectivos. Es también importante la correlación entre “estómago” y sentimientos y sensaciones de dolor, indignación, rabia y rebelión. Asimismo lo es el mantenimiento de un estado interior de permanente “hambre y sed de justicia”.

Tienen mucho valor educativo, desde la perspectiva que estoy planteando, las narraciones de las trayectorias vitales de Eufrosina Cruz (2016), política indígena zapoteca de Oaxaca defensora de los derechos de las mujeres, y de Fernando Cardenal, jesuita nicaragüense que llegó a ser ministro sandinista de Educación y dirigió la Cruzada Nacional de Alfabetización. La primera habla sobre “la necesidad de llegar a cambiar lo que nos duele” y el segundo nos muestra la relevancia del dolor y del sufrimiento de los más empobrecidos y de la Tierra devastada para *marcar* nuestro ser hasta lo más hondo de nosotros mismos:

La mala alimentación llevaba a la desnutrición, la desnutrición producía enfermedad y esta muchas veces conducía a la muerte. [...] Las actividades que rompían esa cadena hacia la muerte, pero que me producían una gran tristeza eran otras que asumían los jóvenes: la delincuencia entre los muchachos, la prostitución entre las muchachas. Ahora en Nicaragua hay otro camino para los jóvenes: la venta de drogas.

Esta cadena hacia la muerte se daba en medio de un ambiente de tristeza, de sufrimiento, de dolor, de inseguridad y a veces de desesperación. A mí todo esto *me produjo poco a poco tal impacto* que estaba convencido *hasta lo más íntimo de mis huesos* de que *la miseria* de nuestros países de América Latina era un hecho absolutamente insoportable, era un hecho que *no se podía tolerar*, y que había que hacer todo lo que fuera posible para que esa situación cambiara. Era la idea obsesiva que me acompañaba muchas veces por las calles del barrio: *“esto tiene que cambiar, tiene que cambiar”*. Fue una conclusión a la que fui llegando día a día y que *se hizo para mí algo muy profundo y para siempre*”. (Cardenal, 2009, 22-23)

De eso se trata en la formación de la ciudadanía global: de tener contacto con realidades de *sufrimiento social y ecológico*, y lograr que estas impacten hasta tal punto que lleguen “a lo más íntimo de mis huesos”, que engendren *deseos y pasiones* para el cambio ecosocial y calen tanto en el *yo interior* que se conviertan en “algo muy profundo” y, sobre todo, “para siempre”. En eso consiste el arte más grande de la educación desde la perspectiva que estoy planteando (Díaz-Salazar, 2020).

La educación del *yo interior* en la constitución de una personalidad marcada por la ciudadanía global también tiene mucho que aprender del pensamiento de la *ecología profunda*, especialmente de la obra de Arne Naess (2009) sobre “el yo ecológico” y los estilos de vida. Este autor y otros que se mueven en lo que denominan *ecosofía* defienden el valor intrínseco de la naturaleza, el paso del antropocentrismo al *biocentrismo* y al *ecocentrismo* (Sessions, 1995). El *yo profundo* se fusiona con la naturaleza. No solo contempla la Tierra, sino que siente que es Tierra. Existe una gran influencia de Henry David Thoreau, una de las personalidades más fascinantes del siglo XIX, como precursor de la *ecología profunda* vivida en la práctica (2013, 2017, 2018). El *yo ecológico* se forma a través de una profunda inmersión en la naturaleza que lleva a contemplarla y a cuidarla. Los daños que le hacen a ella se convierten así en daños personales.

Resulta muy importante asimismo vincular felicidad, gozo con y en la naturaleza y acción política para el cambio ecosocial, poniendo en el centro el amor. Martha Nussbaum ha desarrollado en su obra *Emociones políticas* un pensamiento muy interesante sobre por qué el amor es esencial para la justicia (2014). También son muy valiosas a este respecto las reflexiones de José Antonio Marina y María de la Válgoma sobre la felicidad política como acción gozosa para la defensa de la dignidad humana (2005).

3. VIRTUDES ECOLÓGICAS PARA CREAR LOS HÁBITOS DE COMPORTAMIENTO DE LA CIUDADANÍA GLOBAL

La ciudadanía global se hace real a través de la práctica cotidiana de virtudes que son más determinantes que los valores. Lo que distingue a aquellas de estos es que los valores pueden quedarse en visiones y aspiraciones, mientras que las virtudes, o se practican, o dejan de existir. Son determinantes porque engendran hábitos cotidianos. A continuación, voy a exponer brevemente las virtudes ecológicas y sociales que considero que son más importantes para la ciudadanía global:

El diálogo como arte de vivir la diversidad y el pluralismo de identidades

La historia humana está presidida por los conflictos de todo tipo (étnicos, bélicos, religiosos, de clases sociales) y las violencias entre colectividades que se autoafirman en su identidad luchando contra otras identidades. También está regida por la dominación de unos pueblos por otros. Frente a esta tendencia histórica y actual, la ciudadanía global se basa en el diálogo intercultural e interreligioso y, por ello, tiene una pretensión de civilizar previniendo conflictos o resolviéndolos pacíficamente.

En la actualidad crece el sentimiento de animadversión hacia quienes son distintos y diversos. Se extiende una cultura del odio y un *guerracivilismo* cultural. La ciudadanía global se distingue por la práctica de la *tolerancia activa*, que es distinta a la pasiva. No se rige por la regla de ser permisivo con los *diferentes* desde

una especie de “vive y deja vivir”, sino que busca por iniciativa propia aprender de otras identidades, de otras culturas, de otras religiones, de otras cosmovisiones distintas a la propia. No desea imponer ninguna forma de vida e impulsa libertades civiles amplias. Es consciente de los límites e insuficiencias de la propia tradición, cultura, religión, nacionalidad. En el *Instrumentum Laboris* para trabajar la convocatoria mundial para el Pacto Educativo Global, promovido por el papa Francisco, se expone una reflexión que es sumamente valiosa con el fin de educar en la virtud del diálogo y en la estima de la diversidad. Merece la pena leer detenidamente esta larga cita, pues hoy vivimos en una cultura ciudadana y política que, salvo excepciones, se halla en el extremo opuesto de lo que se propone en el citado documento. En la parte dedicada a la visión humana que ha de ser educada, se constata el “miedo a la diversidad” y frente a él se plantea un nuevo modo de pensar basado en la “unidad en la diferencia”:

Si la diversidad y la diferencia se siguen considerando hostiles a la unidad, entonces, la guerra estará siempre en la puerta, lista para manifestarse con toda su carga destructiva. El primer principio indispensable para la construcción de un nuevo humanismo es, por tanto, educar en un nuevo modo de pensar, que sepa mantener juntas la unidad y la diversidad, la igualdad y la libertad, la identidad y la alteridad. [...] La diversidad no solo no es un obstáculo para la unidad, no solo no la desestabiliza, sino que, al contrario, le es indispensable, es su horizonte de posibilidades: la unidad y la diferencia no se excluyen, sino que se necesitan. De lo contrario, nos encontraríamos ante una unidad asfixiante, que elimina la alteridad, haciendo imposible la existencia del otro, pero también de sí misma; o experimentaríamos un desorden caótico, donde las identidades individuales son recíprocamente indiferentes, haciendo imposible cualquier encuentro.

Por tanto, es necesario ejercer ese pensamiento que articula la unidad en la distinción y que considera la diferencia como una bendición para la propia identidad y no como un gran impedimento para la autorrealización. La tarea educativa debe intervenir, antes que nada, en este nivel, porque, como recordó el papa Francisco durante su visita a la Universidad de *Roma Tres*, “las guerras comienzan dentro de nosotros cuando no sabemos abrirnos a los demás, cuando no logramos hablar con los demás, cuando la alteridad se considera un obstáculo para la afirmación de la identidad”.



En la práctica educativa, el nuevo pensamiento inaugura, en consecuencia, un ejercicio dialógico en todos los ámbitos, que libremente hace partícipe a todo aquel que desee trabajar por una auténtica *cultura del encuentro*, del *enriquecimiento recíproco* y de la *escucha fraterna*. [...] Es precisamente en la práctica dialógica donde (según el papa Francisco, en el discurso anterior) “aprendemos a aceptar a los otros en su modo diferente de ser, de pensar y de expresarse. De esta forma, podremos asumir juntos el deber de servir a la justicia y la paz, que deberá convertirse en un criterio básico de todo intercambio. Un diálogo en el que se busquen la paz social y la justicia es en sí mismo, más allá de lo meramente pragmático, un compromiso ético que crea nuevas condiciones sociales”. (Congregación para la Educación Católica, 2020, 11-12)

En este documento se presenta un planteamiento muy actual para superar la hostilidad creciente en la sociedad civil y, especialmente, en el mundo político. Si se asumieran estas recomendaciones, la cultura ciudadana y política en España, en América Latina y en muchos países de diversos continentes cambiarían radicalmente:

“También en las disputas, que constituyen un aspecto ineludible de la vida, es necesario recordar que somos hermanos y, por eso mismo, educar y educarse en no considerar al prójimo un enemigo o un adversario al que eliminar” (Francisco, Mensaje para la Jornada Mundial de la Paz, 1 de enero de 2014), porque “cuando el corazón está auténticamente abierto a una comunión universal, nada ni nadie está excluido de esa fraternidad”. (Francisco, 2015, 92)

A la luz de estas consideraciones, no podemos dejar de señalar que este pensamiento del diálogo y de la paz debe iluminar y guiar siempre más a aquellos que los ciudadanos han elegido para la gestión político-económica de la sociedad civil. Nunca hay una verdadera acción política fuera de un pensamiento y de una práctica del diálogo y de la paz. (Congregación para la Educación Católica, 2020, 11-12)

El cuidado

La atención a los otros y a la Madre Tierra con deseo de hacerles el bien y ayudarles constituye una de las principales dimensiones del ser humano y una prueba de haber conseguido superar la inhumanidad de la indiferencia respecto al sufrimiento y la vulnerabilidad ajena. Existen tres tipos de cuidados: el de uno mismo (“ama al prójimo como a ti mismo”, como se narra en El evangelio según san Marcos 12,31), el de los otros seres humanos (ceranos y lejanos) y el de la Madre Tierra.

La *no violencia* nace del cultivo del “cuidado necesario” (Boff, 2012). La explotación, la exclusión, la opresión de las mujeres y la destrucción del medioambiente son ejercicios de violencia laboral, violencia social, violencia de género y violencia antiecológica. La *no violencia* favorece comportamientos y estructuras económicas que hacen posible lo que hoy es imposible dentro del sistema capitalista imperante:

- *La reconciliación de las personas entre sí* dentro de las relaciones sociales de producción, condicionadas por la lógica de la plusvalía y la libertad para comprar y vender fuerza humana de trabajo.

- *La reconciliación de las personas con la naturaleza*, cuya relación está marcada por el imperativo de la explotación permanente de la Tierra para obtener bienes que hagan posible el crecimiento ininterrumpido de la producción y el consumo.
- *La reconciliación de la persona consigo misma*, frente a la alienación generada por los estímulos al consumismo creciente de bienes físicos y digitales, especialmente los audiovisuales e interactivos.

El consumo insaciable de comida, ropa, televisión y pantallas digitales, así como la fascinación por los grandes automóviles y otros objetos de lujo constituyen el opio del pueblo contemporáneo, mediante el cual se domina económica y culturalmente a la población. Se la idiotiza a través de ese tipo de consumos, de la publicidad perniciosa y de las propuestas del tipo “divertíos hasta morir” o “a vivir, que son dos días” (Campaña Ropa Limpia, 1999, 2000, 2011; Centro Nuevo Modelo de Desarrollo, 1998; Illescas, 2019; Riechmann, 2000, 2016). Algo tan cotidiano como observar cuál es nuestra comida habitual constituye un indicador fundamental para conocer nuestro nivel de solidaridad y sensibilidad ecológica (Riechmann, 2000, 2002, 2005).

Necesitamos impulsar la ecofeminización del sujeto humano. El *ecofeminismo* rompe la lógica del uso a toda costa de las personas y de la naturaleza. Se enfrenta al *extractivismo*, que explota los recursos naturales para sacar de ellos el máximo de beneficio sin tener en cuenta el impacto ecológico, y a la mercantilización de la vida humana mediante la centralidad del *cuidado*, que es antagónica a la dinámica de la explotación. Más allá de las teorías de la justicia tradicionales, visibiliza la vulnerabilidad de las personas y de la naturaleza e inspira la práctica de la compasión activa (Boff, 2012; Mies y Shiva, 2016; Puleo, 2011; Ramón, 2014; Svampa, 2015). Desde esta perspectiva, el ecofeminismo lleva la lógica del cuidado hasta la responsabilidad con las generaciones venideras (Riechmann, 2000).

La piedad

Ser piadoso con las personas, los pueblos de toda la Tierra y la naturaleza quizá sea la virtud más importante de todas. No en vano, Emile Durkheim afirmó que en el siglo xx se debía construir la *religión de la humanidad* mediante la cual se sacrificaría la dignidad humana y, así, sería inviolable. La piedad tiene que ver con el sentido de sacralidad que reconocemos y otorgamos. Lo sagrado genera sentimientos y comportamientos de adoración, devoción y respeto absoluto. Lo tenido y sentido como sagrado nunca se profana. No hemos logrado que las relaciones entre los seres humanos, más allá de los grupos afectivos primarios, estén regidas por una *piedad humana global* compartida que sacrifica la dignidad de todas las personas. La humanidad ha sido y sigue siendo profundamente impía y, por ello, existe tantísima inhumanidad en nuestro mundo. La violencia intraescolar, la violencia contra las mujeres, la violencia bélica, la violencia racista son expresiones de la impiedad. La *piedad humana* genera delicadeza, afectuosidad, amabilidad, servicialidad. Desde ella, es lógica la aspiración al máximo de igualdad y de libertad en las sociedades.

Además de la *piedad humana*, tenemos que desarrollar la *piedad ecológica* como sentimiento de reverencia ante la majestuosidad y la belleza de la naturaleza como práctica de devoción y adoración de la Madre Tierra.

Quiénes somos amantes de las montañas y de los bosques porque andamos asiduamente por esos territorios, sabemos que no exageramos cuando sentimos la violencia contra la Tierra como fuerte agresión personal. Los maestros de la *piedad ecológica* son los pueblos originarios o indígenas. El *neoindigenismo político* tiene que ser apoyado (Girardi, 2014), especialmente en sus luchas contra las empresas transnacionales extractivistas. Su lógica ecológica, como defensores de santuarios de la naturaleza, se enfrenta a la lógica mercantilista del capitalismo depredador, siempre dispuesto a herir y ultrajar a la Madre Tierra para extraer bienes y materias primas con el fin de alimentar el consumismo insaciable y de maximizar su beneficio económico.

La contemplación

Esta virtud se basa en la práctica de ver la realidad y la naturaleza con profundidad. Mirar, en esta sociedad con tanta “obesidad” audiovisual y digital, no es lo mismo que ver. Contemplar conlleva ralentizar la vida y detenerla con cierta frecuencia. Enseña a poner barreras a la aceleración que nos aliena y a aprender a vivir con lentitud. El ejercicio de esta virtud sienta las bases culturales para una economía del decrecimiento (Latouche, 2009, 2012; Martínez Alier, 2009, 2018; Taibo, 2010, 2011, 2014), y destacados ecologistas defienden su valor (Araujo, 2015; Riechmann, 2017). También lo hacen Victoria Camps y Salvador Giner en su *Manual de civismo* (2014). La contemplación transforma nuestra mirada y hace que nuestra mirada sea estética, terrícola, oceánica y cósmica. La contemplación del arte y de la belleza de la naturaleza, así como la fusión con ambos, produce el éxtasis y el goce de otro tipo de felicidad distinta a la ofrecida por la sociedad capitalista de consumo. Descentra la mirada del binomio producción-consumo y plantea una gran pregunta: “*Producir y consumir, ¿eso es vivir?*” (Comisión Permanente de la HOAC, 2009). Genera anticuerpos que impiden que la vida se reduzca a producir y consumir.

Es imprescindible educar al aire libre, a través del montañismo y la fusión con el mar. También lo es ver creaciones audiovisuales sobre la vida en las profundidades de los océanos y sobre el cosmos y el universo en expansión. La observación de los astros, las visitas a planetarios y espacios naturales y la lectura de libros de divulgación de la naturaleza y la astrofísica constituyen herramientas educativas muy valiosas. La práctica de la meditación laica o religiosa, así como el cultivo de la espiritualidad atea o confesional resultan fundamentales para el cultivo de la contemplación y para el ejercicio de la ciudadanía social y ecológicamente activa (Comte-Sponville, 2011; Díaz-Salazar, 2020, 128-146; Foucault, 2008; Löwy y Betto, 2014; Pellicer, 2008; Yus, 2002b, 19-46, y 2003). Esta convicción inspira las propuestas de *Democratie et Spiritualité*, una asociación creada inicialmente por destacados militantes del partido socialista francés vinculados a Jacques Delors. Hoy ha trascendido esos orígenes y es una organización laica a la que pertenecen personas de diversas tendencias culturales.

El amor a la belleza es impulso para la rebelión contra lo intolerable: el *sufrimiento socioeconómico* de los empobrecidos y la devastación del medioambiente. Antonio Buero Vallejo, en su obra teatral *Las meninas*, lo expresó muy bien: “Solo quien es capaz de ver la belleza del mundo, es capaz de indignarse ante lo insostenible de su dolor”.

La autocontención, la sobriedad y la frugalidad

La civilización capitalista actual y el modelo comunista dominante se basan en la *hybris*, esto es, en la desmesura, en el crecimiento a toda costa y en el progreso económico, sin tener en cuenta sus impactos sociales y ecológicos. Su modo de producción requiere suscitar continuamente nuevas necesidades para incentivar el máximo consumo. Toda esta lógica interna nos ha llevado al actual desastre medioambiental. El capitalismo como economía y como cultura de masas es incapaz de autorregularse y decrecer. Es imposible que se ponga a dieta.

Si queremos detener esta locura, tenemos que practicar la virtud de la autocontención y de la autolimitación. No todo lo que se puede hacer, se debe hacer. Por eso es tan importante la *ética de la autocontención* que desde hace años está elaborando Jorge Riechmann, uno de los pensadores más interesantes que existen en España (2000, 2004, 2015).

Esta virtud solo puede expandirse contraculturalmente; es decir, enfrentándonos a lo que a través de la publicidad y otros medios nos impone el sistema económico y cultural como moda y estilo de vida. La ciudadanía global necesita para desarrollarse de un nuevo *ascetismo ecológico* como vía de felicidad y de transformación antropológica. En modo alguno como senda de sufrimiento y renuncia al gozo vital. Las afirmaciones de “votos colectivos de lujosa pobreza” (Santiago Muiño, 2016) y “vivir pobre con elegancia” (Gaviria, 2001) ilustran muy bien ese objetivo de alcanzar la vida plena, superando la miseria y la pobreza inhumanas y renunciando a dedicar la vida a incrementar riqueza, confort y consumo. Debemos caminar por la vía de la simplicidad (Trainer, 2017). Unas necesidades deben limitarse y otras tienen que crecer. Salvo en contextos de pobreza, las necesidades materiales tienen que reducirse y las necesidades espirituales, culturales, estéticas y de convivencia deben expandirse (Riechmann, 1998; Sempere, 2009).

El *ascetismo ecológico* que propongo requiere para ser fuente de virtudes una gimnasia moral; es decir, prácticas concretas de autocontrol, freno, autodisciplina y esfuerzo, lo que exige la reducción drástica del uso compulsivo de pantallas móviles y de la compra de todo tipo de bienes de usar y tirar. Igual que para ser un buen deportista se necesita una disciplina, para ser un buen ecologista y un buen internacionalista se necesita una moral vivida. Especialmente, propongo una *dieta digital* que reduzca de manera sustancial la “*obesidad*” *audiovisual* que nos invade. También hay que adiestrarse en estrategias contra la publicidad.

La sobriedad y la frugalidad son la respuesta ecológica a la pregunta que formulan los expertos en ecodesarrollo: *¿Cuánto es bastante?* En la actualidad, el paradigma de este modelo que proviene de la América andina se basa en el “buen vivir” o “bien vivir” y no en el “bienestar” (Acosta, 2013). También en esta senda camina Bután con su política centrada en la felicidad interna bruta, la cual está muy marcada por la cosmovisión budista de la autocontención de los deseos (Rodríguez-Calles, 2020). Nueva Zelanda ha desterrado el PIB como indicador de medida del bienestar de sus ciudadanos y le está dando máxima prioridad al desarrollo cultural, a la vida ecológica, a la protección del medioambiente, a la vivienda digna para toda la población, etc. (Manzano, 2019). Desde la perspectiva del ecodesarrollo, se considera que los países enriquecidos del Norte y

la dinámica económica establecida en China y la India, que intentan imitar muchos países del Sur global, son exponentes de “*maldesarrollo*” y de *mal vivir* (Tortosa, 2011). Una vez cubiertas las necesidades materiales, no es bueno multiplicarlas si eso perjudica a otros o al planeta. En los procesos educativos tenemos que ayudar a descubrir que “menos es más” (Francisco, 2015, n.º 222). Una de las tesis ecologistas fundamentales es “Vivir mejor con menos” (Linz, Riechmann y Sempere, 2007; Sempere, 2009). Para experimentar este hecho, hemos de enseñar a “desprogramar” el consumo compulsivo en la infancia, la adolescencia y la juventud y aprender a reducir y a reutilizar bienes de todo tipo que se desechan con rapidez (Albareda, 2008; Caballero, 2013, 2019). Descubrir la conexión entre consumo, pobreza y destrucción del ecosistema es un quehacer educativo prioritario (Caballero, 2007).

El sentido del *límite* y la responsabilidad con las generaciones venideras marca asimismo la necesidad de practicar las virtudes de la autocontención, la sobriedad y la frugalidad como nuevas formas de felicidad no basadas en el consumo, en el confort material y en la acumulación de dinero.

La educación para la práctica de estas virtudes requiere una profunda *conversión ecológica* (Francisco, 2015, n.º 216-221; Eizaguirre, 2016; Riechmann, 2015, 2017) y una transformación antropológica que cambie los *deseos*, las *pasiones* y las *necesidades* vinculadas al *individualismo posesivo*. Las dificultades son inmensas por la socialización imperante. Esta lleva a tener aspiraciones materialistas de acumulación de bienes y a buscar la felicidad en la gratificación material y sensorial inmediata. La mayor parte de los individuos se mueven por el instintivismo del “ahora mismo”, que es fruto de la colonización de la personalidad por la aceleración impuesta por el consumo digital y audiovisual.

El horizonte y la *utopía concreta*, utilizando la categoría de Ernst Bloch, que propongo en el ámbito socioeconómico es *trabajar menos para trabajar todos y vivir mejor con menos a escala planetaria*. Para quien considera que esto es una quimera, les recomiendo que se pongan en el lugar del proletariado y de los niños y niñas trabajadores en las minas de Inglaterra a mediados del siglo XIX. ¿Habrían pensado que se conseguirían la salud pública universal y los derechos sociales y laborales implantados en gran parte de Europa después de la Segunda Guerra Mundial por las luchas del movimiento obrero? Todo depende de tres factores fundamentales:

- La cultura moral y política de la ciudadanía.
- Su capacidad de articularse en movimientos sociales para cambiar la economía y la política.
- La orientación que le demos a la inteligencia, a la ciencia, a la tecnología y a la investigación económica.

La compasión

Ante el dolor y el sufrimiento causados por la dominación, la explotación, la exclusión y la devastación del medioambiente, existen dos actitudes: la indiferencia o la compasión. Esta última solo es posible si el corazón

está configurado por *entrañas de misericordia*. Existe una compasión pasiva que lleva a sentir pena y lástima ante quienes sufren y ante la destrucción del medioambiente. La virtud ecológica que propongo es la *compasión activa*, la que lleva a *con-padecer* y a compartir *con-pasión* el sufrimiento ajeno, comprometiéndose a aliviarlo y erradicarlo. La compasión abre nuestros oídos desde el corazón misericordioso para escuchar los gritos y clamores de los empobrecidos y de la Madre Tierra herida (Boff, 2011; Francisco, 2015, n.º 49). La compasión aúna sentimiento moral y acción. Es la mejor base en la que fundamentar el compromiso ecosocial.

La práctica de la virtud de la compasión es contracultural en una sociedad en la que imperan el *egocentrismo*, el *individualismo posesivo* y los *corazones de uralita* por los que resbalan el dolor y el sufrimiento socioeconómico del mundo sin entrar en el interior de las personas. La compasión activa demanda una educación para la acción:

No podemos ignorar que el discurso sobre la centralidad de la persona en cada proceso educativo corre el riesgo de volverse sumamente abstracto si no estamos dispuestos a abrir los ojos a la situación real de pobreza, sufrimiento, explotación, negación de posibilidades en la que se encuentra gran parte de la infancia del mundo y, sobre todo, si uno no está dispuesto a hacer algo. (Congregación para la Educación Católica, 2020, 13)

La acción social y ecológica con “hambre y sed de justicia”

Considero que *la acción es la mejor educación*. Se aprende haciendo. Ahora bien, el compromiso duradero necesita “echar raíces” (según la terminología de Simone Weil [Bea, 1992, 2010; Fernández Buey, 2020; Weil, 2014]) en “el hambre y la sed de justicia” (Evangelio según san Mateo 5,6). Una ciudadanía comprometida conlleva un compromiso ecosocial (Müller, 2007). Un indicador básico para evaluar el éxito o el fracaso de un proyecto educativo es comprobar si genera compromiso y activismo en un número significativo de estudiantes o si, por el contrario, no va más allá de impartir información y conocimiento.

Solo si las escuelas se reconfiguran en todos los niveles curriculares y no curriculares desde la ciudadanía global será posible que sus estudiantes sean y continúen siendo personas comprometidas¹. Esta reconfiguración exige tomar decisiones con valentía y rapidez, como las siguientes:

- Adoptar un *nuevo currículo global*. Hay muchas aportaciones que pueden ser asumidas. Los centros escolares deben establecer comités para elaborar ese nuevo currículo. Las propuestas que se citan en la nota al pie pueden ser fuente de inspiración².
- Trabajar *competencias globales* planificadas y evaluadas en todas las áreas de conocimiento y en cada asignatura (AFS, 2020; Boix, 2011, 2015; Boix y Jackson, 2011; Boix y Gardner, 2018).

¹ Existen propuestas muy interesantes para una nueva configuración y visión de la acción educativa en los centros escolares desde la perspectiva de la ciudadanía global. Véanse Bárcena, 1997; Bolívar, 2007; Camps, 2010; Centro Norte-Sur del Consejo de Europa, 2008; Corzo, 2005; Domínguez, 2005; Limón, 2007; Morin, 2011; Morin y Hulot, 2009; Morin, Ciurana y Domingo, 2012; Velayos, 2004.

² AFS, 2019; Big History Project, 2020; Celorio y López de Muniain (Coords.), 2011; Centro Nuevo Modelo de Desarrollo, 2007; Colectivo Escuela y Ciudadanía Global, 2008; De Paz, 2007; Domínguez, 2008; FUHEM, 2018; García-Rincón (Coord.), 2016; Gimeno Sacristán, 2001; Goleman, 2009; Goleman, Bennet y Barlow, 2013; González Reyes, 2017; López Ruiz, 2005, 2007; Marina y Bernabeu, 2007; Mesa, 2006, 2011, 2019; Movimiento por la Educación Transformadora y la Ciudadanía Global, 2018; Moya, 2007; Moya y Zubillaga (Coords.), 2020; Nussbaum, 2013a, 2013b; Ortega (Coord.), 2019; Prensky, 2016; Reimers, 2017, 2018; Yus, 2002a, 2002b, 2002c.

- Configurar los centros escolares como *escuelas democráticas*, pues el ejercicio de la ciudadanía se convierte en hábito a través de la práctica de los derechos y deberes propios del modelo de *democracia participativa* (Domínguez, 2005; Feito, 2020; Feito y Rodrigo (Coords.), 2007; Feito y López Ruiz, 2008).
- Analizar y *vivenciar los grandes problemas sociales globales*, como los que se recogen en la página 29 de este volumen, tanto en las dimensiones cognoscitivas y emocionales como de comportamiento.

La práctica de la virtud de la acción requiere un acompañamiento educativo para que, desde la infancia, cada individuo tenga un *plan de acción ecosocial* personal, escolar, familiar y local³. Este plan tiene que estar relacionado con un proyecto de vida personal.

Si se opta con fuerza por el cambio ecológico de la educación (Díaz-Salazar, 2018b; The Worldwatch Institute, 2018), los niños, niñas, adolescentes y jóvenes pueden ser agentes de *ecoalfabetización* en diversos ámbitos. Desde luego, empezando por sus familias y grupos de amistad a través de una especie de “deberes” ecosociales. La propuesta que estoy formulando requiere un nuevo tipo de tutorías de acompañamiento personal y grupal para el compromiso. Para ello, hay que actuar con el fin de que quienes trabajan en la enseñanza y en las organizaciones de tiempo libre descubran que han de ser algo más profundo que docentes o animadores y animadoras en asociaciones infantiles y juveniles. Es importante que se transformen en educadores y educadoras comprometidos.

La práctica de las virtudes y de acciones ecológicas a nivel personal o de grupo es muy necesaria, pero en modo alguno resulta suficiente. Es más, pueden incluso llegar a ser funcionales para la reproducción de un capitalismo travestido como *capitalismo verde* (Riechmann, 2006; Tanuro, 2011). Es imprescindible *ecopolitizar* desde la infancia, ayudando a descubrir las causas estructurales de la destrucción del medioambiente y del empobrecimiento de miles de millones de seres humanos. Hay que incidir en esas causas y no solo en sus efectos. También conviene conocer y difundir las alternativas y las políticas que hagan posible un *poscapitalismo ecológico e internacionalista* (Díaz-Salazar, 2004; Houtart, 2014; Pastor, *et al.*, 2009; Riechmann, González Reyes, Herrero y Madorrán, 2012; Riechmann, Carpintero y Matarán, 2014).

El asociacionismo ecosocial desde la infancia es muy importante. La experiencia concreta me hace poder proclamar que las niñas y los niños son excelentes activistas en causas ecológicas, internacionalistas y socia-

³ Existen muchos materiales que pueden ayudar a elaborar ese plan (Albareda, *et al.*, 2008; Blasco, 2018; Caballero, 2013, 2019; Camargo y Martín-Sosa, 2019; Díaz-Salazar, 2018b; Ecologistas en Acción, 2011; Ecologistas en Acción e Iribarren, 2006; FAO, 2019; Missé, 2013; Oxfam Intermón, 2019; Riechmann, González Reyes, Herrero y Madorrán, 2012; Setem, 2006; The Earth Works Group, 1995). Disponemos asimismo de libros de divulgación con mucho fundamento y de ágil lectura que son muy valiosos para el conocimiento necesario que requiere el activismo ecosocial e internacionalista: *estado de los grandes problemas sociales y ecológicos del planeta y formas de intervención ciudadana ante ellos* (FAO, 2019), *pobreza y desigualdades internacionales* (Canosa, 2009; Fanjul, 2017), *ecologismo social* (Ecologistas en Acción, 2011), *hambre* (Ziegler, 2012), *migraciones* (Nair, 2012), *consumo responsable* (Caballero, 2011, 2013), *contrapublicidad* (Fernández Miranda, *et al.*, 2009), *comida* (Riechmann, 2000, 2002, 2005), *civismo planetario* (Torralba, 2005), *uso compulsivo de los móviles y culto acrítico a la tecnología* (Illescas, 2019; Riechmann, 2016), *leer periódicos en clase* (Corzo, 1992), *aprendizaje-servicio* (Uruñuela, 2018). En el presente libro aparece una excelente contribución para un activismo bien fundamentado en el texto y la bibliografía del capítulo de Yayo Herrero que cierra este bloque (página 145).

les. También lo son los adolescentes y jóvenes. En muchos países el déficit de ciudadanía está relacionado con el escaso nivel de inserción en asociaciones dedicadas a la acción ecosocial. A ello contribuyen las ONG y los movimientos sociales que no tienen secciones para niños, niñas y adolescentes, salvo muy contadas excepciones. Este es un reto importantísimo para un proyecto de construcción de ciudadanía global. Por ello, los centros escolares y las familias tienen que establecer conexiones permanentes con las ONG y los movimientos sociales con el objetivo de darlos a conocer y de animar a la participación social organizada en ellos, ya desde la educación secundaria. Es imprescindible ayudar a descubrir y a sentir que la lucha por la dignidad humana y el respeto de la Tierra es fuente de felicidad (Marina y De la Válgoma, 2005).

Las encuestas sociológicas y diversos análisis cualitativos atribuyen ese déficit de ciudadanía al escaso asociacionismo y al uso mayoritario del tiempo libre en actividades recreativas; sin embargo, también detectan la existencia de bases sociales para una ciudadanía global (CIS, 2011, 2014; Díaz-Salazar, 1995; Funes, 1995; González-Anleo y López Ruiz, 2017; Megías, 2005). Especial significado tiene a este respecto el elevado porcentaje de quienes querrían desarrollar el activismo social y pertenecer a organizaciones y movimientos.

Existe *una joven generación mundial comprometida*: la del Foro Social Mundial, la de los indignados del 15O de 2011, la de *Fridays for Future*, a la que se han incorporado adolescentes, niños y niñas que pueden convertirse en maestros y maestras de los docentes, en el sentido que le daba Paulo Freire: *Nos educamos los unos a los otros* (2006, 2010).

La extensión de este tipo de ciudadanos globales va a depender, en gran medida, del tipo de familias y de profesorado. Es necesario que se dejen contagiar por esta nueva energía juvenil. A pesar de que los tiempos que corren no son buenos, también hay razones para la esperanza. Existe una clase de jóvenes que son ecologistas, feministas, pacifistas, internacionalistas. Otro sector está formado por los jóvenes proletarios que constituyen el nuevo precariado como víctimas y actores en el nuevo mercado de trabajo. Por medio quedarían los jóvenes en la exclusión: los ninis; es decir, los que ni trabajan ni estudian; además, se encuentran en esta situación los encarcelados y los enfermos por las drogas. La confluencia de jóvenes comprometidos en movimientos sociales y de jóvenes precarizados laboralmente con conciencia de clase subalterna puede poner las bases sociales para desarrollar una ciudadanía global que construya un futuro distinto. Ambos sectores necesitan un acompañamiento político y cultural.

Se requiere una transformación de gran calado en las escuelas y en las familias para formar una ciudadanía global. Es imprescindible una auténtica conversión ecológica y una revolución cultural muy profunda. Este es el gran reto educativo en este siglo XXI.

VIRTUDES PÚBLICAS PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL

1. CIUDADANÍA GLOBAL Y VIRTUDES PÚBLICAS

Mi dedicación desde hace años a la ética filosófica me ha llevado a la convicción de que ciudadanía y virtudes son dos conceptos inseparables. Para los propósitos de este capítulo, entiendo la ciudadanía como una categoría no estrictamente jurídica, sino también moral: la ciudadanía es la condición que vincula a la persona con la cives, la sociedad en la que vive. La vincula con un compromiso y unas obligaciones que son la otra cara de unos derechos que la hacen digna de un reconocimiento singular, el de un sujeto libre e igual a cualquier otro ante la ley. Si nos referimos a una ciudadanía global, dicho compromiso ya no lo es solo con la ciudad, la sociedad o el país al que uno pertenece, sino con el mundo en su globalidad. Desde el punto de vista moral, la condición de ciudadanos confiere una realidad privilegiada que contrasta con quienes no gozan de tal condición porque, en palabras de Hanna Arendt (1996), se les ha negado incluso “el derecho a tener derechos”.

¿Por qué la ciudadanía obliga a ser virtuoso? ¿No basta, como conjeturó Kant, con cumplir las leyes para que una república se sostenga? “Hasta un pueblo de demonios”, dijo literalmente en *Hacia la paz perpetua*, podría fundar una república, siempre que el Estado acertara a administrar las libertades y consiguiera contener las tendencias antagónicas de los individuos (Kant, 1985). En la línea del liberalismo incipiente, y también desde la confianza en un progreso ininterrumpido hacia lo mejor, Kant se alinea junto a Adam Smith y Bernard de Mandeville augurando que las inclinaciones egoístas de los individuos son compatibles con la concordia. Pero hoy ya no compartimos el optimismo ilustrado. Sabemos que no hay una mano invisible que enderece los desvíos propiciados por las conductas egoístas. Los vicios privados no repercuten en virtudes públicas. Al contrario, estas deben ser perseguidas por sí mismas. El mero sometimiento a la coacción legal no produce buenos ciudadanos.

Tras varios siglos de predominio de la ideología liberal, en los que las libertades individuales han experimentado un desarrollo espectacular, pienso que podemos afirmar sin reparos que el liberalismo no ha sido capaz de construir ciudadanía. En un mundo colonizado por el poder económico, que fomenta el impulso a satisfacer todos los deseos individuales y a no tener en cuenta las miserias ajenas, el ejercicio de la libertad no va unido por inercia al propósito de poner las bases de una “vida buena”, entendiendo por tal la forma de

ser y de vivir que beneficie al conjunto de la humanidad y no solo a los que tienen más capacidad y poder para beneficiarse a sí mismos (Camps, 2018).

Por ello, la ética que necesitamos es una ética de las virtudes. Una ética cuyo objetivo sea el que diseñó Aristóteles en sus *Éticas*: la creación de un *ethos*, de una manera de ser que habitúe al ser humano a preocuparse por el otro y a dejar de pensar únicamente en sí mismo. Hay que reivindicar la virtud como la disposición a obrar correctamente, disposición adquirida a lo largo de la vida, que se sustancia en una serie de hábitos que inclinan a la persona hacia lo bueno y lo correcto, que la acercan a la virtud y la alejan del vicio. Tras más de veinte siglos de desarrollo del pensamiento ético, tenemos que volver a Aristóteles y reconsiderar la pregunta fundamental de la ética en los mismos términos en que el filósofo griego la planteó: ¿cómo ser un buen ciudadano en el siglo XXI? La respuesta deberá ir también en la línea en que él la propuso: ¿cuáles deben ser las virtudes propias de la ciudadanía en nuestro mundo? (Aristóteles, 1985).

2. ¿QUÉ VIRTUDES NECESITAMOS?

Antes de dar por válidas las afirmaciones del apartado anterior, conviene tener en cuenta el escepticismo que sobre la posibilidad de volver a una ética de las virtudes han mostrado algunos filósofos contemporáneos, críticos agudos del pensamiento liberal. Me refiero en concreto al comunitarista Alasdair MacIntyre. En un libro que, a mi juicio, no deja de ser una de las obras maestras del pensamiento moral del siglo XX, el filósofo citado desarrolla un inteligente alegato contra la posibilidad de que los hombres y mujeres de nuestro tiempo puedan adherirse a unas virtudes en el sentido en que lo propuso la filosofía griega y, más tarde, la filosofía teológica medieval. Las virtudes pertenecen a un pasado irrecuperable, argumenta MacIntyre, porque hemos dejado de tener una concepción unitaria del ser humano, que le adjudica un telos que debe cumplir para realizarse como tal (MacIntyre, 1987).

La premisa de la que parte MacIntyre es cierta. Aunque la categoría de ciudadano mantiene su sentido de pertenencia a un Estado o a una comunidad, esa identidad no es la única que posee el sujeto de una democracia moderna. Ni la única ni la más importante para la realización de su plan de vida. El derecho prioritario a la libertad le ha dotado del poder de decidir cómo quiere vivir y ha relegado la idea, preponderante en otras épocas, de que ciertas formas de vida son más adecuadas para la vida buena que otras. En el mundo griego el ser libre lo era para servir a los demás dedicándose a la política; en la Edad Media, los mejores se encerraban en el convento y dedicaban su vida al servicio divino. La modernidad introdujo otras costumbres. Como explicó magistralmente Benjamin Constant, la libertad de los antiguos difiere de la de los modernos. Estos son libres de dedicarse a sus negocios, lo que, sin embargo, no debería obstar para que mantuvieran una cierta obligación hacia lo común, pues además de individuos libres de vivir a su aire son ciudadanos (Constant, 1989).

Es esa concepción moderna de ciudadanía la que ciertos comunitaristas consideran demasiado abstracta para que genere en el individuo actitudes virtuosas. Para que la virtud prospere como forma de vida, precisa de

un sentimiento de pertenencia similar al que generaron en tiempos las distintas religiones, o que podrían generar de nuevo formas de vida comunitarias más cerradas que las sociedades anónimas y atomizadas de nuestro tiempo. Por eso, su tesis es que hay que olvidarse de las virtudes por mucho que las necesitemos.

Mi admiración por MacIntyre y por la lucidez de su teoría no me lleva a adherirme a ella, sino más bien a defender la tesis contraria. Pienso que es en nuestra época de democracias socioliberales donde es más necesaria la virtud. No hay democracia sin *demos*, sin un pueblo cohesionado en torno a unos ideales o valores comunes, como los que explicita la divisa de la Revolución francesa (libertad, igualdad, fraternidad) o los contenidos en la Declaración Universal de Derechos Humanos. El reconocimiento de tales valores no le compete solo a un Estado de derecho, sino a toda la ciudadanía cuya obligación es secundar la función del Estado exigiéndole que no lesione ningún derecho y que amplíe la lista de derechos y el ámbito subjetivo de los mismos a quienes aún no los ven reconocidos. La ciudadanía, sujeto de los derechos fundamentales, tiene a su vez el deber de cooperar con la realidad efectiva de los mismos.

Dicho de otra forma, una democracia no funciona adecuadamente cuando la ciudadanía se desentiende de sus deberes con respecto a la comunidad (Camps, 2010). Si los ciudadanos son mayormente insolidarios, irresponsables y no se respetan entre ellos, dejarán de prestar atención a todo lo que se aparta de su interés particular. La corrupción, el fraude fiscal, la indiferencia ante los grandes problemas como los movimientos migratorios o el cambio climático y el machismo persistente son tendencias solo explicables desde una concepción puramente nominal de la ciudadanía, que la considera receptora de derechos pero no le atribuye deberes ni responsabilidades. En una palabra, una ciudadanía que no ejerce como tal.

Así pues, no hay fundamento ninguno para desechar la teoría de que las democracias modernas requieren ciudadanos virtuosos, virtudes cívicas. El civismo, que describe la vinculación que debe existir entre el individuo y el lugar en que vive, es el mínimo común ético exigible a cualquier miembro de la democracia. Estamos hablando de Estados laicos, que admiten en su seno distintas confesiones religiosas y las doctrinas morales que ellas sustentan siempre y cuando respeten los principios y valores constitucionales básicos. El pluralismo moral es legítimo si converge en un punto, el de suscribir unos valores que deben ser comunes. Defendí dicha idea, y la sigo defendiendo, en mi libro *Virtudes públicas* recientemente reeditado (2019), así como en el ensayo escrito junto con Salvador Giner, *Manual de civismo* (2008).

A partir de aquí, la cuestión sobre cuál debería ser la lista de virtudes más adecuadas para nuestra época es bastante secundaria. La doctrina aristotélica, cristianizada posteriormente, nos legó cuatro “virtudes cardinales”: la prudencia, la justicia, la fortaleza y la templanza. Las cuatro siguen siendo necesarias, si bien habría que darles contenido en función de los problemas de hoy. No cabe duda de que una ciudadanía más prudente, más justa, más valiente y más temperante evitaría muchos de los despropósitos, desmanes e irregularidades que distorsionan el buen funcionamiento de la democracia y la defensa de los derechos sociales. En el libro recién citado, *Virtudes públicas*, me refería explícitamente a la solidaridad, la responsabilidad y la tolerancia como las virtudes más necesarias en tiempos de globalización. Si las obligaciones ciudadanas se resumen en el deber de utilizar la libertad responsablemente, habrá que pensar en el *ethos*, en las maneras de ser y de comportarse que propician la responsabilidad.

Obviamente, el comportamiento virtuoso o el compromiso cívico tienen un componente legal del que se ocupan en especial los gobiernos locales. A través de ordenanzas de distinto tenor, se establecen las reglas indispensables para asegurar la convivencia, especialmente en las grandes urbes. Pero importa subrayar que el derecho y la ética son normativas complementarias. Sin la voluntad moral de cumplir la ley, esta se vuelve inoperante o es mera coacción. Por su parte, la normativa legal nunca lo abarca todo. Una actitud tan importante como la del respeto que nos debemos los unos a los otros no puede imponerse legalmente. Solo si las personas incorporan el respeto a su manera de ser se extenderá el clima de respeto y tolerancia que toda sociedad necesita. Y lo mismo cabe decir del resto de las virtudes.

3. EL DECLIVE DE LA CIUDADANÍA

No deja de ser paradójico que los progresos en la libertad, y en la igualdad entendida como condición para la libertad, hayan discurrido en paralelo a lo que podemos considerar como un declive de los deberes cívicos (Camps, 2011). Dos han sido, entre otras, las razones que explican, aunque no justifican, dicho declive. En primer lugar, el ya aludido crecimiento de las libertades individuales que se ha dado en paralelo junto a una cada vez menor interferencia del Estado en las vidas de las personas. Las posibilidades de elección en cuestiones tan básicas para la vida en común como lo es, por ejemplo, crear una familia, eran inauditas hace escasos años. El desarrollo de las comunicaciones y la extensión de las redes sociales confieren a la persona un sinfín de ocasiones de expresarse públicamente sin inhibiciones ni cortapisas. Para que esos cambios sean compatibles con la convivencia y el orden social, hace falta que el individuo desarrolle un dominio de sí mismo para el que no está preparado.

En segundo lugar, la menor interferencia legislativa coherente con el derecho a la libertad contrasta con una mayor intervención estatal destinada a proteger los derechos sociales. Puesto que estamos en plena eclosión del liberalismo más salvaje, el individuo no solo procura eludir las intervenciones que, como el pago de impuestos, coartan su libertad, sino que deja en manos de los poderes públicos todos los deberes de solidaridad. Desde hace unos decenios, ha adquirido un valor notable “el cuidado” como una disposición que toda persona debería desarrollar a fin de hacerse cargo de los más vulnerables y dependientes. El cuidado es una virtud de nuevo cuño que tendría que devenir en uno de los deberes cívicos ineludibles.

En definitiva, será difícil preservar los derechos fundamentales en su justa medida sin el concurso de una serie de deberes cívicos. Es cierto que dichos deberes obligan en función del lugar que cada cual ocupa en la sociedad. Los cargos públicos por el hecho de serlo adquieren una responsabilidad mayor en el desempeño de su trabajo de servicio público. Pero también existe una responsabilidad social de las corporaciones privadas, asignada a las mismas en teoría pero no siempre visible en la actividad que desempeñan.

Si a los factores sucintamente analizados añadimos la capacidad depredadora de todo atisbo de altruismo y solidaridad por parte de la economía de mercado, nos encontramos ante una realidad en la que la ciuda-

danía queda restringida, en el mejor de los casos, a los límites de una categoría jurídica que confiere nacionalidad y unos derechos civiles, políticos y sociales a unos sujetos pasivos e indiferentes con respecto a lo común, salvo cuando ven peligrar a título individual esos mismos derechos.

Todo ello lleva a la conclusión de que la ciudadanía no se aprende por ósmosis. Al contrario, el ambiente en el que se mueve y se desenvuelve le incita a consumir, aumentar el poder adquisitivo, mejorar su bienestar personal y desatender a quienes solicitan ayuda o cuidado. Nada incita a la preocupación por el otro, que es la base de las virtudes públicas. El declive de la ciudadanía enquistada en nuestro mundo todos aquellos problemas que requieren actitudes fraternales. Problemas como el del cambio climático o el de las migraciones se muestran irresolubles porque quienes tienen algo que perder prefieren mirar para otro lado.



Desde la filosofía moral sabemos que el deber ser, la respuesta a las preguntas ¿qué debemos hacer? o ¿cómo debemos vivir? conduce inevitablemente a la educación. La ética de las virtudes nació estrechamente vinculada a la *paideia*. Para superar una dinámica social creadora de costumbres que no propician la mejora del bienestar colectivo, para superar un individualismo pernicioso, la educación debería convertir ese fin en su cometido básico. Hablar de educación no es hablar solo de escuela, aunque también es, por supuesto, considerar qué está haciendo la escuela. Si acudimos en primer término a la educación reglada es porque esperamos encontrar ahí las pautas para abordar un cambio social y cultural que tiene que trascender en ambición y compromiso los límites escolares.

4. LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

Aunque la responsabilidad por la educación ha de ser compartida, ello no impide que sigamos viendo en la escuela un agente importantísimo para la formación de una ciudadanía virtuosa (Camps, 2008). Lo cual supone tener claro qué es educar en nuestro tiempo. Si vamos a los orígenes etimológicos del concepto, *ex ducere* significa ‘salir del estado natural del individuo’. El educador debe tener criterio sobre qué debe potenciar y qué debe reprimir en el alumno para socializarlo. Ha de estar dispuesto a ejercer una cierta *auctoritas* a la que no debe renunciar en favor de una concepción rousseauiana de la infancia que tiende a ver en ella un cúmulo de “virtudes” que la sociedad se encargará de corromper. Nadie es virtuoso por naturaleza; la virtud se aprende. Y, como muy bien explicó Arendt, en *La crisis en la educación* (1996), la función del educador es transmitirle al

niño aquello que debemos conservar y lo que hay que erradicar de nuestro mundo. Debido a la fragmentación del conocimiento y a la especialización curricular, también a una perspectiva falsamente “progresista” de la educación, el educador ha ido renunciando a su tarea más propiamente formativa de la persona para concentrarse en la transmisión de unos conocimientos instrumentales con el fin de integrar al joven en la sociedad en que vive sobre todo desde el punto de vista laboral (Camps, 2014). Lo primero que hay que corregir para que la escuela sea un agente educativo de verdad es asumir la responsabilidad de la formación de la persona en el sentido moral del término. Lo dice explícitamente la Constitución española al referirse al derecho a la educación: “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales” (CE, 27, 2).

El problema, sin embargo, no es tanto aceptar las premisas recién aludidas sobre el sentido y prioridades de la educación, sino cómo hacerlo. Para responder a esta pregunta no hay fórmulas mágicas de las que deducir un programa concreto. Sí es posible, sin embargo, aportar unos supuestos que ayuden a llevar a cabo una de las tareas más difíciles que enfrenta nuestro mundo. Son los siguientes:

- La educación moral es una cuestión eminentemente práctica. La teoría no es más que un complemento útil pero muy insuficiente. Lo puso de manifiesto Aristóteles a propósito de la enseñanza y aprendizaje de las virtudes. Estas no se enseñan como el resto de disciplinas porque la ética es un saber práctico. Se aprende por imitación de los mayores y se materializa en un conjunto de hábitos que disponen a la persona a responder a la realidad de la forma más adecuada. A tal fin importa, en primer término, el ejemplo de quienes supuestamente enseñan qué es la vida buena. Así, es difícil explicar qué son las injusticias en escuelas de élite o que el respeto al otro vale más que la agresión cuando el niño vive en un entorno de conductas contrarias al respeto.
- Conviene insistir en este punto antes de nada para contrarrestar la tendencia a reducir la compleja cuestión de la educación moral a una asignatura que ha venido en llamarse Educación para la Ciudadanía. Educar para ser buen ciudadano y asumir los deberes cívicos es mucho más que asimilar unos cuantos contenidos en unas horas de clase. Es vivir una práctica que haga ver las necesidades éticas no satisfechas en nuestras sociedades donde priman el interés propio y la voluntad individual sobre el bien común, donde los menos favorecidos son ignorados o reclusos en guetos más o menos encubiertos.
- Si la virtud se aprende más en la práctica que en la teorización sobre los derechos humanos, la Constitución o la tendencia al egoísmo de la condición humana, es imprescindible que de esa formación se haga cargo toda la escuela y no solo el profesor de Ética. Es conocido el dicho de que para educar a un niño se necesita la tribu entera. Efectivamente, y puesto que la tribu es poco manejable en las grandes sociedades, por lo menos, hay que mantener firme la convicción de que la sociedad escolar en su conjunto ha de esforzarse en debatir y decidir cómo educar mejor a sus alumnos. Para volver al problema tan actual del cambio climático, no solo hacen falta políticas destinadas a reducir las emisiones de carbono, sino que deben darse cambios drásticos

en las costumbres de todos nosotros. Moderación en el consumo, por ejemplo. Un cambio que no se conseguirá con simples prédicas, ni con manifestaciones masivas y entusiastas. Habrán de ser elementos de ese cambio una moderación y una austeridad que hoy nadie propicia, ni siquiera la escuela con sus propias prácticas.

- Cuando en nuestros pagos se empezó a hablar de la educación en valores en escuelas no confesionales, apareció un concepto adecuado en teoría pero que ha tenido escasos resultados prácticos: la educación en valores tenía que ser transversal. Es cierto: ha de empapar todo el sistema educativo, la responsabilidad han de compartirla todos los agentes, en la escuela y más allá de la escuela. El alumno necesita ver una coherencia en los mensajes que recibe y la mejor forma de percibir que algo es problemático o está mal es que esa convicción se transmita a través de todos y cada uno de los conocimientos que se le inculcan. Recordemos la palabra *ethos*, ‘forma de vida’, ‘manera de ser’, ‘costumbre’. Educar es introducir costumbres nuevas, coherentes con los ideales que sostenemos.
- El concepto de virtud es especialmente atractivo si tenemos en cuenta la tesis aristotélica de que las virtudes morales se asientan en el alma sensitiva, no en el intelecto. Es un dato nada despreciable dada la importancia e interés que desde hace unos años se está dando a las emociones (Camps, 2012). La persona virtuosa es la que lo es siempre, no la que en esporádicas ocasiones se comporta virtuosamente. Es la persona que ha aprendido no a renunciar a los sentimientos, sino a cultivarlos con mesura. Haber adquirido virtudes como el respeto, la solidaridad, la moderación, la templanza, el esfuerzo, la valentía, la responsabilidad o la cooperación significa haber incorporado al carácter de cada uno todas esas cualidades. No cumplir una norma por temor al castigo o a la reprimenda, sino haber adquirido unos hábitos que inclinan a comportarse de una forma y no de otra. Así entendida, la ética puede ser concebida perfectamente como la educación del sentimiento. Todos los sentimientos son adecuados si favorecen y no obstaculizan la vida en común. Aprender a distinguir lo que conviene retener o reprimir de las emociones que suscita la realidad en la que estamos es un camino hacia la vida virtuosa.
- La recuperación de las virtudes es el tipo de ética que más conviene a las sociedades liberales, como he puesto de manifiesto en el libro *La fragilidad de una ética liberal* (2018). Los efectos negativos de la globalización solo se podrán paliar si se mantiene la adhesión a unos valores éticos universales que combatan la tendencia populista a suscribir actitudes fanáticas o, por el contrario, a inhibirse de cualquier compromiso ciudadano. Ni la indiferencia ni el fanatismo son el caldo de cultivo adecuado para que florezca una ciudadanía virtuosa.

¿POR QUÉ Y CÓMO LA CIUDADANÍA GLOBAL HA DE CAMBIAR LA PRÁCTICA EDUCATIVA?

A MODO DE PÓRTICO

“¿Sabes en qué se nota que este año no estás en el instituto? En que estamos a mediados de noviembre y ningún profesor nos ha hablado todavía del 11-S en clase.” / “Pues claro, tonta, ¿cómo van a hacerlo, si eso pasó antes de que comenzara el curso?” / “Casi mejor que no digan nada, a ver si van a hacer lo que haces tú: poner un trabajo de pensar.” (Almudena Camacho, Rosa García y Rebeca Orgaz, alumnas de 4.º de ESO, charlando con el autor de estas líneas, en el patio del Instituto de Educación Secundaria Juan Gris de Móstoles, en Madrid, el 17 de noviembre de 2001, durante el recreo)

1. LLEVAR AL AULA LOS PROBLEMAS GLOBALES DEL MUNDO

La escuela siempre ha reflejado, por activa o por pasiva, el tiempo que le ha tocado vivir. Desde la caída del Muro de Berlín y la desintegración de la URSS, y con ella, la disolución del mundo de la Guerra Fría y la herencia de la Segunda Guerra Mundial, la transformación del planeta ha sido continua y acelerada, muy alejada de los agoreros cantos de sirena sobre el fin de la historia o los apocalípticos vaticinios acerca del “choque de civilizaciones”, al menos no en el sentido en que sus respectivos autores (Fukuyama, 1992; Huntington, 1996) argumentaban sus tesis. La “era de la posguerra fría” vino marcada por un proceso de globalización sin precedentes, tanto en el terreno económico como en el de la comunicación, que anunciaba una suerte de “mundo feliz” nunca imaginado antes. Los atentados del 11-S y sus secuelas en todo el planeta o la Gran Recesión del capitalismo especulativo desde 2007 hasta casi anteayer mostraron algunas sombras muy importantes de este proceso (Sáez Ortega, 2002; Torralba, 2003).

“La era de la guerra global”, “la era del desorden global” o “la sociedad del riesgo global” son otras tantas denominaciones acuñadas para referirse a estos tiempos inciertos, que, sin embargo, también están llenos de acciones y movimientos que afrontan desde abajo y en los rincones más apartados del mundo los grandes problemas de nuestro tiempo: desde el Foro Social Mundial, inaugurado en Porto Alegre (Brasil) en 2001, hasta los *Fridays for Future* de 2018, para alertar sobre las consecuencias planetarias del cambio climático, pasando por los planes y proyectos de las propias instituciones y organismos internacionales, como la ONU (así, los Objetivos del Milenio o las Cumbres sobre el Clima).

En este contexto tan complejo se construye la demanda de una “ciudadanía global” que universalice no solo los movimientos financieros descontrolados o las redes de delincuencia planetaria organizada, sino, sobre todo, los derechos humanos para todos los habitantes del planeta, sin excepciones ni salvedades. No olvidemos que, en la actualidad, más de 1500 millones de personas, el 20 % de la población en todo el mundo, carecen de la documentación oficial que acredite su condición de ciudadanos de pleno derecho del país en el que viven (Cortina, 1997; Kaldor, 2005). ¿Cómo llevar estas cuestiones tan acuciantes al aula? ¿Cómo responder al desafío de educar desde y para la ciudadanía global en el espacio y el tiempo de la educación formal? ¿Por qué la escuela, que, como veremos, acoge múltiples realidades globales, que en teoría serán magníficas impulsoras pedagógicas tiene tantas dificultades a la hora de construir una didáctica de la ciudadanía global? (Mardones, 1997).

2. UNA ESCUELA GLOBALIZADA QUE NO ENSEÑA A GLOBALIZAR: ¿NO SABE, NO QUIERE, NO PUEDE?

La respuesta a las cuestiones planteadas nos lleva a la esencia misma de la propia escuela reglada: la enseñanza formal presenta unas características estructurales que hacen difícil su apertura a escenarios tan complejos y cambiantes:

- La escuela nace para transmitir el legado vigente en un tiempo y en un espacio determinados. En este sentido, es una institución conservadora, encargada de reproducir lo que una sociedad considera que debe ser preservado de cara al futuro. La cuestión es qué legado queremos enseñar y hacer aprender, no solo los conocimientos adquiridos, o las habilidades que juzgamos indispensables para desenvolvernos en el mundo que nos ha tocado vivir, sino, sobre todo, los valores que den sentido a dichos conocimientos.
- Al mismo tiempo, el acto educativo es una permanente fuente de transformación, especialmente en el plano individual, incluso en el contexto escolar más conservador o tradicional, debido a la riqueza de significaciones que encierra y que, a menudo, desborda la transmisión consciente de contenidos y los métodos utilizados para llevarlos a cabo, en la que también cuenta, y no poco, quién transmite y quién recibe esa transmisión (Camus, 1994).
- Por otro lado, la escuela no puede asumir el complicado cambio social y cultural que implica la configuración de una ciudadanía planetaria, aunque quisiera y tuviera todos los recursos a su alcance para hacerlo, y no como parece que está ahora, sola, sin apoyos materiales y sin reconocimiento social (Neira, 1999, 103 y ss.).

En primer lugar, porque las situaciones que aparecen como resultado de dicha configuración no acontecen ni primera ni principalmente en el aula (por ejemplo, la aparición de escuelas cosmo-

politas, formadas por la acumulación de un alumnado procedente de lugares y nacionalidades de todo el planeta), sino que esta, sobre todo, los refleja. En segundo lugar, porque, siendo coherente con los cambios que se anuncian por los hechos mencionados, la propia escuela se encuentra seriamente limitada, cuando no incapacitada, para aceptarlo y asimilarlo, ya que sus propios fundamentos quedarían relativizados o cuestionados, en un contexto de “posmodernidad diluida” sin jerarquías ni referentes comunes como el que vivimos. Se entiende, pues, que esa escuela acosada y desmoralizada se refugie en sus rutinas o, en el mejor de los casos, enuncie discursos bienintencionados, pero no ponga en marcha los mecanismos necesarios para llevarlos a la práctica educativa diaria.

- La propia escuela olvida a menudo que, precisamente por el contexto del presente en el que vive, participa de ese mosaico multicultural dentro de su propio entramado. antes que nada, la escuela de hoy es una “encrucijada de culturas”, en la que la cultura académica, hasta hace poco tiempo no solo la más importante, sino incluso aquella que justificaba la propia existencia de la institución escolar, convive con la cultura social, o la de los valores establecidos; la cultura crítica, aquella que ofrece una alternativa posible a los mismos; la cultura de la experiencia entre iguales o la cultura institucional, la propia de cualquier organización o estructura más o menos estable. Este variado abanico de “culturas” está, a su vez, entrecruzado por la omnipresente cuestión de la alteridad, bien sea desde la “perspectiva de género”, confrontada con el “arquetipo viril” dominante, o desde las culturas “externas” o foráneas, en su dialéctica con la cultura de acogida (Pérez Gómez, 2000).
- En todo caso, hay que tener presente que los cambios que pueden (y deben) sacudir el lugar y el acto de educar serían siempre “imperfectos”, nunca plenos ni totales. Dos ideas fundamentales subyacen en esta noción:
 - No hay que buscar valores sociales como la paz, o la solidaridad, o la convivencia intercultural, o la ciudadanía global en el futuro, porque han estado presentes a lo largo de la historia y han sido valores y acciones dominantes en muchas épocas y sociedades.
 - Además de reconocerlos en el pasado, hay que hacerlos visibles, aumentar su “poder” en el presente, considerando que convivirán en todo momento con manifestaciones y formas de violencia, racismo, discriminación o insolidaridad, y que estas, por lo que algunos denominan “esquizofrenia epistemológica”, tenderán a presentarse con más fuerza que las otras, cuando no con un mayor grado de “inevitabilidad” (Muñoz, 2002).

Semejante mosaico de asuntos, lejos de resultar paralizante, puede leerse como medios “escolares” para desplegar procesos abiertos a la realidad, imprescindibles para configurar una verdadera educación global, capacitadora para comprender y transformar el mundo en que vivimos. La condición para llevar a cabo esta tarea no es simplemente limitarse a reconocer estos condicionantes, sino utilizarlos “a favor de obra” para buscar una nueva cultura escolar para estos nuevos tiempos.

3. UNA CULTURA ESCOLAR TRANSFORMADA Y TRANSFORMADORA

Tres son, a nuestro juicio, los vectores que a día de hoy inciden de una manera más intensa en la transformación de la cultura escolar dominante, tal y como la hemos descrito en el apartado anterior:

- En primer lugar, la nueva civilización de la información, marcada, entre otras manifestaciones, por la opulencia de contenidos sin jerarquizar ni ordenar, la rapidez en la difusión de todo tipo de informaciones y noticias o la obsolescencia sistemática de los vehículos que canalizan dicha información (Esteve, 2003; Besalú, 2002). En medio del imperio de internet, la escuela se debate entre la “adaptación” de los nuevos medios a los viejos procedimientos (aligerando peso: de la mochila llena de libros de texto a la tableta que los contiene todos; de la pizarra manchada de tiza a la impoluta pizarra digital, donde proyectar todo lo proyectable; de los cuadernos de deberes al blog interactivo) y el impacto de las nuevas inteligencias que se están generando dentro de las aulas.
- Sin embargo, no es necesario acudir a los grandes medios de información que muestran a diario el panorama de un mundo global e interconectado en el que nos debatimos para confirmar la noción de educación globalizada. En la escuela tenemos las fuentes primarias de este proceso: la presencia consolidada y creciente en las aulas de niños, niñas y adolescentes de familias inmigrantes (Aja, 1999). La percepción social (y, por tanto, escolar) de dicha presencia basculó al comienzo entre el rechazo (justificado por el miedo a lo desconocido o a la supuesta “amenaza” (otra más) que suponía para el “orden” escolar vigente) y el conflicto que acarrearba la modificación de las estructuras organizativas de colegios e institutos para incorporar las nuevas realidades humanas sin demasiados “traumas”.
- Finalmente, la escuela (en especialmente, la pública) no se puede sustraer al proceso de incorporación al neoliberalismo dominante, no solo por el intento de subordinarla al (des)orden establecido mediante procesos de uniformización, incluyendo los parámetros “mundiales” que establecen los distintos informes comparativos y clasificatorios realizados por las grandes organizaciones que controlan la educación de grandes conjuntos territoriales (por ejemplo, el conocido Informe PISA, que tanto preocupa o alegra, según los resultados, a las autoridades políticas correspondientes), pero también procesos de intercambio y cooperación transnacional (por ejemplo, los proyectos Erasmus, promovidos por la Unión Europea), sino también por la puesta en marcha de procesos de privatización más o menos encubierta que debilitan la noción de educación al servicio de la igualdad de todos los ciudadanos, y socavan la noción y el funcionamiento del Estado de Bienestar, allí donde, a duras penas, se acabó implantando (Torres, 2001).

Todos estos procesos “transversales”, además de las obvias e intrínsecas deficiencias o dificultades que introducen en el espacio de la escuela, están llenos de posibilidades, puesto que, por un lado, permiten revisar

la cultura escolar establecida; y, por otro lado, facilitan no solo la “adaptación” de la escuela al presente en busca de la eficacia, sino también su transformación, tanto en su sentido general como en sus contenidos y sus métodos. No es suficiente con que se enuncien como temas importantes, o que recorran diagonalmente todas las asignaturas, o que se fijen las competencias que se deben incorporar a su programación para hacerlas visibles; es que el propio acto escolar, en la unidad que sea: una hora de clase, una semana de tarea, una evaluación o un trimestre se puede convertir, se debe convertir, en un núcleo generador de transformaciones mucho más ambiciosas gracias a ellos.

4. POR DÓNDE EMPEZAR Y HACIA DÓNDE MIRAR

Teniendo en cuenta, pues, los hechos señalados, y puestos a concretar nuestra apuesta por la didáctica de la ciudadanía global desde la perspectiva de la escuela reglada, nos parece imprescindible señalar al menos tres instancias donde estos cambios serían deseables (y posibles):

- En primer lugar, la dimensión organizativa, la que transcurre desde el centro educativo (clases, pasillos, paredes, salas, patios, accesos) al trabajo en el aula (compartimentado en mesas individuales o dobles, o en mesas grandes; ordenado en dirección al profesor o de manera circular; dividido por horas o por tareas), dentro de la que hay que organizar un “ecosistema”, basado en una serie de etapas que deben considerarse como un todo coherente: por ejemplo, la hospitalidad como forma de incorporar la diversidad humana (y también la tecnológica); el encuentro entre las personas que protagonizan el proceso; la interacción entre dichos protagonistas como escenario para la resolución de los conflictos individuales y colectivos que vayan surgiendo; la celebración del acontecimiento y, para recomenzar en otro ámbito “externo” a la propia escuela, la proyección hacia fuera del proceso.
- En segundo lugar, la dimensión curricular, que va del programa a la clase, en la que cuentan, a su vez, dos tareas paralelas: el desarme de los contenidos y métodos propios de las disciplinas o asignaturas convencionales, a través de lo que algunos han denominado “historización” y “culturización” de los contenidos (Postman, 1999); y la reconstrucción de una nueva cultura curricular que, sin renunciar a las “buenas prácticas” de las tradiciones pedagógicas más renovadoras del pasado y del presente, apueste por experiencias como, por ejemplo, la elaboración de programas para cursos enteros o niveles educativos por proyectos multidisciplinarios, e incluso interdisciplinarios, y no por compartimentos estancos; la organización de las efemérides del calendario escolar para facilitar aprendizajes globalizadores; o la dinamización sociocultural de las (mal llamadas) “actividades extraescolares” (Cid, 2000, 147 y ss.).
- Finalmente, la dimensión social, el paso de la institución escolar a la comunidad de ciudadanos, en sus escalas más humanizadoras, como lugar (o lugares) donde es posible realizar ese proyecto de convivencia descrito en todo el recorrido que estamos haciendo (Essomba, 1999).

5. ALGUNOS LUGARES EDUCATIVOS DONDE TRABAJAR CON GARANTÍAS

¿Cuáles son los escenarios que, en nuestra opinión, facilitan esta triple tarea? Apuntamos algunos que provienen directamente de los proyectos que ponemos en marcha en mi centro de trabajo:

- En primer lugar, el mundo de la expresión artística (música, danza, teatro), por todas las capacidades que fomenta, los encuentros que suscita o las expresiones que libera. En este sentido, merece la pena citar experiencias como el Sistema de Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela, puesto en marcha por José Antonio Abreu en 1975, del que la Orquesta Juvenil Simón Bolívar, dirigida por Gustavo Dudamel es buena muestra; o la *West Eastern Divan Orchestra*, creada en 1999 por Daniel Barenboim y Edward Said como herramienta de diálogo en el contexto del conflicto palestinoisraelí. La película *¡Esto es ritmo!* (de Enrique Sánchez Lansch y Thomas Grube, 2004) recoge una excelente muestra de las posibilidades de la educación artística, al documentar el proceso de puesta en escena de un montaje coreográfico de *La consagración de la primavera*, de Igor Stravinsky, dirigido por Royston Maldoom, que reunió a 250 niños, niñas y adolescentes de colegios e institutos “en situación de precariedad o riesgo” de la periferia de Berlín, acompañados por la Orquesta Filarmónica de Berlín, dirigida por Simon Rattle.
- En segundo lugar, el desarrollo de una cultura del trabajo voluntario, imprescindible para culminar la realización de las múltiples tareas y proyectos dentro y fuera del horario escolar, cultura que afecta tanto a profesores como a alumnos, a trabajadores no docentes y a familias de alumnos del centro. La bibliografía acerca del aprendizaje-servicio es ahora, afortunadamente, cada vez más amplia (Aranguren, 1998).
- En tercer lugar, la incorporación de las propuestas globalizadoras a todas las actividades del centro, para evitar que queden aisladas (centradas en “la Jornada de...” o “la Semana de...”) o al margen de otras iniciativas. Se trata de construir entre todos un conjunto significativo de valores en el que participe la totalidad de la comunidad educativa, y dentro del cual la valoración del ambiente de interacciones alimentado a diario es a menudo tanto (o más) relevante que la propia actividad que se desarrolla.
- En cuarto lugar, el planteamiento de un gran proyecto global por curso, que afecte al conjunto de la vida del centro durante el mismo, mediante la producción de recursos y materiales didácticos que después se incorporan al trabajo de clases y niveles; la realización de exposiciones y montajes teatrales sobre el tema de cada proyecto, para sacarlo al exterior; o la reflexión de carácter educativo que se desarrolla de modo paralelo y compartido por los implicados en el mismo (Sáez Ortega, 1995).

6. UN HORIZONTE PLAGADO DE CONFLICTOS

Semejantes propuestas suscitan numerosos conflictos, derivados de las evidentes “sacudidas” que provocan las apuestas organizativas y curriculares que se esbozan. A las patentes limitaciones institucionales, asignadas a la estructura escolar convencional (horarios, programaciones oficiales, uso por lo general reproductivo y poco creativo del libro de texto, rutinas en la organización y la tarea de los departamentos didácticos), hay que añadir todo lo que ya se ha dicho en reiteradas ocasiones sobre las actitudes de los docentes, los estudiantes y las familias. También cuenta, y mucho, la omnipresente cultura del espectáculo audiovisual y virtual, permanente (y poderoso) contrapunto a los valores educativos, aunque no necesariamente incompatible con los mismos (Ferrés, 2000).

Pero, quizá, las principales dificultades provienen de las necesidades internas de los proyectos descritos: su grado de integración en el marco reglado en el que aparecen; la búsqueda de métodos de evaluación coherentes con las formas de enseñanza y aprendizaje que despliegan; la organización de los espacios y los tiempos para atender adecuadamente a la “diversidad” previa y a la que se produce durante el desarrollo del trabajo y como consecuencia del mismo; o el mantenimiento de la “tensión creativa”, el elevado nivel de imaginación transformadora que exige la transmisión de este particular “legado” en un contexto de relativo bienestar, es decir, cuando no existe aparentemente ninguna situación urgente o perentoria que afrontar, como ocurre en muchos países y sociedades del Sur. Enfrentarse a tales retos constituye ya de por sí toda una “revolución” de la cultura escolar con la que muchos educadores estamos comprometidos.



De lo anterior resulta fácilmente deducible que la clave del cambio de cultura escolar, por tanto, está en la transformación del discurso en didáctica, es decir, en proceso sistemático de enseñanza-aprendizaje, lo cual:

- No es tarea fácil. Si fuera sencilla, no solo se hubiera realizado ya, sino que incluso su propia facilidad resultaría sospechosa, por la lógica desconfianza de la pedagogía ante los maquillajes decorativos o epidérmicos.
- No es una receta infalible. Puesto que no puede, ni pretende, solucionar todos los desafíos que se presentan a diario, y que no solo provienen de los alumnos y alumnas inmigrantes o de los teléfonos móviles y sus redes sociales, aunque haya sido su presencia la que ha desvelado la “crisis”.
- No es un proceso preciso, claro o definido. Se hace imprescindible inventarlo en cada momento, no porque antes no se dieran situaciones y respuestas similares, sino porque hay que tener muy en cuenta los rasgos definitorios profundos del mundo en que vivimos, los “signos de los tiempos” en los que intentamos educar y ser educados al mismo tiempo.

¿QUÉ PROFESORADO NECESITAMOS PARA EDUCAR EN LA CIUDADANÍA GLOBAL?

1. SOBREVIVIENDO EN EL MAR DE LA POSMODERNIDAD LÍQUIDA: LIQUIDADORES, LIQUIDADOS Y LÍQUIDOS

En el estudio clásico de Umberto Eco sobre la cultura de masas se señala la diferencia entre los *apocalípticos*, que rechazan el mundo que les ha tocado en suerte en nombre de la tradición traicionada o del miedo a la transformación del futuro que dicho mundo anuncia, y los *integrados*, los que abrazan de manera acrítica e incondicional todo lo que les ofrece dicho mundo, adaptándose literalmente a su perfil (Eco, 1968, 39-78). Aplicando la diferencia establecida por Eco, podemos hablar de que nos encontramos entre el profesorado que se abraza a la pizarra y la tiza y el que no abandona en ningún momento la pizarra digital ni las redes sociales para abordar su tarea diaria en el aula.

Las teorías de Bauman sobre la “modernidad líquida” (2003) alteran esta dicotomía clásica e introducen la “perplejidad” desconcertada como la forma predominante de enfrentarse al panorama del trabajo docente hoy. Frente al rabioso individualismo “cortoplacista”, la ausencia de espacio y tiempo como referentes de orden vital, el permanente movimiento sin horizonte al que dirigirse, el cambio constante (y precario) en el trabajo, o la sustitución del grupo comunitario por el enjambre ocasional que promueven las redes sociales, el profesorado es forzado a mantener enhiesta la bandera de la tradición maquillada. A la vez, se burocratiza su gestión y se le hace responsable de atender y resolver cualquier problema derivado de lo que la propia sociedad y los poderes políticos y económicos que la organizan y someten producen de manera continua. Todo llega a la escuela y todo debe solucionarse en la escuela (Bauman, 2006): desde los hábitos de consumo al acoso entre iguales; desde el cambio climático a las identidades tóxicas y excluyentes.

En medio de este proceloso mar de contradicciones y a pesar de todas las dificultades apuntadas, el profesorado se decide a poner en marcha un proceso de construcción de ciudadanos globales entre sus aprendices. ¿Con qué medios?, ¿en qué dirección?, ¿para llegar a dónde?

2. SER Y ESTAR EN EL AULA: MODELOS DE USO COTIDIANO

Ser docente no es un oficio en el que se sumerja cualquiera de la noche a la mañana. Alcanzar un mínimo adiestramiento en la tarea educativa requiere mucho tiempo y esfuerzo y, por lo general, hay pocos estímulos externos (por ejemplo, proyectos de formación del profesorado impulsados por las diferentes instituciones educativas), para poder llevar a cabo ese proceso en buenas condiciones. Ante esta situación, la formación continua para profundizar en el quehacer del profesorado depende de la voluntad y de la capacidad del propio docente. Además, las acuciantes demandas formales (cuestionarios, programaciones, evaluaciones por objetivos, por competencias) constituyen un maremágnum tecnológico y burocrático en el que se ha encelado el poder establecido (escondiendo no pocos intereses nada educativos) y que agobia al profesorado y le resta energía para su acción docente y educativa. Todo lo indicado anteriormente convierte esta necesidad de crecer como docentes en un empeño muy complicado.

Actualmente, las profesoras y profesores nos enfrentamos a los siguientes problemas:

- Saber expresar el limitado tiempo real en el que se desarrolla el trabajo.
- Saber sostener un ritmo lento y pausado (el único ritmo real del aprendizaje escolar) frente a los impulsos saturadores y vertiginosos y a los superficiales y empobrecedores canales modernos de comunicación.
- Saber incorporar al aula todos los temas y enfoques que supuestamente deben abordarse, a pesar del mantenimiento de estructuras organizadas por materias, disciplinas o asignaturas académicas.
- Saber motivar para el aprendizaje con el fin de impedir el fracaso escolar.
- Saber prevenir el acoso entre iguales y otras formas de violencia infantil y adolescente.

Y, además, realizar todas estas actividades a menudo en una lengua no nativa de la que se tiene un conocimiento formal más o menos suficiente pero en la que no se es capaz de educar con la necesaria profundidad. Son demasiados saberes que confunden, el continente con el contenido, el medio con el objetivo, las necesidades reales con los intereses ideológicos, políticos o comerciales. Educar en la ciudadanía global exige otro enfoque al itinerario formativo del profesorado implicado en esa causa.

Se suele decir que la vida activa de un docente pasa por tres etapas fundamentales:

- En la primera, domina la preocupación por los *contenidos del programa*, es decir, por *el qué*.
- En la segunda, la preocupación por *los métodos*, es decir, por *el cómo*.
- En la tercera, la preocupación por *las finalidades*, es decir, por *el para qué*.

Dicho de otra manera y por sintetizar: en el horizonte del profesorado aparece, en primer lugar, el libro de texto y su uso inadecuado como materia digerida y empaquetada; después, el esfuerzo de mirar por encima de ese muro le lleva al aula, a las miradas de los estudiantes y, más tarde, las miradas de los alumnos y alumnas le dirigen a la vida, y entonces la materia, sea la que sea, ya no adquiere valor por el conjunto de saberes establecidos que contiene o por los mecanismos que utiliza para aprenderlos, sino por su capacidad humanizadora. Desde este enfoque, vamos a plantear el proceso profesional y vital del docente que haga posible una Educación para la Ciudadanía Global en el aula.

3. MODELOS DE SER DOCENTE Y TRANSICIONES NECESARIAS

En los siguientes apartados paso a caracterizar los diferentes modelos de ser docente que me he encontrado a lo largo de mi experiencia como profesor de Enseñanza Secundaria.

Del docente en la tarima al docente en la trinchera

Como ya hemos esbozado, el comienzo de la crisis del profesorado está en la tensión entre el tradicional depositario monopolizador del saber establecido (fuera conservador o progresista) y los cambios culturales que han derribado esa exclusividad, protagonizados por los actuales medios de comunicación que permiten un acceso a la información infinitamente mayor, más rápido, más fácil, más universal, más operativo y mucho menos jerárquico, pero también más superficial, más manipulable, más desestructurado y caótico.

Lo que definía y define al profesorado tradicional es su papel como transmisor del conocimiento mediante la clase magistral unidireccional, que establece un patrón básico de las evaluaciones calificatorias (clasificatorias) del alumnado. Ante las innovaciones didácticas y los cambios tan profundos que han tenido lugar en la infancia, la adolescencia y la juventud actual, la primera reacción es el refugio apocalíptico del profesorado en la trinchera, pues se siente asustado o indignado.

Del docente en la trinchera al docente en la pantalla

En un segundo momento, se produce el paso de la resistencia a la adaptación, más o menos acrítica, que, sin resolver la crisis, permite enmascararla, transformando al profesorado en un “gestor” tecnológico burocratizado, que ha de estar al servicio de los ítems estandarizados con que se evalúa, se califica y se clasifica su tarea. Además, ha de adaptarse e incorporar los cachivaches tecnológicos que supuestamente facilitan su trabajo.

Del docente en la pantalla al docente en la ventana

Sin renunciar a las posibilidades de las nuevas herramientas, hay que dar un paso fundamental, sin el cual no es posible que el profesorado asuma un papel activo en la Educación para la Ciudadanía Global. Este paso

consiste en adquirir la capacidad para “enseñar / aprender a mirar” la realidad junto con el alumnado. Al término *adquirir* debe añadirse *recuperar*, ya que en buena medida se trata de redescubrir las teorías y prácticas pedagógicas más humanizadoras, que en su momento tuvieron que enfrentarse a los sistemas educativos más tradicionales para ser luego arrinconadas por las nuevas visiones tecnocráticas.

Del docente en la ventana al docente en la frontera

Finalmente, el último paso “formativo” (que es en realidad el primero que debería darse para enfocar la tarea de educar para la ciudadanía global desde el profesorado) consiste en dotar de coherencia el trabajo diario. Esto significa que no se puede anunciar una mirada global como si fuera un tema del programa. Hay que asumirla en la propia tarea docente, por pura coherencia metodológica y no únicamente por compromiso vocacional. Solo un educador o educadora global puede convertir ese anuncio en vida compartida con el trabajo de descubrimiento, comprensión y acción de sus propios aprendices. Obviamente, este proceso tampoco resuelve la crisis, sino que la afronta de maneras diferentes, abriendo un variado abanico de dificultades y conflictos inherentes a esta opción frente a los cuales no existen soluciones infalibles.

3. LAS HERRAMIENTAS DEL PROFESORADO GLOBAL

Uno de los momentos más fascinantes de las aventuras de *Robinson Crusoe*, el naufrago más famoso de la historia de la literatura (con permiso de Odiseo), es el capítulo IV, que narra el instante en que el único superviviente del naufragio descubre que el barco en el que viajaba aún no se ha hundido y puede rescatar de él numerosos objetos útiles, que son extraídos con sumo cuidado por el protagonista, consciente de que en ellos está depositada su supervivencia.

Seguro que muchos docentes, naufragos perplejos y desconcertados ante la tarea de edificar modelos educativos para los ciudadanos globales del presente y del futuro, desean fervientemente, como Crusoe, tener al alcance un almacén de recursos con el que afrontar semejante misión.

¿Qué podemos ofrecerles a este respecto? ¿Cuáles serían las herramientas necesarias para ser ese docente dispuesto a todo para sobrevivir en esa isla desconocida, por desierta que parezca, y capacitado para llevar a cabo esa ardua empresa? Podemos agrupar esas herramientas en cinco categorías siguiendo la experiencia del protagonista del clásico de Daniel Defoe:

- Conviene recordar que todos esos recursos ya existían y no eran fórmulas mágicas novedosas. Las buenas prácticas educativas (como los buenos serruchos, o los buenos clavos que halla Crusoe) se han desarrollado desde hace mucho tiempo. Es hora de recuperarlas, de volver a

ciertas fuentes, como Maria Montessori (1870-1952) y su *método* destinado sobre todo al mundo de la educación infantil; Célestin Freinet (1896-1966) y la *Escuela Moderna*, centrada en el trabajo cooperativo; Lorenzo Milani (1923-1967) y su *Escuela Popular de Barbiana*, comprometida con los alumnos y alumnas más desfavorecidos por el sistema; o Paulo Freire (1921-1997) y su *alfabetización crítica*. Tengamos en cuenta que *La casa de los niños*, de Maria Montessori, se publicó en 1907; *La imprenta en la escuela*, de Freinet, en 1927; *Carta a una maestra*, de Milani, en 1967; *Pedagogía del oprimido*, de Paulo Freire, en 1970. Estas obras y sus propuestas se insertan plenamente en esta construcción de la ciudadanía global, pero por extraño y preocupante que pueda parecer, se muestran muy alejadas de las prácticas de los jóvenes docentes de hoy (magníficamente preparados, eso sí, en el uso de las tecnologías más modernas), si no incluso de su conocimiento. Resulta muy difícil articular un proceso de Educación para la Ciudadanía Global en el aula mínimamente profundo sin haber leído una línea de John Dewey (1859-1952), sin conocer a fondo las propuestas de Francesco Tonucci (1940) sobre el entorno urbano “educador” de los niños y niñas, o sin haber trabajado un cuento de Gianni Rodari (Dewey, 1975; Tonucci, 2015; Rodari, 1996).

- Otra cuestión que debemos tener en cuenta es que, sin su destreza, Crusoe nunca hubiera podido manejar adecuadamente los objetos que encuentra. A pesar de su angustia e incluso de su desesperación en los primeros instantes del naufragio, es capaz de identificar sus necesidades y de utilizar los recursos a su alcance para salir adelante: no tiene más, tampoco menos. Además de los conocimientos imprescindibles acerca del planeta y sus interdependencias, hay que saber emplear los recursos para poder convertir estas cuestiones en procesos sistemáticos de enseñanza-aprendizaje.
- Es cierto que Crusoe actúa con determinación y presteza, porque, por encima de otras consideraciones, domina en él un intenso deseo de sobrevivir, de salir adelante como sea. Su situación es muy diferente del contexto acomodaticio (tanto material como psicológico) en el que nos desenvolvemos, donde las dificultades, los riesgos, los sacrificios, los empeños constantes parecen pertenecer a otra época o a otro mundo, incluso a otra lengua, sobre todo, en los países ricos del Norte *mal desarrollado*. Esta motivación es la (aunque no lo vocación educativa, aunque ya no la formulemos así). Me refiero a la necesidad de descubrir que en la tarea de enseñar y aprender ponemos en juego nuestra propia vida. Robinson Crusoe agudizó su imaginación, llevó su capacidad creativa, y también organizativa y sistematizadora, hasta unos límites, hasta unas fronteras que ni él mismo alcanzó a prever de antemano.
- Consideremos, además, el siguiente asunto: Crusoe está solo, aunque después llegará Viernes, en el capítulo XIV, pero, en realidad, no lo ha estado nunca, en el sentido de que sus herramientas de supervivencia, aquellas que le permitirán sobrellevar su más que precaria situación, han sido inventadas y construidas por otros muchos seres humanos a lo largo de muchos años y en muchos lugares. La colección de cosas que encuentra en el barco y traslada a su refugio constituye una especie de antología de los logros materiales de la civilización de la que forma parte. Dicho de

otra manera y trasladándolo al terreno de la educación, el trabajo individual de un docente sirve de poco o, en el mejor de los casos, tiene un alcance limitado, si no se incorpora a un proyecto colectivo, si no se integra en una dimensión comunitaria.

- En el capítulo XIV de la novela de Defoe se produce el encuentro entre Robinson y el indígena al que bautiza como *Viernes*, que, salvando las distancias, equivaldría al encuentro entre el educador y el educando; mejor dicho, el alumnado, destinatario del trabajo docente y, por tanto, la herramienta más importante que disponemos los educadores para llevar a buen puerto ese proceso de Educación para la Ciudadanía Global. Ahora bien, todo lo que Robinson ha aprendido, construido y pensado se va a poner a prueba. Robinson salva al indígena de ser devorado por sus congéneres, garantiza su sometimiento, le enseña las primeras palabras de obediencia, le obliga a abandonar la práctica del canibalismo, le viste a la europea y, finalmente, comienza a educarle de manera sistemática, orgulloso de sus progresos. ¿Funcionan así las cosas en la vida real de las aulas y de los estudiantes? (Pennac, 2008).

Uno de los aspectos más discutibles (y discutidos) de la novela de Defoe es su defensa del colonialismo europeo, implícita (cuando el naufrago “se adueña” de la isla) y explícita (cuando, a partir del capítulo XV, emprende la educación de “su” indígena, *Viernes*). Robinson Crusoe transmite sin complejos y de manera impositiva una visión eurocéntrica del mundo (*anglocéntrica*, diríamos con más propiedad), desde el idioma (es *Viernes* el que aprende inglés, no al contrario), pasando por la versión anglicana del cristianismo en la que evangeliza a su criado, hasta llegar a la noción imperialista de Inglaterra que le transmite. Este asunto remite a la cuestión de los valores, es decir, del discurso adoctrinador o liberador que debe enhebrar una



propuesta sobre Educación para la Ciudadanía Global (Duart, 1999). No se trata, claro está, de establecer nociones cerradas y excluyentes al respecto. Quizá ni Robinson ni Defoe podían hacer otra cosa, viviendo en la época que les tocó vivir, pero nosotros estamos en condiciones (y tenemos la obligación deontológica como educadores y educadoras) de pensar de otra manera y generar otro tipo de pensamiento, que pasa, al menos, por dos tareas fundamentales: en primer lugar, implementar la noción de valor como proceso que se construye; y, en segundo lugar, situar los valores en la vida real, en las herramientas que nos hacen vivir mejor (Trilla, 1992; Paniego, 1999).

4. LAS EDUCACIONES DE LOS DOCENTES EN LA ERA DE LA CIUDANÍA GLOBAL

La construcción de un profesorado que responda tanto al mundo globalizado del siglo XXI como a la necesidad de construirlo de otra manera no es una cuestión de medios técnicos o de discursos, sino más bien de *procedimientos de sentido* (Ortega y Mínguez, 2001, 51-100; Sáez Ortega, 2004, 15-26). Presento los que me parecen más relevantes y necesarios:

- *Educar en la realidad.* Significa indagar acerca de lo que ocurre fuera del círculo de inconsciencia en el que vivimos. Si el “casino global planetario”, tal y como argumentan algunos, es una ficción, debemos plantearnos cómo desvelar el engaño. Asumir cuestiones como la pobreza, el dolor, la muerte (pero también la fiesta, la alegría, la vida) exige una educación apasionada por el conocimiento, la libertad, la justicia o la belleza, que cuestione el conformismo o la indiferencia.
- *Educar en la complejidad.* Frente a la simplicidad y el infantilismo que nos domina, se trata de observar el mundo en toda su profundidad, de intentar ir más allá de la superficie de las cosas. Lo complicado es necesario y exige esfuerzo, pero esa tensión resulta imprescindible para madurar en el pensamiento y en la acción. La clave reside en la capacidad para formular preguntas y plantear interrogantes abiertos que convoquen a otros interrogantes hasta el descubrimiento desenmascarador de la realidad y su posible alternativa.
- *Educar en la diversidad.* Frente al pensamiento único y la cultura que despersonaliza y uniformiza, es urgente valorar la propia capacidad para concebir o imaginar la realidad de otra manera, al tiempo que aceptamos, reconocemos y defendemos la discrepancia. Ponerse en el lugar del otro es un ejercicio educativo fundamental en cualquier proceso de globalización, puesto que resulta muy difícil educar para la solidaridad transnacional si previamente no hemos educado desde y para la sensibilidad y la comprensión afectiva, la capacidad de escucha y de diálogo.
- *Educar en el conflicto.* Para superar la sensación narcotizante de “mundo feliz”, hay que hacer explícitas sus contradicciones. A la vez, hemos de superar las valoraciones negativas o destructi-

vas del conflicto. Considerar el proceso no violento de su tratamiento es un enfoque básico para configurar una cultura de paz. La perspectiva integradora de la globalización requiere conjugar sus diversas aportaciones (ecologismo, feminismo, interculturalismo, solidaridad Norte-Sur) en torno a los conflictos interpersonales y mundiales (Yus, 1996).

- *Educación en la utopía.* No queremos decir “educación en una utopía” concreta, que pervertiría el sentido de una educación verdaderamente liberadora. Se trata de enfrentarnos a la negación del futuro y a la instalación en el “presentismo” de lo inmediato y lo tangible. Hemos de alentar la capacidad para movilizarnos en la búsqueda de otro mundo posible (Galeano, 1998).

En definitiva, la educación global acerca del mundo reclama igualmente un profesorado global. Para enseñar a ver el mundo de otra manera, hay que aprender a ver de otra manera y ser coherente con ese compromiso para la transformación individual y colectiva, asumiendo los valores y modos de vida que conlleva. Como hemos podido comprobar, no es una tarea sencilla, pero es preciso afrontarla si queremos que la escuela recupere su sentido. Como señala Susan George, con cuyas esperanzadoras palabras concluimos, “otro mundo está a nuestro alcance si los educadores educan” (George, 2004).

EL APRENDIZAJE DE LA CIUDADANÍA GLOBAL EN LAS ESCUELAS

En este capítulo me propongo ofrecer una panorámica internacional, basada en mi experiencia personal en el diseño y el acompañamiento de proyectos educativos relacionados con el aprendizaje de la ciudadanía global en la educación formal y no formal con educadores y educadoras rurales de Chile, con estudiantes y docentes de Universidades de Santiago de Chile y de la República Dominicana y con miembros del Ministerio de Educación de la República Dominicana (Minerd), por poner algunos ejemplos de los más recientes de mi labor en los últimos veinticinco años, sin contar los innumerables cursos, talleres, reuniones de trabajo y encuentros realizados en España (García-Rincón, 2016, 2017, 2018, 2019).

1. EL APRENDIZAJE-SERVICIO PARA EDUCAR EN LA CIUDADANÍA GLOBAL DESDE UN CURRÍCULO BASADO EN COMPETENCIAS

Desde mi experiencia como consultor de proyectos educativos de lo prosocial y de la educación en la solidaridad y la ciudadanía global a nivel internacional (España, Francia, Italia, Chile, República Dominicana, Colombia), puedo afirmar que el *aprendizaje-servicio* (ApS) es una de las metodologías más eficientes para educar en la ciudadanía global (Batllé, 2013; García-Rincón, 2018; Tapia, 2010; Uruñuela, 2018). El éxito pedagógico del aprendizaje-servicio radica en una serie de características fundamentales:

- Se trata de un proceso de aprendizaje que conjuga la simplicidad del mensaje (“Aprender sirve, servir enseña”) y su fácil comprensión con la posibilidad de hibridar distintas metodologías y enfoques.
- Es una estrategia metodológica que no precisa de grandes capacidades y competencias docentes, ni mucho menos de certificaciones educativas que requieran una gran inversión. Con una buena formación inicial y una motivación real para transformar el mundo, se puede comenzar a trabajar impulsando procesos de cambio positivo en las escuelas, en los estudiantes, en la realidad que los rodea y en los propios docentes, que poco a poco irán mejorando sus propias competencias y encontrando un renovado sentido a su vocación profesional.

- Constituye una herramienta pedagógica que fomenta las actitudes prosociales en los escolares, partiendo de la premisa del establecimiento de una relación sinérgica y virtuosa entre aprendizaje y servicio, de modo que, por un lado, el servicio dota de sentido ético y social a los aprendizajes en la escuela (podría ser algo así como la sal que les da más “sabor humanista”); y, por otro, los aprendizajes mejoran la calidad del servicio ofrecido por el alumnado, es decir, enseñan a *hacer bien el bien*.

El aprendizaje-servicio tiene su origen en Argentina, donde nació de forma espontánea en algunas escuelas a finales de los años ochenta del pasado siglo, y a partir de los años noventa se fue sistematizando progresivamente como metodología educativa con la proliferación de publicaciones especializadas, la celebración de foros y congresos, la implementación de las investigaciones y la creación de redes de ApS de ámbito internacional (Batllé, 2013; Tapia, 2010).

Además de enriquecer los aprendizajes y darles más sentido en cada estudiante particular puesto que combina diferentes perfiles de alumnos y alumnas, el ApS sirve de conector entre la escuela y el mundo, más concretamente con la comunidad o el barrio cercano a la misma, de manera que el centro educativo deja de ser un espacio más o menos aislado del exterior, y abre sus ventanas de par en par para que la realidad entre dentro, y al mismo tiempo traslada sus aulas, sus espacios de aprendizaje, a la propia realidad social. Dinamiza y da soporte, por tanto, a las comunidades de aprendizaje, en un momento en el que tal vez hemos puesto demasiado el acento en el aprendizaje individualista.

Sin embargo, para comprender la trascendencia de esta metodología hay que profundizar en la pregunta por el sentido que deben hacerse todo educador o educadora, la escuela y la sociedad en su conjunto: *¿para qué educamos?* No es lo mismo educar para el trabajo futuro que educar para la vida, educar para transformar el mundo, o educar para ser un país más competitivo a nivel internacional. Educar para el trabajo preocupa generalmente más a los padres y madres de los estudiantes; educar para la vida, a los educadores y educadoras en general; educar para transformar el mundo, a los profesionales humanistas; y educar para la competitividad, a los empresarios y políticos. Es una cuestión que depende de cuál sea el objetivo hacia el que creamos que debe orientarse el acto educativo. Los currículos oficiales suelen recoger todas estas declaraciones de intenciones en sus preámbulos; sin embargo, a medida que se van implementando los planes educativos, factores tales como los tiempos y espacios dedicados a trabajar las distintas competencias educativas, la evaluación externa que se realiza de los propios centros, el desglose presupuestario que determina a qué se destina cada partida económica, la mayor o menor autonomía de los centros educativos para decidir qué educar y cómo hacerlo van poniendo en evidencia un trasfondo ideológico que define una línea pedagógica más enfocada en lo empresarial y mercantil que en lo humanista y cooperativo.



El ApS tiene un componente ético importante que va a la raíz misma de la razón de ser de la educación. Se ha consolidado como una herramienta que dota de mayor sentido moral y social a los currículos, al transformar a los alumnos y alumnas en ciudadanos activos y agentes de cambio social ya desde edades tempranas, sin necesidad de esperar a que se hagan adultos para que puedan comprometerse en la mejora del mundo que les rodea.

La creación de las competencias educativas ha supuesto una auténtica revolución en los modos de enseñar y aprender, porque hemos trascendido la figura del *alumnado espectador* para transformarlo en *alumnado actor*, o como me gusta expresarlo utilizando un símil cinematográfico, de la *pedagogía del rollo* a la *pedagogía de la claqueta* (García-Rincón, 2018). En los antiguos cines, el proyccionista era el encargado de poner los rollos de las películas desde la cabina de proyección, que solía estar situada en la parte superior del patio de butacas. Hasta hace poco e incluso en la actualidad, el ambiente del aula sigue siendo lo más parecido a ir al cine: el docente “proyecta” sus aprendizajes en una pantalla, o de forma verbal, y así cuenta “su rollo”, o “su película”. Por su parte, el alumnado (que generalmente muestran una tendencia natural al movimiento) deben permanecer sentados y en silencio (en contra de su auténtica naturaleza pedagógica): no pueden interactuar, no se les permite usar sus dispositivos electrónicos, y además no pueden moverse ni expresarse salvo que se les invite a hacerlo. Sin embargo, en la educación basada en competencias, el docente cambia su rol, de proyccionista a guionista y facilitador de situaciones de aprendizaje, y el estudiante cambia su rol de mero espectador a actor y protagonista de su propio aprendizaje. En los currículos basados en competencias, los contenidos dejan de estar en el centro, y se da más importancia a las competencias. Cada una de las competencias engloba tres dimensiones fundamentales:

- *Un saber* (conocimientos).
- *Un saber hacer* (capacidades y destrezas).
- *Un saber ser* (actitudes y valores).

Por ejemplo, el alumno o la alumna que en un proyecto de ApS ofrece sus cuidados a una persona mayor que se siente sola o triste está conectando sus conocimientos sobre la escucha activa (*saber*) con los comportamientos y destrezas verbales y no verbales propios de esa escucha (*saber hacer*) y con una actitud de respeto e interés humano por esa persona (*saber ser*). Mediante la observación docente y la autoevaluación del alumnado, además de solicitarle la elaboración de algún trabajo en el que se constaten sus logros al final del proceso, como puede ser un decálogo sobre el funcionamiento de la escucha activa en su labor de voluntariado del proyecto de ApS, podremos determinar el *grado de dominio* que los alumnos y alumnas han adquirido en la escucha activa, a través de los indicadores o estándares de aprendizaje (partes más pequeñas, funcionales y evaluables, de las que se compone cada competencia). Ese grado de dominio competencial no consiste en una calificación numérica, sino en un determinado nivel de desempeño dentro de una escala o rúbrica.

La posibilidad de diseñar situaciones de aprendizaje a partir de un *indicador* o *estándar de aprendizaje competencial* (que es como aparecen caracterizados en los nuevos currículos oficiales), y no tanto de un

objetivo de aprendizaje como se hacía tradicionalmente, ofrece una nueva herramienta para integrar de manera eficiente en los planes educativos las nuevas metodologías como el *aprendizaje-servicio* (ApS), el *aprendizaje basado en proyectos* (ABP), el *aprendizaje basado en problemas* (PBL) o la *educación para el desarrollo humano* (EpDH).

Antes de la aparición de las competencias educativas, resultaba difícil establecer la conexión entre las actividades solidarias y de compromiso social y el propio contenido del currículo, porque solo lo permitían, y a veces de manera muy forzada, las materias más humanistas y únicamente en determinadas unidades didácticas con temáticas muy específicas. En la actualidad, sin embargo, cualquier materia o asignatura dispone de capacitación, a través de sus indicadores, desempeños o estándares, para integrarse en un proyecto de ApS. Hemos entrado, por tanto, en una nueva era y hemos estrenado un nuevo paradigma educativo que los docentes debemos aprender a aprovechar con audacia, compromiso y creatividad.

2. MODELOS PEDAGÓGICOS PARA CONSTRUIR LA CIUDADANÍA GLOBAL EN LOS CENTROS EDUCATIVOS: ¿COOPERAMOS O COMPETIMOS?

A lo largo de las tres últimas décadas, han surgido en América y en Europa diversos modelos que pretenden formar al alumnado en las competencias para ser agentes de cambio y transformación social, ciudadanos y ciudadanas comprometidos con los derechos humanos, la justicia y la solidaridad.

Estos modelos se han ido desarrollando por caminos paralelos, cada cual tratando de encontrar sus itinerarios y sus metodologías para tener presencia activa en las aulas. Lejos de intentar confluir, de elaborar un marco común o de establecer alianzas pedagógicas, más bien da la impresión de que han competido entre sí por ganar terreno educativo.

Los currículos basados en competencias han venido para quedarse. Esta nueva realidad pedagógica está logrando que los diversos modelos de educación prosocial y educación ciudadana, sobre todo los que tienen trayectorias más consolidadas y que ya han demostrado sobradamente su eficiencia en la práctica educativa (la educación para el desarrollo, el aprendizaje-servicio, el voluntariado escolar y la educación para la paz y la no violencia), hayan confluído en los paradigmas competenciales como formas de vertebrar el servicio, la ayuda y el compromiso solidario con el currículo educativo. Y lo hacen, no tanto a través de los contenidos, que constituyen solo un tercio del total de las competencias, cuanto de los indicadores competenciales o estándares de aprendizaje, que son las unidades funcionales más pequeñas y programables de las competencias y que integran conocimientos, capacidades y actitudes.

En la última década también han comenzado a irrumpir con cierta fuerza y capacidad de expansión a nivel internacional algunos modelos de educación de la competencia prosocial y ciudadana como pueden ser, entre otros, *Design for Change* o el emprendimiento social. Se trata de adaptaciones socioeducativas de modelos que tienen su origen en los ámbitos de la empresa y los negocios, aprovechando que la competencia emprendedora constituye en la actualidad un valor en alza en los currículos oficiales.

El profesorado se encuentra inmerso (y también, por qué no decirlo, algo confuso) en medio de este panorama en el que conviven una multiplicidad de modelos, todavía compitiendo por ganar terreno educativo entre ellos. De este hecho da fe lo que se puede observar en algunas publicaciones especializadas sobre las cinco metodologías pedagógicas mencionadas, que se suelen cuidar bien de no citar ni mencionar a lo que consideran como “la competencia” o los “otros modelos”, y cuando lo hacen es para afirmar sutilmente que la estrategia educativa que cada cual defiende constituye la mejor opción o el único y el mejor paradigma posible. Unos lo hacen por aferrarse a la tradición, otros por embarcarse en la novedad, y todos porque sostienen que pretenden fomentar las competencias educativas y ciudadanas. Sin embargo hay que reconocer que cada vez son más las propuestas realmente serias y documentadas que se van consolidando en cuanto a lo que significa real y técnicamente educar (*programar, acompañar, evaluar*) por competencias desde diferentes perspectivas pero que confluyen en un claro objetivo común: educar para la ciudadanía global.

Desde mi experiencia profesional, que me ha permitido trabajar y documentarme con la mayoría de los modelos que existen en la actualidad, puedo afirmar que prácticamente todos comparten el mismo objetivo planteado desde diferentes lenguajes, argumentos, metodologías o procesos. Todos persiguen que los alumnos y las alumnas se erijan en agentes prosociales de cambio y transformación social, comprometidos con la construcción de un mundo mejor y de una vida buena para todos. El estudiante está en el centro mismo del aprendizaje, esta es sin duda la gran innovación, pero no todos los modelos que se proponen en la actualidad se muestran igual de eficaces en ese empeño, y no todos son igual de manejables e intuitivos para los docentes. En un material reciente elaborado para educadores de la República Dominicana, he tenido la oportunidad de realizar un estudio comparativo de todos estos modelos tomando como base siete variables fundamentales: *relato o ideas fuerza, foco del aprendizaje, rol del alumnado, rol del profesorado, pedagogías, principal fortaleza y principal dificultad o debilidad*.

En lo que se refiere al rol que desempeña el alumnado, podríamos afirmar que todos los modelos beben de las pedagogías activas que sitúan al estudiante como protagonista activo de su propio aprendizaje, más que como un mero receptor pasivo o consumidor de productos pedagógicos elaborados. Este presupuesto pedagógico parece estar presente en las publicaciones especializadas, así como en los foros y reuniones a los que he asistido. Sin embargo, se observa en los escritos de los distintos modelos, que casi todos, con mayor o menor intensidad, pretenden “anotarse el tanto novedoso” del estudiante como sujeto activo de cambio social, en algunos casos incluso desprestigiando y denostando el enfoque de otros modelos, que no dudan en tildar de “asistencialistas” o “escasamente evolucionados”. Desde mi experiencia en proyectos educativos, visitando centros, y participando en diferentes iniciativas como , charlas y reuniones con docentes, y realizando lecturas atentas de los distintos modelos, puedo afirmar que existe de forma generalizada esta inquietud pedagógica por hacer del alumnado

un sujeto activo del cambio social. Por tanto, resulta más constructivo, práctico y útil para todos buscar puntos de encuentro, de enriquecimiento mutuo y causa común desde este centro pedagógico. Si pretendemos educar para una ciudadanía global, debemos hacerlo desde la creación de una diversidad de estrategias *cooperativas*, no *competitivas*. Suelo decir que no se construye una mesa solo con un martillo, necesitamos varias herramientas diferentes, y lo que es más importante, trabajar siempre con las fortalezas de cada herramienta, con lo mejor que puede aportar, porque todas tienen fortalezas y también debilidades.

En este sentido, que un centro educativo opte por centrarse en una única herramienta para educar en los estudiantes la conciencia prosocial y ciudadana puede resultar operativo desde el punto de vista estratégico, pero no es, pedagógicamente hablando, facilitador para los docentes, pues en función de sus características particulares pueden aprovechar más un tipo de herramienta que otra. Y lo mismo ocurre con el alumnado y su entorno social, cada uno con sus condiciones específicas y sus peculiaridades, que son las que condicionarán la elección y el posterior éxito de un determinado modelo educativo.

En cuanto al *rol del docente*, en la nueva era de las pedagogías activas y de las novedosas metodologías de enseñanza-aprendizaje es el de un facilitador, acompañante y co-diseñador, junto con los alumnos y alumnas, de los procesos de aprendizaje. Prácticamente ya no se contempla, la clásica figura del educador o la educadora que imparte, inculca o transmite contenidos al alumnado. Los tiempos dedicados a la impartición de explicaciones en el aula deben seguir existiendo, pero en un porcentaje mucho menor de lo que existían hasta ahora, y solo de manera puntual y en la medida en que el alumnado necesite clarificar y comprender conocimientos que no pueda adquirir y asimilar por sí mismo.

3. DIEZ CLAVES PARA ENFOCAR Y SISTEMATIZAR LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL EN LOS PROCESOS EDUCATIVOS FORMALES Y NO FORMALES

Podemos resumir las diez claves siguientes como criterios-guía a la hora de enfocar la Educación para la Ciudadanía Global:

- El alumnado se convierte en sujeto activo y protagonista presente y futuro de mejora, cuidado, cambio y transformación social.
- Es esencial el trabajo colaborativo entre los propios estudiantes y entre los docentes, así como en redes globales para compartir el conocimiento y enriquecerse mutuamente.

- Es tan importante actuar a nivel local (grupal, familiar, comunitario) como hacerlo a nivel global, siendo conscientes del impacto de nuestras decisiones y nuestra forma de vida. Intervenir en el ámbito local es una clave de éxito porque supone la implicación de los principales agentes del entorno y de la comunidad educativa (padres de familia, entidades del barrio, etc.).
- Resulta imprescindible poner en valor las experiencias que vinculan emocionalmente a las personas con la realidad que las rodea y con los espacios sociales de la misma. También resulta fundamental realizar un análisis disociado (científico) de dicha realidad, ya que contribuye a desenmascarar las posverdades y facilita el acceso al buen conocimiento y a la comprensión crítica de las mismas.
- El enfoque ha de ser eminentemente competencial, tanto para la relación de ayuda como para el trabajo colaborativo, así como para las habilidades y virtudes cívicas. Se debe realizar la conexión con el currículo a través de las competencias, en lugar de limitarse a hacerlo a través de los contenidos.
- Se debe contemplar la posibilidad de incorporar metodologías y pedagogías activas como el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en preguntas o el aprendizaje basado en proyectos en todos los modelos que se apliquen y en las iniciativas que se emprendan.
- Las competencias constituyen el centro mismo de los proyectos de aprendizaje prosocial, por lo que es conveniente desprenderse del carácter impersonal de los objetivos de las programaciones de siempre (formulados en infinitivo). Esta superación se puede realizar a partir de los indicadores competenciales (desempeños, estándares de aprendizaje) que prescriben, al estar formulados en tercera persona del singular, el rol activo y personalizado del estudiante en el contexto del aprendizaje. Además, pueden ser evaluados posteriormente con rúbricas que representan el grado de dominio competencial. He tenido la oportunidad de acompañar en Europa y en América algunos interesantes proyectos en centros educativos que programan de este modo.
- Se deben sistematizar y compartir las experiencias, utilizando lenguajes y formatos competenciales para que puedan trascender y ser aprovechadas por otros docentes en otros contextos.
- Es fundamental otorgar importancia tanto al contenido como a la forma de presentar las propuestas y proyectos: combinar la buena fundamentación y la fortaleza científica del modelo con su diseño atractivo, visual y de implementación ágil para los docentes y el alumnado, evitando la paralizante y desmotivante burocracia pedagógica.
- Se deben incluir en todos los modelos las referencias los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) a través de sus indicadores y las Guías Educativas de los mismos (Guía Unesco, por ejemplo), las pedagogías y los proyectos marco relacionados con el *buen Vivir*, así como la *pedagogía del Cuidado* a todos los niveles.

En definitiva, el gran reto educativo que tenemos por delante es saber encaminar las nuevas metodologías activas de enseñanza-aprendizaje hacia la consecución de un objetivo superior como es la formación de una ciudadanía global.



LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE (ODS) Y LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL

1. LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE Y EL NUEVO HORIZONTE DE LA EDUCACIÓN

La adopción de la Agenda 2030 en septiembre de 2015, con 17 objetivos y 169 metas, ha constituido un hito fundamental en el contexto internacional y en el ámbito del multilateralismo democrático. Una importante innovación de esta Agenda es que esas metas están indisolublemente ligadas a la inclusión social y al buen gobierno como una condición esencial del desarrollo sostenible. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) integran tres dimensiones del desarrollo: económica, social y ambiental, con carácter integral e indivisible, y aportan como novedades la paz y la seguridad. Muchos estados en el Sur global necesitan de la cooperación internacional para poder implementar los ODS. El principio de “responsabilidad común pero diferenciada” es, por tanto, central en la Agenda 2030 (Sanahuja, 2018).

Uno de los aspectos más relevantes en la Agenda 2030, focalizada en los ODS, es el papel que debe desempeñar la educación, especialmente la centrada en la ciudadanía global. El objetivo 4 sobre educación plantea lo siguiente: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas las personas”. Y en particular, la meta 4.7 propone garantizar para el año 2030 que el alumnado adquiera los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible a través, entre otros, de los siguientes constructos:

- La educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles.
- Los derechos humanos.
- La igualdad entre los géneros.
- La promoción de una cultura de paz y no violencia.
- La ciudadanía global.
- La valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible.

La incorporación de la noción de ciudadanía global al ámbito educativo permite reflexionar sobre las soluciones y alternativas a los problemas globales y reafirmar el papel de la educación como una herramienta de cambio y transformación orientada a la justicia social y la solidaridad (Díaz-Salazar, 2016; Murillo, 2019). Como afirma el *Informe Delors*, la educación es un medio para hacer retroceder la pobreza, la marginación, la opresión y la guerra. La educación tiene una responsabilidad específica en la edificación de un mundo más solidario (Delors, 1997). Y la Educación para la Ciudadanía Global puede contribuir a construir un "nosotros y nosotras universal", en palabras de Marina Garcés (2013).

2. LA UNESCO Y LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL

La preocupación por cómo incorporar a la práctica educativa estos retos globales ha sido uno de los rasgos distintivos de la Unesco (Mesa, 2019, 74-79), que plantea que la Educación para la Ciudadanía Global debe dotar a los estudiantes de las competencias necesarias para la adquisición de un conocimiento certero sobre las cuestiones de ámbito mundial (Unesco, 2013).

La adopción de la Agenda 2030 ha ampliado el marco de acción de la Educación para la Ciudadanía Global. En el Foro Mundial sobre Educación celebrado en Incheon (República de Corea), en el que participaron más de 1600 personas de 164 países, además de organismos de la ONU como Unesco, Unicef, Banco Mundial, UNFPA, PNUD, ONU-Mujeres y ACNUR, se adoptó la Declaración de Incheon para la Educación en 2030. Este documento plantea los presupuestos de la educación para los próximos quince años y propone un marco de acción para la consecución de los mismos, en el que destaca la consideración de la educación como un derecho humano fundamental. Para hacerlo realidad, se vertebran tres principios (Declaración de Incheon, 2016, 8):

- Los países deben garantizar un acceso universal e igualitario a una educación inclusiva y de calidad, gratuita y obligatoria.
- La educación es un bien público cuyo principal garante es el Estado, que debe promover políticas públicas con la participación de la comunidad educativa y establecer normas de calidad.
- La educación debe promover la igualdad de género.

La Declaración de Incheon desarrolla el ODS 4. Se señala que la educación es la clave para poder alcanzar los demás ODS, dado que, cuando las personas pueden acceder a una educación de calidad, pueden escapar del círculo vicioso de la pobreza. Por tanto, la educación:

- Contribuye a reducir las desigualdades y a lograr la igualdad de género.

- 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.
- Puede ayudar a reducir las desigualdades económicas, tal y como muestran los datos de 114 países en los que se ha invertido para ampliar el período formativo de los estudiantes a un año más y esto ha tenido como resultado la reducción de la desigualdad en un 1,4 % en el coeficiente de Gini (Organización de las Naciones Unidas, 2016).

Los sistemas educativos deben incorporar visiones humanistas y holísticas que contribuyan a consolidar la democracia y los derechos humanos. Se propugna una educación que facilite el diálogo y la diversidad cultural, religiosa y lingüística, que resultan vitales para la cohesión social (Unesco, 2016, 24). Como afirma Irina Bokova, exdirectora general de la Unesco:

Se necesita un cambio fundamental en la forma en que pensamos 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 promover los valores y habilidades que contribuirán a un crecimiento sostenible e inclusivo y a una vida pacífica. (Unesco, 2017, 7)

3. LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE EN EL CURRÍCULO ESCOLAR

La Educación para la Ciudadanía Global ofrece marcos interpretativos para abordar las grandes cuestiones globales que afectan a la humanidad y que forman parte de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Esto implica un proceso de redefinición de los contenidos de manera que permitan la comprensión crítica de los fenómenos vinculados a la globalización y la incorporación de categorías analíticas que ayuden a interpretar estas nuevas realidades. Así, se requiere la construcción de novedosos conceptos para nombrar los fenómenos globales y para interpretarlos a partir de marcos cognitivos que conecten saberes con capacidades y valores, conformando, así, narrativas emancipadoras que pongan en el centro a los seres humanos. Y esto hay que hacerlo incorporando las relaciones entre lo local y lo global (la dimensión espacial) y las relaciones entre el pasado, presente y futuro (la dimensión temporal) en el análisis de los procesos mundiales.

También supone deconstruir viejos conceptos y resignificarlos para trascender los límites de ciertos análisis. María Novo considera que hay que superar los enfoques de una ciencia mecanicista, reduccionista y determinista que se sustenta en la vieja mirada dual de la modernidad (que contraponen los conceptos de persona y naturaleza o de mente y cuerpo) para dar paso a una nueva construcción colectiva del conocimiento. Esta perspectiva innovadora incorporaría los saberes de múltiples actores, y buscaría la interdisciplinariedad, la visión holística y las sinergias positivas (Novo, 2017).

La Agenda 2030, por la gran amplitud de temas y metas que incluye, ofrece numerosas posibilidades para abordarlos en el currículo educativo, interrelacionando unos objetivos con otros y adaptándolos a las especificidades del contexto y a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Señalaremos en los siguientes apartados algunos de ellos, sobre los que se han realizado propuestas y se están llevando a cabo iniciativas.

Pobreza y desigualdades planetarias

En la Agenda 2030, el ODS 1 plantea poner fin a la pobreza en todas sus formas. La cantidad de personas que viven en condiciones de pobreza extrema sigue siendo muy elevada. Según las estimaciones del Banco Mundial, el 10 % de la población del planeta vive con menos de dos dólares al día, lo que supone unos 736 millones de personas (Banco Mundial, 2015). Las proyecciones más recientes muestran que, si se mantiene el rumbo actual, el mundo no será capaz de erradicar la pobreza extrema para 2030.

En América Latina, según el *Informe Panorama Social de América Latina 2019* de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), se estima que aproximadamente 185 millones de personas se encontraban bajo el umbral de la pobreza en 2018, de los cuales 66 millones de personas vivían en la pobreza extrema, y parece que esta tendencia continúa aumentando. La pobreza afecta, fundamentalmente, a niños, niñas y adolescentes, mujeres, personas indígenas y afrodescendientes, a los residentes en zonas rurales y a quienes están en situación de desempleo.

La pobreza no existe por la falta de recursos, sino por ausencia de voluntad política para erradicarla. Para poder construir un mundo democrático, basado en la justicia social y en el equilibrio ecológico, la pobreza tiene que ser enfrentada con cambios sustanciales en las políticas públicas. Los sectores de la sociedad más afectados por la pobreza tienen que adquirir poder para ejercer la ciudadanía, porque no se puede participar plenamente en la sociedad cuando no existen las condiciones mínimas de vida que permitan ejercer sus derechos. Y este es uno de los retos a los que se enfrentan actualmente muchas democracias en el mundo: cómo incorporar a las personas excluidas para que se conviertan en ciudadanos y ciudadanas activas.

En lo que se refiere a la desigualdad, el ODS 10 plantea la reducción de las desigualdades entre países y dentro de ellos. El incremento de la desigualdad económica supone una amenaza para la democracia y para la estabilidad social. Aunque la desigualdad entre todas las personas en el mundo ha disminuido desde el año 1990, la desigualdad dentro de los países sigue siendo más alta hoy que hace 25 años. La proporción de los ingresos que se sitúan en el 1 % de la población se ha elevado, dando lugar a una concentración de la riqueza que resulta inaceptable. Según datos de Oxfam Intermón (2017), tan solo ocho personas en todo el mundo poseen ya la misma riqueza que otros 3600 millones, que corresponden a la mitad más pobre de la humanidad. La concentración de la riqueza sigue imparable y constituye un factor de inestabilidad que fractura sociedades, socava la lucha contra la pobreza y resulta un obstáculo para ejercer la ciudadanía. América Latina es la región más desigual del mundo y este hecho se pone de manifiesto en las elevadas disparidades que existen en la distribución de los ingresos, la repartición de los activos y del poder político y económico, así como la prevalencia de múltiples brechas de desigualdad en los derechos económicos, sociales y culturales (CEPAL, 2019a, 118).

La educación debería facilitar un mayor conocimiento de las cartografías de la pobreza y la desigualdad en el contexto de la globalización: analizar cuáles son sus factores causales e implicaciones para la agenda de derechos humanos, y promover el ejercicio de la ciudadanía efectiva como sujetos de derechos y deberes.

Desigualdades de género

El ODS 5 plantea lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a las mujeres y las niñas. Entre las metas que se establecen, está poner fin a todas las formas de discriminación. Es importante tener en cuenta que, aproximadamente, en un tercio de los países en vías de desarrollo las niñas tienen enormes dificultades para matricularse en la escuela primaria y secundaria. Esto se traduce en falta de capacitación y, por tanto, de oportunidades de desarrollarse y de acceder al mercado de trabajo.

Desde el punto de vista educativo, se trata de abordar la persistencia de la desigualdad entre hombres y mujeres y el impacto de la pobreza en mujeres y niñas. Esta desigualdad es un obstáculo para el ejercicio de la ciudadanía. Es necesario analizar cuáles son los mecanismos de socialización que siguen actuando de forma diferencial en el ámbito educativo entre hombres y mujeres y que actúan de manera discriminatoria valorando el conocimiento masculino e ignorando sistemáticamente el femenino. Resulta imprescindible un marco interpretativo que aborde cuestiones tan importantes como el androcentrismo que impregna los currículos escolares, el lenguaje sexista, el uso de los espacios en los centros educativos y todo aquello que contribuya a visibilizar la discriminación.

La defensa de los derechos de las mujeres, del principio de equidad en el desarrollo y en la construcción de la paz, así como la superación de los estereotipos sexistas y discriminatorios constituyen elementos esenciales para incorporar a la práctica educativa. Se requiere visibilizar la contribución de las mujeres a los distintos ámbitos de conocimiento como referentes imprescindibles en la sociedad. Se trata de construir la igualdad a partir de la diversidad de experiencias y reconociendo la autoridad femenina, sus conocimientos y sus saberes. Para ello, será preciso promover una acción pedagógica que parta de presupuestos coeducativos y permita afianzar el aprendizaje de modelos basados en la equidad entre mujeres y hombres (Asociación Pro Derechos Humanos, 1994; Cobo, 2008).



Cambio climático y retos ecosociales

En la Agenda 2030, el desarrollo sostenible es un eje esencial e incorpora diversos objetivos relacionados con el agua, la energía, el calentamiento global, la vida submarina y la vida y los ecosistemas terrestres.

Ante la evidencia de que vivimos en un mundo finito (limitado en recursos, pero también en capacidad de regeneración), uno de los mayores desafíos es el de redefinir aspectos centrales de la relación del ser humano con el medio en el que habita y del que depende. El capitalismo, con sus resortes de crecimiento económico ilimitado, conduce a constantes discontinuidades y rupturas de enorme calado. Continuar por la senda del extractivismo, el productivismo y el consumismo no es ya una opción, por más que nuestras sociedades apenas se den cuenta de ello (Prats, *et al.*, 2017). América Latina enfrenta el reto de cómo aprovechar de manera sostenible su riqueza en recursos naturales y diversificar sus economías hacia sectores productivos que reduzcan el impacto ambiental. Entre 1990 y 2015, la región perdió el 10 % de su superficie forestal (PNUMA, 2016) y la desertificación y la degradación de las tierras agrícolas constituyen ya dinámicas generalizadas.

Desde el ámbito educativo se debería realizar un análisis de la ecoddependencia e interdependencia de la humanidad; y abordar la vinculación entre las consecuencias sociales y ecológicas de los destructivos procesos socioeconómicos actuales. Asimismo, resulta irrenunciable promover y generalizar nociones como las de justicia ambiental e intergeneracional como herramientas útiles de análisis.

Superar las violencias y construir la paz

El ODS 16 plantea promover sociedades justas, pacíficas e inclusivas. Este objetivo ofrece una oportunidad para reflexionar sobre los conceptos de paz, justicia y gobernanza global, así como acerca de sus principales factores constitutivos (Mesa, 2018, 31).

América Latina es una de las regiones más violentas del mundo, con una tasa de homicidios superior a 20 por cada 100 000 habitantes, es decir, propios de países en guerra. Las diversas formas de violencia (física, sexual, económica, política e institucional) que se registran en las sociedades latinoamericanas han ido erosionando la confianza de la población en las instituciones y el apoyo a la democracia. La inseguridad ha incidido en el desarrollo de una cultura autoritaria que ha redundado en una aceptación cada vez mayor de propuestas de “mano dura” y “tolerancia cero”.

Desde el ámbito educativo se debe abordar y desmontar los presupuestos de la cultura que legitima la violencia, que la naturaliza y que la incorpora a las prácticas cotidianas. La violencia tiene un fuerte coste político, económico, social y cultural, afecta de manera diferenciada a hombres y mujeres y detrae recursos que podrían ser empleados para el bienestar de las personas (Institute for Economics and Peace, 2014). La educación debe acometer las causas de la violencia asociada a las secuelas de los conflictos civiles, a la estigmatización de la juventud, a los desplazamientos forzados, la violencia intrafamiliar y la exclusión social, entre otras.

La promoción de una cultura de paz requiere del desarrollo de capacidades para la transformación pacífica de los conflictos, para la prevención de la violencia y la utilización de estrategias de negociación y mediación, tanto en el ámbito internacional como en el local y comunitario (Martínez Guzmán, 2001). El uso de la fuerza y la implantación de medidas punitivas son opciones que alimentan las dinámicas de la violencia. Es fundamental superar la lógica de “ganadores y vencidos” y construir respuestas a la violencia basadas en el diálogo, la capacidad para generar consensos, la mediación y que permitan avanzar hacia la justicia social.

4. ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN EXTRACURRICULARES

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 trascienda el marco escolar y tenga en cuenta los espacios educativos no formales e informales como los medios de comunicación. El ejercicio de la ciudadanía debe orientarse a lograr 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.

También es necesaria la toma de conciencia de que ninguna cultura tiene soluciones para todos los problemas vitales que enfrenta la humanidad y por ello precisamos de una ética intercultural, que promueva el diálogo de saberes entre las distintas culturas, respetando sus diferencias y singularidades. Son esas “epistemologías del Sur”, en palabras de Boaventura Sousa de Santos, que ofrecen los saberes de los grupos tradicionalmente excluidos y cuyas propuestas deben incorporarse a los planteamientos globales-locales. Se trata de una apuesta por una ciudadanía intercultural que reconozca el valor incalculable de las distintas cosmovisiones culturales que dotan de significación al mundo (Sousa de Santos, 2011, 35).

Todo esto requiere de una estrecha alianza entre los actores educativos, las ONG, los movimientos sociales y las organizaciones de la sociedad civil que integran redes internacionales y que desarrollan grandes campañas que intentan ir “de la protesta a la propuesta”. Organizaciones que plantean propuestas realizables a corto y medio plazo, desde un enfoque integral, a partir de la vinculación creciente entre investigación, movilización social, acción sociopolítica y Educación para la Ciudadanía Global.

Uno de los actores que están desempeñando un papel relevante en la construcción de alianzas son los gobiernos locales. Los municipios y autoridades locales han manifestado una apuesta por la implementación de la Agenda 2030, en lo que se ha denominado como “localización de la Agenda”, que incluye metas relacionadas con competencias y responsabilidades de la esfera local y municipal, principalmente en lo

que se refiere a la prestación de servicios básicos y la promoción de un desarrollo territorial endógeno, inclusivo y sostenible.

En el ámbito pedagógico, los municipios pueden favorecer alianzas entre la comunidad educativa y otros actores, para implementar proyectos específicos relacionados con la sostenibilidad ambiental, la construcción de la paz o la igualdad de género, entre otros. Existen ejemplos muy exitosos que fueron presentados en el Foro Mundial sobre las Violencias Urbanas organizado por el Ayuntamiento de Madrid durante los años 2017 y 2018, y que reunió a alcaldes y alcaldesas y organizaciones sociales, juveniles, y educadores y educadoras de Europa y América Latina. Citamos algunos de ellos:

- Las iniciativas llevadas a cabo en las ciudades de Medellín y Bogotá, en Colombia, para reducir las violencias urbanas y que se relacionan con el ODS 11 y el ODS 16.
- Las estrategias contra el acoso sexual puestas en marcha en la ciudad de Quito (Ecuador).
- El modelo sistémico de atención a víctimas de la violencia implantado en el municipio de la Paz (Bolivia).
- Los programas de educación para la paz a través del arte y el diseño, orquestas y coros de paz, un modelo de educación integral realizado en El Salvador, entre otros (AIPAZ, 2017).

Todos estos proyectos constituyen una referencia para fortalecer el ejercicio de la ciudadanía.

La Educación para la Ciudadanía Global se asienta sobre una concepción integral de la educación, que implica a múltiples actores con el fin de lograr un futuro más justo, equitativo y sostenible. La “localización” de la Agenda 2030 en relación con las capacidades y retos de cada país y cada localidad y territorio abre extraordinarias oportunidades para dar paso a agendas a la vez locales y globales en el ámbito educativo. 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 y desde la comunidad educativa, desempeña un papel fundamental para afrontar estos problemas globales, que forman parte de las experiencias locales del día a día. Como planteó Marina Silva, en el Foro Mundial celebrado en Belem (Brasil) en 2009:

Tenemos que pensar en una educación comprometida con las necesidades humanas, una educación creativa, capaz de transgredir el orden social injusto, capaz de contribuir a la construcción de alternativas. Una educación que rompe moldes, amplía la mirada e irrumpe en nuevos territorios. (Marina Silva, 2009)



¿QUÉ ESCUELAS HAY QUE IMPULSAR CON LOS EMPOBRECIDOS?

La educación es el motor del progreso de la humanidad y constituye el mejor medio para un permanente avance en la lucha contra la ignorancia, la injusticia y la desigualdad. Sin embargo, crece también su utilización mercantilista por quienes la consideran un próspero negocio y un instrumento ideológico al servicio de los gobiernos y de los poderes establecidos, actualmente dominados por el neoliberalismo imperante que la ofrece “a la carta” como un producto más de consumo.

1. LA ESCUELA ARRIBISTA NO SIRVE

El sistema educativo de carácter selectivo favorece la *escuela-trampolín*. O sea, la que facilita que medren socialmente y con más facilidad los que parten con ventaja en un mundo individualista e insolidario donde rige la ley del más fuerte y el “sálvese quien pueda”. Hace más de cincuenta años, en 1967, los alumnos de la Escuela de Barbiana (Italia), influidos por su maestro Lorenzo Milani, lo denunciaron certeramente y sin tapujos, poniendo el dedo en la llaga, en su libro más conocido, *Carta a una maestra* (Escuela de Barbiana, 2017). Un convincente alegato contra los suspensos y la injusticia de una escuela selectiva que expulsa a quienes más la necesitan. A su vez es un hermoso texto reivindicativo que destila verdad, empatía y solidaridad en todas sus páginas, hasta el punto de haber sido traducido a más de sesenta lenguas y, por tanto, ser leído en gran parte del mundo. A través de esta obra, Lorenzo Milani, su inspirador, se ha convertido en un referente internacional para hacer escuela con los empobrecidos (Corzo, 2014; Gesualdi, 2017; Martí, 1972; Movimiento de Educadores Milanianos, 2020).

Se puede decir más alto, aunque no más claro: “Sigue siendo una escuela hecha a la medida de los ricos. De quienes tienen la cultura en casa y van a la escuela únicamente a cosechar títulos” (Escuela de Barbiana, 2017, 34). Palabras que, desgraciadamente, tienen una vigencia que duele y sonroja, porque los datos oficiales al respecto lo confirman insistentemente: los alumnos y alumnas pobres repiten el triple e, incluso, cuatro veces más (depende de los informes y los lugares) que los estudiantes de familias con más recursos. Es inaceptable normalizar algo que moralmente avergüenza, porque se trata de la enseñanza obligatoria, que ha de servir a todos sin exclusión y, especialmente, a los empobrecidos, ya que estos, desmotivados y con baja autoestima, al enlazar fracaso tras fracaso escolar, acaban abandonándola antes de tiempo y engrosando la lista de los marginados sociales.

Contra la neutralidad curricular y lo que no dice la escuela

La realidad es el elemento *non grato* de la educación oficial. Es incómoda. Trastoca los roles clásicos, los *saberes sabidos* y los valores establecidos. Por tanto, genera inseguridad en el profesorado y en las instituciones educativas. Cuestiona su función y su saber. También incomoda a los padres, demasiado preocupados por las notas, la promoción de curso y los títulos académicos.

Dos figuras pedagógicas emblemáticas y coetáneas del siglo pasado (Lorenzo Milani en Italia y Paulo Freire en Brasil) tenían ideas pedagógicas muy próximas respecto a la concepción de una educación *concientizadora* y *liberadora*, dirigida a la persona, a su dignidad, responsabilidad y sentido moral. Se enfrentaban al tipo de educación “bancaria”; es decir, depositaria del conocimiento enlatado, la de las notas, los títulos y los cuadros de honor; de los aprobados y los suspensos, del arribismo y los codazos, del servicio al orden establecido. Con sus escritos y sus prácticas se enfrentaron a la nefasta “neutralidad” de la escuela (Freire, 2009, 2012; Milani, 1995, 2004, 2017).

Ambos hicieron justamente lo contrario: una escuela abierta, acogedora, inteligente, racional, investigadora, reflexiva, solidaria y comprometida, que se implica en la realidad y “toma partido” por la verdad, la razón, la justicia y los perdedores de siempre. Y todo ello mediante la palabra, la lengua y la concientización que nos hace iguales, más personas, más libres y soberanos; que nos permite entender y hacernos entender; o sea, reivindicarnos, y aspirar a ocupar el lugar que nos corresponde, el que queramos y merezcamos, no el que nos designen otros de antemano como si de un fatalista destino se tratara.

Certeras y oportunísimas son, al respecto de lo que decimos, las palabras del gran pedagogo brasileño Paulo Freire: “La educación es un acto de amor, por tanto, un acto de valor. No puede temer el debate, el análisis de la realidad; no puede huir de la discusión creadora, bajo pena de ser una farsa” (Freire, 2009, 92).

La educación ha de hacerse juntos, desde abajo, con la gente, con el pueblo, mediatizados por el mundo, por las circunstancias del contexto social concreto, como escribe en otra de sus obras más conocidas e influyentes, en lo que viene a ser la tesis central de su pensamiento formulada en *Pedagogía del oprimido*: “Educadores y educandos, en la educación como práctica de la libertad, son simultáneamente educadores y educandos los unos de los otros”. Y en esta obra afirma que “esta enseñanza y este aprendizaje tienen que partir, sin embargo, de los ‘condenados de la tierra’, de los oprimidos, de los desharrapados del mundo y de los que con ellos realmente se solidaricen” (Freire, 2012, 33 y 40). Obsérvese el matiz, no dice *para* ellos, como receptores pasivos, sino *con* ellos. Lejos de cualquier tentación de despotismo ilustrado o de asistencialismo escolar filantrópico.

No se quedan cortos, en este sentido, los alumnos de Lorenzo Milani, que aprendiendo y enseñando a la vez, lo expresan brevemente con una agudeza y un tino insuperables: “Además, enseñando aprendía muchas cosas. Por ejemplo, he aprendido que el problema de los demás es igual al mío. Salir de él todos juntos es la política. Salir solo, la avaricia”. Toda una defensa de la mejor política, la del bien común, generosa y solidaria, frente al individualismo egoísta y codicioso.

Tanto Milani como Freire estaban convencidos de que solo nombrando las cosas a través de la posesión de la palabra se puede renombrar el mundo para comprenderlo y transformarlo. De ahí la insistencia de ambos en recuperarla y enseñarla, para devolvérsela al pueblo, a la gente, a los sin voz, a aquellos que la cultura burguesa les ha expropiado, considerando que la cultura popular es inferior. Esto explica la obsesión de los dos por el lenguaje como instrumento liberador, fundamento de sus respectivos pensamientos, de su pedagogía y técnicas didácticas.

Esta concepción de la educación nos lleva directamente al objetivo fundamental de la escuela, su función y finalidad esencial, y a lo que en ella ha de enseñarse. O sea, a los contenidos, que han de estar relacionados con la realidad para afrontar sus desafíos. Porque no se trata solo de que sirvan para aprobar el curso, como es lo habitual, sino para desenvolverse eficazmente en la vida, en la sociedad, en el trabajo, en las relaciones sociales desarrollando hábitos, capacidades y competencias.

Por tanto, no son solo los métodos y recursos pedagógicos, sino principalmente el *qué*. Teniendo claro este, se encuentra fácilmente el *cómo*. Más aún, trascendiendo el *cómo* y el *qué*, Lorenzo Milani, cuando se refería al *secreto de la escuela*, apuntaba al *ser*, a la persona, al maestro o maestra. No se trata tanto de *cómo* hay que hacer (la metodología) para enseñar, cuanto de *cómo hay que ser* para dar escuela, para ser buen maestro, con ideas claras acerca del mundo y del lado de quién se ha de estar. Hay que aprender juntos el *qué* apropiado y necesario para no acabar enseñando y aprendiendo banalidades, sino conocimientos vivos, verdaderos y útiles; fundamentalmente los instrumentos, capacidades y valores para participar eficaz, cívica y honradamente en la transformación de la sociedad.

Por qué las escuelas refuerzan el empobrecimiento de los empobrecidos: selección, competitividad, privatización y mercantilismo

En Carta a una maestra se afirma que “la escuela no tiene más que un problema. Los chicos que pierde”.

Los resultados del Informe PISA 2018 son preocupantes. Indican que España empeora en ciencias, con 483 puntos, y se estanca en matemáticas con 481. En ambos casos, por debajo de la media de la OCDE, que es de 489. En comprensión lectora no se han publicado los resultados debido a ciertas “anomalías” detectadas en la prueba, dadas las “extrañas” respuestas del alumnado.

Parece ser que dicho empeoramiento es una tendencia general en los países avanzados. Y en España, hasta las comunidades autónomas que tradicionalmente vienen obteniendo resultados por encima de la media europea, como Castilla y León, Navarra y la Comunidad de Madrid también bajan ligeramente, sobre todo esta última. Entre las hipótesis que se barajan se alude a los recortes en educación, a la carga burocrática de la actividad docente y a la diversidad del alumnado. ¡Los quieren a todos iguales!

Tanto los diversos estudios acerca del fracaso escolar y el abandono temprano de la escolaridad obligatoria como los datos oficiales del Ministerio de Educación y de los sucesivos Informes PISA concluyen que el estatus socioeconómico es la causa fundamental de los resultados académicos; o sea, que los predice.

No solo eso, se constata igualmente que los altos índices de segregación escolar y la proliferación de *centros gueto*, constituidos mayoritariamente por poblaciones marginales y por inmigrantes en situación de emergencia están acentuando las diferencias entre los centros de la red pública con los de la privada-concertada que no los admite con la amplitud que su situación requiere, incumpliendo así el compromiso contraído con el Estado a cambio de ser sostenidos con fondos públicos.

Pero esto no es nuevo ni un sorprendente descubrimiento. Lo aprendimos de Milani y Freire que, como otros muchos educadores, ya lo denunciaron en su época (Díez Prieto, *et al.*, 2018; García Madrid, 2016). Se trata de una verdad incuestionable, pero incómoda y se procura eclipsarla con argumentos de distinta índole para minimizarla, sosteniendo que en un Estado de derecho y democrático las oportunidades en cuanto a la educación se refiere están garantizadas para todos sin excepción. Lo cual es falso y se ha convertido en una de las falacias más dañinas y aceptadas.

Las argucias de las escuelas imperantes

El modelo educativo neoliberal hace el siguiente razonamiento: extendida la educación obligatoria y garantizada, se realiza la igualdad de oportunidades educativas; ahora hay que hacerla “excelente”. Pero tiene el inconveniente de que el Estado no puede ofrecerla a todos por igual, porque la excelencia, en tanto que calidad suprema, es, por antonomasia, cara, selecta, exclusiva y, en consecuencia, minoritaria. Por tanto, ya sabemos para quiénes está pensada la excelencia y para quiénes no. No es casual la creación de los llamados “centros de excelencia” con vocación elitista, o sea, para alumnos privilegiados de brillantes expedientes. El virus de la selectividad social sigue activo.

Llegados a este punto, lo de la educación como “ascensor social” o mecanismo equilibrador de las desigualdades sociales es pura música celestial. En realidad, una forma sibilina de perpetuar la selectividad social y poner freno a las aspiraciones legítimas de la población menos pudiente. Pasa también en la universidad con los másteres. Es, digamos, la sutil venganza de los ricos en un sistema aparentemente equitativo.

Oportunamente, el papa Francisco también se ha pronunciado sobre la educación, la enseñanza y la función de la escuela, la católica en particular, cuando advierte que “la escuela necesita una urgente autocrítica” (Francisco, 2019, 221). Destacan sus palabras referidas al inmovilismo, el hermetismo y la inadecuación de los contenidos, centrados en la doctrina y alejados de la realidad, que producen gran frustración en los educandos. Toda una valiente y justificada llamada de atención (o “un tirón de orejas”) que a muchos nos ha sorprendido gratamente.

El 20 de junio de 2017, sorpresivamente y para alegría de todos, el papa Francisco visitó Barbiana, al cumplirse en esos días el 50 Aniversario de la muerte de Lorenzo Milani, el que fuera cura y maestro de esa aldea a la que su obispo lo destinó desterrado. Fuera del edificio parroquial, en una especie de carpa habilitada para la ocasión, se dirigió a la multitud para rendir homenaje a la memoria del *priore*, resaltando su entrega absoluta a la Iglesia y a la Escuela. Posteriormente rezó ante su tumba. Una imagen que tuvo una repercusión mundial. Pero dos meses

antes, el 23 de abril, en un mensaje de vídeo le dedicó un hermoso texto refiriéndose a su admirable vocación sacerdotal y a su total compromiso pedagógico, del que extraemos las siguientes palabras:

Su inquietud, sin embargo, no era fruto de la rebelión, sino del amor y de la ternura por sus chicos, que eran su rebaño, por el que sufría y luchaba para darle la dignidad que a veces se le negaba. La suya era una inquietud espiritual, alimentada por el amor a Cristo, al Evangelio, a la Iglesia, a la sociedad y a la escuela que soñaba cada vez más como “un hospital de campaña” para socorrer a los heridos, para recuperar a los marginados y a los descartados. (VV. AA., 2017)

Otra escuela es posible: una escuela pública distinta y mejor

Quien mejor puede hacer esa escuela necesaria y posible es la escuela pública, en colaboración, incluso, con la red concertada si esta renunciara a su clasismo y mercantilismo y aquella asumiera su carácter irrenunciable de servicio público, su mayor tesoro. O sea, una *escuela distinta y mejor* para todos, sin exclusión de ningún tipo.

La educación, solía decir Fabricio Caivano, recordado exdirector de la histórica revista *Cuadernos de Pedagogía*, precisa modelos morales y actitudes para imitar que hoy no tiene. No le faltaba razón, aunque yo creo que sí los hay, pero pocos, tímidos y con escaso predicamento. Están como escondidos y remisos a que se los conozca, no se quieren significar en un clima social, político y cultural que los desprecia. Pero existen. Solo hay que fijarse en ellos, reconocerlos, estimarlos y potenciarlos.

2. LAS APORTACIONES DE LA PEDAGOGÍA MILANIANA A LA ESCUELA CON LOS EMPOBRECIDOS

La pedagogía milaniana se caracteriza por su opción inequívoca por los empobrecidos, por los últimos de nuestras sociedades. Toda la bibliografía educativa milaniana está pensada desde ellos: “Sin ti la escuela no interesa”, leemos en la *Carta a una maestra*. Sencillas y directas palabras, que conmueven por inusuales y sinceras, y por lo que implican. Una hermosa declaración de intenciones acerca de a quién debe servir la escuela prioritariamente. A esta claridad de ideas, entre otras, se refería Milani cuando hablaba del *cómo hay que ser* para dar escuela.

Claves de la pedagogía de Barbiana o milaniana

Son principalmente tres, muy claras y sencillas de comprender, pero que exigen convicción y coraje para ponerlas en práctica:

- *No hacer repetidores*. Porque la escuela obligatoria no está para seleccionar, sino para conseguir que todos los estudiantes aprendan lo que es básico y necesario para su vida. “Nadie es inútil para los

estudios”, se decía en Barbiana. Así salía lo mejor de cada uno, partiendo de la convicción de que todos valen. Esta afirmación cuesta aceptarla, porque tenemos impreso en nuestra conciencia el estigma de la individualidad y la competitividad.

- *Una escuela a pleno tiempo.* Sí, para quienes les cuesta más aprender (Alumnos de la Escuela de Barbiana, 1978). Se ha intentado solucionar el problema con la educación compensatoria y otros programas parecidos (recuperaciones, diversificación, repasos, éxito escolar, etc.), pero no están dando los resultados necesarios, porque todos ellos se reducen a “más de lo mismo”, a ratos o en horas sueltas del horario escolar, sin convicción. O sea, parches para “tranquilizar” la mala conciencia del sistema.
- *Una finalidad.* Doble, en este caso:
 - Inmediata, la de entender y hacerse entender a través del conocimiento y la posesión de la lengua.
 - Última, la de fondo, grande y honesta, aspirar a ser una persona soberana, libre, coherente y solidaria, al servicio de los demás, desde la escuela, la política, el sindicato, el asociacionismo, el trabajo y la cooperación.

Técnicas didácticas milanianas

En síntesis, sus principales innovaciones pedagógicas y técnicas didácticas se pueden resumir en los siguientes bloques:

- Apertura al exterior: salidas, excursiones, viajes al extranjero, entrevistas a visitantes, amigos, profesionales, etc.
- Estudio y práctica de la lengua propia, de la dialéctica, los idiomas y la escritura colectiva (Casa Escuela Santiago Uno, 1979; Corzo, 1983).
- Lectura del periódico como forma de enterarse de la actualidad, de lo que pasa por el mundo y por qué, así como de su organización y funcionamiento (Corzo, 1992, 2000, 2007).
- Estudio de la economía y la historia desde un punto de vista objetivo, analítico, crítico y solidario (Centro Nuevo Modelo de Desarrollo, 2007).
- Práctica de valores como el aprovechamiento del tiempo, la responsabilidad, la generosidad, la sinceridad, la amistad, la lealtad, el cooperativismo, la justicia, la coherencia, la educación para la paz y la objeción de conciencia al servicio militar (Milani, 1995).

Todo ello caracterizó, desde un principio, el propósito de construir una escuela auténticamente popular y comprometida, que ayudara a recuperar la conciencia y la dignidad de la clase oprimida.

La Educación para la Ciudadanía Global en la pedagogía milaniana

La pedagogía vinculada a la práctica en la Escuela de Barbiana se plantea objetivos universales destinados a una *ciudadanía global* que trascienden ampliamente el ámbito local del pueblo, barrio o ciudad para extenderse a todo el mundo. El bello lema que adornaba una pared de la escuela de Barbiana, *I care* ('me importa') resume espléndidamente toda la esencia de la pedagogía milaniana marcada por el interés y la responsabilidad con lo que ocurre en el mundo. Es un lema válido para cualquier escuela del rincón más remoto de la tierra.

Precisamente, refiriéndose al papel de la escuela ante los desafíos globales, Francesco Gesualdi, exalumno de Lorenzo Milani y de la Escuela de Barbiana, escritor y coordinador del *Centro Nuovo Modello de Desarrollo* (Vecchiano, Pisa, Italia), propone tres objetivos de fondo de la escuela popular, que desde la comprensión del presente mira al futuro, contrariamente a lo que hace la escuela tradicional, que centra su mirada en el pasado en su afán de mantener invariable el *statu quo*. Según él, estos tres objetivos son los siguientes:

1.º Comprender las razones, los intereses, las concepciones, los mecanismos que han traído a la situación presente. 2.º Las consecuencias posibles a medio y largo plazo de la situación actual del mundo. 3.º Conocer, difundir y comprometerse con las posibles soluciones [...]. Si esta tarea la hiciese la escuela seriamente, también elevaría automáticamente el nivel cultural de los periódicos y de las televisiones, porque la gente ya no toleraría el deterioro al que han llegado. (Gesualdi, 2007, 2017; Centro Nuovo Modello di Sviluppo, 2020)

Sin embargo, seguimos con unas escuelas ajenas a la realidad, a lo que sucede fuera, a los acontecimientos mundiales. También tenemos unos medios de comunicación que distraen y desinforman más que formar a la ciudadanía sobre las causas de la situación en la que viven los empobrecidos y la destrucción del medioambiente. De ahí la urgente necesidad de esta otra escuela que estamos proponiendo.

3. LA ESCUELA ORIENTADA AL BIEN COMÚN Y A LA FORMACIÓN DE UNA CIUDADANÍA GLOBAL QUE LUCHA CONTRA LA INJUSTICIA ESTRUCTURAL EN EL MUNDO

Tras las críticas a la escuela selectiva, individualista e insolidaria, sometida al sistema neoliberal imperante, voy a exponer las características de esta otra escuela alternativa orientada al bien común y a la formación de ciudadanos y ciudadanas globales. Francesco Gesualdi es el gran inspirador de una concepción alternativa de la educación que se basa en el conocimiento de los mecanismos que organizan la estructura de un mundo injusto y desigual en el que están interconectados el enriquecimiento y el empobrecimiento de los

países del Norte y del Sur. Este autor está suministrando materiales imprescindibles para la educación de un específico tipo de ciudadanía global a través de sus libros y los del Centro Nuevo Modelo de Desarrollo. Son especialmente valiosos para docentes, estudiantes, familias y educadores y educadoras de movimientos infantiles y juveniles dedicados a analizar cómo “se fabrica” la pobreza en el mundo (Centro Nuevo Modelo de Desarrollo, 2007), cómo nuestro consumo genera hambre en muchos lugares del planeta (Centro Nuevo Modelo de Desarrollo, 1997), cómo somos cómplices de la explotación infantil (Centro Nuevo Modelo de Desarrollo, 1995), cómo la ropa que usamos está asociada a formas de esclavitud laboral (Centro Nuevo Modelo de Desarrollo, 2008). Pero también realiza propuestas para establecer solidaridades con los empobrecidos a través de cambios que podemos realizar en los países del Norte: nuevas alianzas para la dignidad de los trabajadores del Sur global (Centro Nuevo Modelo de Desarrollo, 1996), formas de consumo crítico, justo y responsable (Centro Nuevo Modelo de Desarrollo, 1999; Gesualdi, 2002, 2011, 2014), adopción de estilos de vida más sobrios y ecológicos (Gesualdi, 2005 y 2014), practicar boicot a las multinacionales (Centro Nuevo Modelo de Desarrollo, 1998), ser críticos con la economía dominante y conocer y apoyar la economía alternativa (Gesualdi, 2013, 2015), apoyar modelos de ecodesarrollo (Gesualdi, 2009).

Herederero de la mejor tradición milanesa, Francesco Gesualdi pone a la escuela y a la educación en el centro para formar una ciudadanía global crítica y comprometida con la transformación social y ecológica. Desde esta perspectiva, realiza tres afirmaciones relevantes:

- 1.^a Que en la escuela debemos ocuparnos de los problemas del mundo, ya que el modelo de sociedad que podemos tener depende en gran medida de la enseñanza y la educación recibidas.
- 2.^a *Carta a una maestra* representa no solo la voz de los empobrecidos y su apuesta incuestionable por ellos, sino “una batalla a favor de los derechos”. Poco a poco los estamos perdiendo en este mundo globalizado dominado por unos pocos cada vez más poderosos.
- 3.^a Nuestro gran desafío actual es reorganizar la economía para garantizar a todos un trabajo y una vida dignos, sin aumentar ni el consumo ni la producción (Gesualdi, 2007 y 2017).

4. LAS PROPUESTAS MILANIANAS SOBRE LA ESCUELA CON LOS EMPOBRECIDOS PENSANDO EN AMÉRICA LATINA

Considero que en la pedagogía de Milani y de la Escuela de Barbiana hay claves interesantes para la educación alternativa en América Latina. Expongo las que pienso que son fundamentales:

- La escuela debe estar en permanente coherencia con la realidad social y política. No debe ser neutral.

- La escuela debe insertarse plenamente en el medio en el que se encuentra, confundándose con la vida misma, en continua *resonancia* con el mundo y sus problemas.
- La escuela ha de ser realista, universal y plural. No pretender ingenuamente por sí sola “cambiar el mundo”. Ahora bien, puede facilitar las herramientas que ayuden a conocerlo, entenderlo y transformarlo.
- La escuela se dirige más a la moral personal que a su mera formación academicista. De ahí que no eduque para el éxito social y económico, sino para el compromiso por la justicia y la ecología.
- La *escuela liberadora*, tal y como la entendía Paulo Freire, es el mejor modelo y, por ello, se distancia totalmente de la tradicional *escuela bancaria* que desclasa y prepara para la competitividad en los mercados laborales.
- Debe ser una escuela que *obliga a ver y a decidir* y, en consecuencia, a tomar partido por la liberación de los sectores populares empobrecidos, actuando con ellos sin paternalismos ni asistencialismos.
- Necesitamos redes de escuelas, de docentes y de estudiantes del Norte y del Sur del mundo para ir construyendo un internacionalismo solidario a nivel global.

LA EDUCACIÓN DEL COMPROMISO ECOSOCIAL EN LA INFANCIA, LA ADOLESCENCIA Y LA JUVENTUD

Nos encontramos en un estado de emergencia planetaria. La humanidad y los ecosistemas de los que dependemos se enfrentan a una grave e irreversible crisis climática, al declive de recursos energéticos fósiles y de otros minerales, a una acelerada pérdida de la biodiversidad y una creciente contaminación química. Todo ello, además, en un contexto de lacerante explotación humana y de creciente desigualdad determinada por la clase, el género o el lugar de nacimiento.

1. NECESITAMOS UN CAMBIO DE RUMBO

Han transcurrido más de cuarenta y cinco años desde que el informe *Los límites del crecimiento* (Meadows, et al., 1972), auspiciado por el Club de Roma, advirtiera la inviabilidad del crecimiento sostenido de la economía y el consumo en un planeta con límites físicos. Aquel informe anticipaba de forma certera lo que hoy es ya nuestra realidad material: la translimitación de la biocapacidad de la Tierra, el cambio climático y la guerra despiadada y desigual por los recursos. Una situación que se acentúa cada vez más y que dificulta la supervivencia y la vida digna para la mayor parte de la humanidad y para muchas otras especies. Posteriormente, el mismo equipo del Instituto de Tecnología de Massachusetts (MIT) siguió alertando sobre el aumento de la crisis ecológica en el mundo a los 20 y a los 30 años de su primer informe. Estábamos ya “más allá de los límites del crecimiento” (Meadows, et al., 1992, 2004). La directora de los informes escribió durante muchos años una columna en la prensa, titulada *El ciudadano global*, para divulgar y hacer accesibles a públicos amplios las investigaciones sobre las consecuencias de la destrucción del medioambiente (Meadows, 1986-2001). Más recientemente se ha vuelto a retomar el tema de los límites del crecimiento desde una perspectiva ecológica más radical (Bradi, 2014).

La comunidad científica ha venido alertando sobre todos estos problemas en informes e investigaciones inequívocos. Sin embargo, el negacionismo, deliberadamente creado, alentado y financiado por personas que defienden intereses económicos que se contraponen a la conservación de la vida ha conseguido generar dudas en muchos sectores sociales y retrasar transformaciones que deberían haberse acometido hace muchos años.

La gobernanza internacional, por el momento, se muestra incapaz de responder a lo que la comunidad científica plantea y las tibias acciones emprendidas se quedan muy cortas para encarar la crisis ecosocial de forma justa. Sin ir más lejos, los infructuosos resultados de la COP25, presidida por Chile y celebrada en Madrid, ponen de manifiesto que la política está abandonando a la gente, sobre todo a la más empobrecida y vulnerable. Las élites económicas y políticas actúan como si hubiesen desahuciado a parte de la humanidad.

Urge un cambio de rumbo que reconozca los límites físicos de la Tierra y que impulse formas de organizar la vida en común basadas en la justicia, el reparto y la dignidad. Este cambio no vendrá concedido graciosamente por un poder que lleva décadas sin hacer nada y que más bien profundiza, año tras año, el hoyo en el que nos hundimos. No habrá una transformación proporcional a la dimensión de la crisis a menos que mucha gente común se involucre en exigirla y en construirla.

Una parte creciente de la sociedad civil no se resigna y desde hace decenios se organiza para intentar recomponer los lazos rotos con la naturaleza y entre las personas. Son personas y movimientos conscientes de que la profunda crisis civilizatoria que atravesamos no se resuelve solo con medidas técnicas. Requiere un giro radical en la forma de consumir, de producir, de repartir la riqueza, pero también de los valores y del sentido que le otorgamos a la vida.

Las movilizaciones en torno a la justicia ambiental han sido, en todo el mundo, una fuente constante de conocimiento, lucha y cooperación entre personas del Norte global y el Sur global. Las resistencias de los pueblos originarios y campesinos ante los proyectos de las transnacionales extractivistas o el agronegocio; las mujeres de zonas de sacrificio que resisten; las luchas contra la especulación urbanística, los movimientos en defensa de la vivienda, de la soberanía alimentaria, etc. Personas, muchas de ellas mujeres, que en diversas latitudes van conformando una ciudadanía global consciente de la devastación del territorio y de las vidas.

Pero es preciso reconocer que, aunque las proyecciones que el movimiento ecologista ha venido haciendo se están cumpliendo con exactitud, ha sido una iniciativa minoritaria y la única manera de contrarrestar un poder económico, político y militar desmedido que se sustenta sobre los pilares de la insostenibilidad, la desigualdad y el racismo pasa por conseguir que sumemos a muchas personas más.

Recientemente, un potente movimiento internacional integrado por personas muy jóvenes ha irrumpido en la escena política reclamando su derecho a tener futuro y ha imprimido a las luchas ecosociales una proyección pública mucho mayor de la que habían tenido nunca. Se trata de un movimiento que no admite paños calientes y que exige a la política que actúe de forma consecuente con la información que ofrece la comunidad científica; que se ponga fin a una búsqueda desenfrenada de beneficios que no duda en arrasar con la vida en sus diferentes manifestaciones.

Un movimiento que defiende, como venía haciendo el ecologista, que solo mirando el problema cara a cara y organizándonos para afrontarlo podemos mantener viva la esperanza de recomponer nuestro mundo en crisis.

No deja de ser significativo que la juventud e infancia de los *Fridays for Future* se articulen *fuera* de las escuelas y que romper con la *normalidad* de la educación formal sea su manera de luchar. Denuncian sin tapujos cómo muchas de las cosas que estudian no tienen sentido si están descontextualizadas y desconectadas de la realidad que están viviendo. Interpelan dolorosamente al mundo político y económico, al mundo adulto infantilizado que actúa ignorando una realidad que, obviamente, no desaparece por no mirarla.

2. ¿QUÉ SE APRENDE EN LAS ESCUELAS SOBRE LA CRISIS ECOSOCIAL?

A la luz de lo anterior, facilitar la construcción de una nueva ciudadanía consciente del momento que vivimos, capaz de actuar en lo local, de comprender los procesos globales y comprometerse con el cambio se convierte en una cuestión central que debe ser promovida desde los primeros años de vida.

Los sistemas educativos formales no solo no están adaptados a las necesidades de los tiempos que vivimos, sino que, con frecuencia, promueven culturas y estilos de vida que conducen a más velocidad hacia el colapso.

Las culturas sostenibles son generalmente presentadas como atrasadas y la vulneración de sus derechos más básicos no forma parte de los aprendizajes en la escuela. Las soluciones que se ofrecen son meramente tecnológicas y las acciones que pueden realizar las personas son individuales e irrelevantes para la escala del problema.

Un estudio llevado a cabo por *Ecologistas en Acción* sobre el currículo oculto antiecológico revisaba los libros de texto de todas las asignaturas en España y mostraba que, no solo no había un tratamiento suficiente de la problemática ecosocial, sino que una buena parte de los contenidos profundizaban concepciones sobre el mundo dañinas para los ecosistemas y las personas (Cembranos, Herrero y Pascual, 2007). Los libros analizados eran usados prácticamente en todo el territorio español, pero muchas de las editoriales que los habían elaborado publican también materiales educativos en muchos lugares de América Latina y están vinculadas a importantes grupos empresariales cuyos intereses se ven perjudicados si se actúa para abordar la crisis ecosocial con seriedad.

Un trabajo reciente (en el que he tenido la oportunidad de colaborar) titulado *Estado del Arte en América Latina sobre Acción para el Empoderamiento Climático*, ha realizado una revisión del abordaje educativo del cambio climático en ocho países latinoamericanos. Diagnostica cómo se ha abordado el enfoque de *Acción para el Empoderamiento Climático*, contemplado en el artículo 6 de la *Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático* (1992) y en el artículo 12 del Acuerdo de París (2015) en América Latina.

Las conclusiones no son muy diferentes. Se trabajan algunos aspectos relacionados con la crisis ecológica (mayoritariamente la cuestión de los residuos domésticos y el plástico), pero prácticamente nunca se habla

de la existencia de límites, de la destrucción ligada a los modelos de mal desarrollo, la injusticia de las consecuencias o la necesidad de reconstruir el modelo de producción, distribución y consumo con criterios de justicia, suficiencia y paz.

Somos una cultura que educa a sus personas más jóvenes en contra de su propia supervivencia. Los grandes retos en el futuro tienen que ver con aprender a organizar la vida en común en un contexto de cambio climático desbocado y de decrecimiento material. Esto requiere forzar cambios en las políticas públicas, pero también prepararse para comprender la crisis en su complejidad y construir comunidades capaces de autoorganizarse y de compartir.

Sin duda estas capacidades deben formar parte de la caja de herramientas necesarias para posibilitar una supervivencia digna. Ese aprendizaje no es sencillo en sociedades en las que la individualización y la competitividad son estimuladas desde la infancia. Por ello, resulta fundamental el aprendizaje de la acción y la práctica ecosocial desde las edades más tempranas (Ecologistas en Acción, 2011, 2015, 2020; Herrero, González Reyes y Páramo, 2019).

3. ¿QUÉ SE PUEDE HACER EN LOS CENTROS ESCOLARES PARA INICIAR AL COMPROMISO ECOSOCIAL EN LA INFANCIA, LA ADOLESCENCIA Y LA JUVENTUD?

En 1996, el *Informe Delors* sobre la educación para el siglo xx estableció cuatro pilares para una educación concebida como un hecho social integral: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir con las demás personas y aprender a ser.

En un contexto muy diferente, la Educación Popular, ligada indisolublemente a la emancipación de las clases populares en América Latina, sostiene desde sus comienzos que la educación verdadera es práctica, reflexión y acción colectiva de las personas sobre el mundo para transformarlo.

Estas dos miradas, nacidas de experiencias y marcos teóricos distintos, coinciden en defender que la educación, para tener sentido, tiene que abrir sus puertas a la realidad ecológica, social, económica, cultural y política en la que se desenvuelve.

El primer paso consiste en considerar a niños y niñas actores sociales inteligentes, capaces de comprender, proponer y elegir. Y darles su espacio de protagonismo.

Además, es preciso tener en cuenta que los sujetos de aprendizaje no son solo los niños y niñas, sino toda la comunidad educativa. La comunidad educativa, en sentido amplio, se extiende, por supuesto a las familias, profesorado y personas que trabajan en los centros, pero también al barrio, los comercios, el vecindario, las asociaciones, los empleados públicos o las empresas. En este contexto la infancia puede ser motor de relaciones y proyectos conjuntos que superen con mucho los objetivos de una escuela encerrada en sí misma.

Un paso fundamental es la transversalización de la perspectiva ecosocial en el currículo escolar. No nos referimos a la celebración de efemérides, como el Día de la Tierra o el Día del Árbol, sino a la impregnación de la mirada ecosocial crítica en los conocimientos, valores, competencias y actitudes en todas las etapas y áreas de conocimiento (Herrero, Cembranos y Pascual, 2011).

Propongo en los siguientes apartados seis ejes para desarrollar un itinerario escolar que en todas las etapas y áreas de conocimiento ayuden a aprender a vivir pisando ligeramente sobre la tierra y a hacerlo de forma justa.

Colocar la vida en el centro de la reflexión y de la experiencia

Es imprescindible comprender la esencia ecodependiente de la vida humana. Somos naturaleza y nuestra vida está sujeta inevitablemente a los límites físicos de la Tierra. Comprender el sol como motor de la biosfera, la organización cíclica de los procesos de la vida, la importancia del agua o el aire limpios, etc., son aprendizajes básicos.

También somos interdependientes. La vida de una persona en solitario es inviable. Cada persona necesita ser cuidada a lo largo de toda su existencia y sobre todo en algunos momentos del ciclo vital. Históricamente han sido en su mayoría mujeres quienes se han ocupado, injustamente, de sostener la vida cotidiana y generacional de forma invisible y en contextos que con frecuencia son contrarios al propio mantenimiento de la vida. Por ello, las miradas ecofeministas constituyen una buena guía para la reconstrucción de modelos que pongan la vida en el centro del interés (Herrero, Pascual, González Reyes y Gascó, 2019).

Vincularse al territorio próximo

La sostenibilidad requiere de la cercanía y se asienta en lo local, por ello el desarrollo de lazos afectivos con el entorno más cercano es clave para recomponer un mundo en crisis. El barrio, el pueblo, los movimientos sociales, las familias, la comunidad, el territorio y toda la vida circundantes deben estar completamente conectados con la actividad educativa.

Alentar la diversidad

La diversidad es un patrón sistémico de lo vivo. Nos referimos a la diversidad natural, de especies y formas de vida, pero también a la diversidad cultural, de tipos de cuerpos, de idiomas, de culturas, etc. Aprender a valorar y celebrar (no a tolerar) la diversidad de todo lo vivo constituye una auténtica vacuna contra las

violencias racistas, xenófobas y neofascistas a las que puede empujar una crisis ecosocial incomprendida en un marco injusto.

Tejer comunidad y poder comunitario

Aprender a desarrollar relaciones comunitarias es el gran reto que tenemos por delante. Un futuro justo dependerá de aprender a compartir en mucha mayor medida que en ningún otro momento de la historia y aprender a buscar soluciones colectivas basadas en la lógica del bien común.

Desenmascarar y denunciar el actual modelo de desarrollo

La destrucción de la naturaleza, el empobrecimiento y la desigualdad son diversas manifestaciones del mismo problema. Un modelo de mal desarrollo sostenido por una serie de creencias nefastas para las personas y para los ecosistemas. La ilusión del crecimiento ilimitado, la fantasía de la individualidad, la sacralización de la propiedad y del dinero como única medida de todo valor son parte de esos mitos que conviene desvelar. Proporcionar estrategias para que las personas jóvenes que se educan puedan reflexionar críticamente sobre ello es fundamental.

El papa Francisco en la encíclica *Laudato si'*, Vandana Shiva en sus múltiples obras, la Organización de las Naciones Unidas en la formulación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y, por supuesto, el movimiento ecologista coinciden en señalar como responsable de la crisis multidimensional y sistémica al modelo de mal desarrollo hegemónico en la actualidad.

Hacer acopio de saberes que acercan a la sostenibilidad y experimentar el poner en marcha alternativas

Es importante aprender a desarrollar habilidades que conduzcan a saber vivir bajo el principio de suficiencia y presionando mucho menos sobre los recursos naturales. Nos referimos a poner en marcha proyectos que fomenten formas alternativas de resolver la alimentación, el transporte o el ocio, que conduzcan a una reducción del consumo: saber sembrar un huerto, reparar objetos, coser ropa, etc.

La clave es hacerlo colectivamente. A vivir de manera sostenible se aprende practicando. Las escuelas y los contextos educativos pueden ayudar a ello: aprender a reparar objetos rotos, a reutilizar, a cultivar alimentos saludables o a desplazarse de forma sostenible son aprendizajes que contribuyen a la consecución de este objetivo.

Son muchas las experiencias que nos pueden iluminar en este camino:

- FUHEM en España ha realizado un importante esfuerzo de transversalización del currículo eco-social en todas las áreas de conocimiento y en todas las etapas desde la educación Infantil hasta las etapas formativas previas a la universidad y la formación profesional. Remito al capítulo de Luis González Reyes en el presente libro.

- En la misma línea, el currículo formal en Costa Rica, por su enfoque sistémico y la apuesta por la conformación de una ciudadanía planetaria constituye una buena guía (Ministerio de Educación Pública, 2015).
- Otro ejemplo educativo interesante es el *Proyecto TINI*, en Ecuador, en el que los colegios y su alumnado se ocupan del cuidado de un territorio concreto. También en Ecuador, en la zona de Galápagos, se ha realizado un valioso esfuerzo para conectar a las personas afectivamente con su territorio y, por tanto, comprometerlas con su conservación.
- El Proyecto Integral en la *Escuela Villa Indar* en Rivera, en Uruguay, es una buena muestra de creación de un tejido comunitario, en el que el alumnado se ha involucrado en resolver el problema del acceso al agua.
- En España, *Ecologistas en Acción* viene desarrollando un importante trabajo pedagógico sobre la construcción de saberes para la sostenibilidad a través de un proyecto denominado *Nueva cultura de la Tierra* (Ecologistas en Acción, 2020).

4. EL PAPEL DE LOS MOVIMIENTOS SOCIALES EN LA EDUCACIÓN ECOSOCIAL DE LAS PERSONAS MÁS JÓVENES

La educación de las personas jóvenes no tiene lugar únicamente en las escuelas. Los movimientos sociales, el mundo asociativo o la educación ambiental no formal resultan fundamentales para aprender, organizarse y canalizar el malestar o el miedo. Cumplen un papel decisivo a la hora de generar autoestima y de tejer poder colectivo y desde abajo.

Quienes formamos parte de movimientos sociales sabemos que no es sencillo articularse en ellos. Requiere aprendizajes sutiles pero imprescindibles. Nos referimos a la capacidad de comunicación, de debate, de resolución de conflictos, al aprendizaje de la investigación participativa o la autogestión y a la difícil puesta en práctica de los liderazgos colectivos y el autocontrol de los egos.

En nuestra experiencia en *Ecologistas en Acción*, la articulación de niños y niñas o de adolescentes ha sido enormemente positiva y muchas veces las personas adultas hemos sido la orgullosa retaguardia de las iniciativas de nuestros pequeños compañeros y compañeras:

- Los grupos de jóvenes que leen, se forman y se organizan en común.
- Los campamentos de adolescentes que llevan funcionando desde hace doce años.

- Las jovencísimas ecofeministas.
- Las asambleas confederales en donde las más pequeñas tienen su espacio propio.
- Las reuniones en las que la presencia de niños y niñas es ya algo habitual.

Ya son muchas las personas que han vivido estas experiencias y se han incorporado de una forma natural a los diversos movimientos de la juventud por el clima u otros proyectos cooperativos. Vuelcan en ellos toda la experiencia que han adquirido y una capacidad de organización que sorprende a muchas personas mayores.

La construcción de estos espacios transgeneracionales es buena no solo para los niños y niñas, sino que además mejora los propios espacios activistas de los adultos. Nos acostumbramos a que la atención de las necesidades de las diferentes edades forme parte de la vida de los y las militantes, lo que facilita que las personas que se ocupan de tareas de crianza continúen en los grupos y no se vean obligadas a quedarse en sus casas por no poder conciliar el cuidado con el activismo. Resulta sorprendente la facilidad con la que los niños y niñas se incorporan y aprenden de tareas como hacer pancartas, preparar una acción de protesta o repartir los alimentos en un grupo de consumo. Y cómo lo hacen disfrutando y pasándoselo bien.

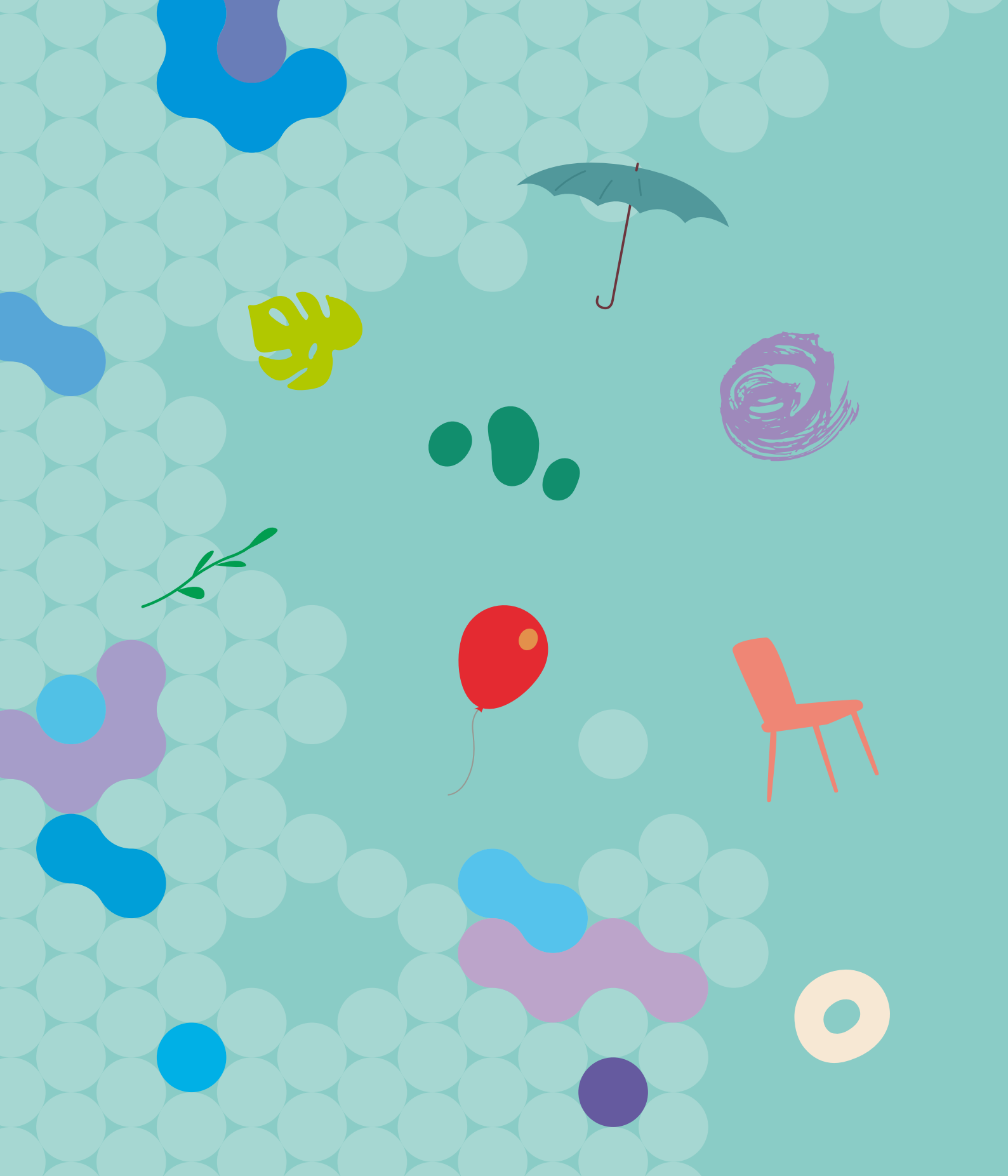
Vamos a necesitar mucho activismo y hacerlo con consciencia del disfrute que supone organizarse para construir un mundo mejor lo hace más fácil (Camargo y Martín-Sosa, 2019).

5. QUÉ SE PUEDE HACER EN LA INFANCIA, LA ADOLESCENCIA Y LA PRIMERA JUVENTUD PARA LUCHAR CONTRA LOS PRINCIPALES PROBLEMAS ECOSOCIALES

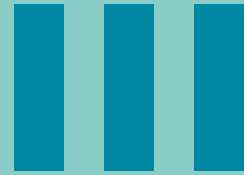
Sin pretender realizar una lista completa, son muchas las acciones que se pueden realizar. Algunas tienen carácter individual, pero las más importantes y transformadoras son aquellas que se acometen de manera colectiva:

- Intentar seguir una dieta basada en vegetales ecológicos, que sean de temporada y que se hayan producido cerca. Es verdad que los niños y niñas o los adolescentes no son los responsables de hacer la compra o de decidir, pero la experiencia dice que tienen un enorme poder de persuasión e incidencia en la familia.
- Participar en los huertos urbanos de vuestro barrio. Si no hay, se puede crear uno.
- Pensar antes de consumir algo si es realmente necesario y si su consumo supone la explotación de otros seres humanos o del medio.

- Investigar quién consume la energía o el agua, quiénes son sus dueños, de qué territorios se extrae o quién se queda sin ella. Compartir los resultados de las investigaciones.
- Procurar caminar, ir en bici y, cuando las distancias sean muy largas, utilizar el transporte público para reducir al máximo el uso del coche individual. Evitar viajes en avión, especialmente los transatlánticos.
- Emplear los espacios públicos en las ciudades y los pueblos y convertirlos en espacios verdes.
- Hablar con la gente de alrededor y pensar en la posibilidad de montar una asociación en el colegio, instituto o barrio. Informarse de en qué movimientos se están integrando otras niñas y niños y adolescentes y tratar de sumarse a ellos.
- Indagar en las causas de las migraciones forzadas. Contribuir en la acogida solidaria a personas migrantes.
- Hacer presión a las empresas multinacionales para que relocalicen su actividad productiva, garanticen condiciones dignas a las personas trabajadoras y no esquilmen el territorio.
- Intervenir en manifestaciones, huelgas o acciones que tengan que ver con la justicia climática y otros asuntos relacionados para presionar a los gobiernos con el fin de que tomen medidas para frenar el cambio climático.
- Tratar de salir al parque o al campo y observar toda la vida no humana que hay en esos lugares. Si la conocemos, comprendemos y queremos seremos más capaces de promover su protección y cuidado.



B L O Q U E



PROPUESTAS EDUCATIVAS QUE CONSTRUYEN CIUDADANÍA GLOBAL

“Obra de tal modo que los efectos de tu acción sean compatibles con la permanencia de una vida humana auténtica en la tierra.” (Hans Jonas, 1995)

JONAS, H. (1995). *El principio de responsabilidad: ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Madrid: Herder, 40.

UNA EDUCACIÓN TRANSFORMADORA. LA PROPUESTA DE OXFAM

Oxfam Internacional está compuesta por 13 organizaciones arraigadas en diversos países. Su objetivo es trabajar por un mundo sin pobreza, justo y sostenible. En España nos denominamos Oxfam Intermón. Nuestra contribución a la ciudadanía global desde nuestro programa educativo es apoyar a educadores y educadoras en el desarrollo de capacidades del alumnado para la adquisición de una visión amplia del mundo, crítica, responsable y comprometida con la justicia socioambiental.

1. LA FINALIDAD DE LA EDUCACIÓN Y LA FORMACIÓN DE UNA CIUDADANÍA GLOBAL

Partimos del convencimiento de que, para el fortalecimiento de una ciudadanía que pueda contribuir al desarrollo sostenible, la educación es una estrategia clave. Como agentes implicados en políticas educativas o como comunidad educativa, hemos de plantearnos la siguiente pregunta: ¿a qué queremos contribuir con nuestra acción educativa? Para ello, debemos reflexionar sobre la finalidad de la educación. No podemos permitirnos confundir los medios con los fines, buscar la excelencia educativa y no tener claridad respecto al fin último de la educación. ¿Nos sentiríamos en paz sabiendo que nuestros niños, niñas y jóvenes son personas altamente capacitadas, pero no muestran empatía hacia sus congéneres? ¿Podemos vivir tranquilamente si no reconocen en el sistema de desarrollo socioeconómico actual el mismo germen que está destruyendo nuestra esperanza de vivir en este planeta o las esperanzas de una vida digna para millones de personas? ¿Podemos permanecer impasibles si no muestran interés por implicarse en la vida democrática, por exigir derechos o por ser personas socialmente activas?

Nuestra propuesta educativa está muy relacionada con el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) número 4, dedicado a la educación de calidad. En la meta 7 se afirma lo siguiente:

De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, 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 la contribución de la cultura al desarrollo sostenible. (ONU-ODS, 2015)

Oxfam Intermón y la Red de Educadores y Educadoras para una Ciudadanía Global desarrollamos desde hace ya más de diez años el marco teórico y práctico en el que sustentamos este enfoque educativo cuyo objetivo es el compromiso con la justicia socioambiental: la Educación Transformadora para la Ciudadanía Global:

Concebimos la Educación Transformadora para la Ciudadanía Global como un proceso socioeducativo continuado que promueve una ciudadanía crítica, responsable y comprometida con la construcción de un mundo más justo, equitativo y respetuoso con las personas y el medioambiente, tanto a nivel local como global. (Movimiento por la Educación Transformadora y la Ciudadanía Global, 2018, 11)

El desarrollo de una ciudadanía global es preciso asentarla en la educación de niños, niñas y jóvenes desde la educación formal y la educación no formal. Para ello, es necesaria una educación humanista en contraposición a una educación instrumental centrada en la adquisición de conocimientos, los resultados y el “éxito” escolar. Debemos recuperar la dimensión humanizadora de la educación, una educación integral de la persona que proporcione las bases para entender e interpretar la realidad de un mundo interconectado y que potencie la responsabilidad de contribuir al desarrollo de un mundo justo y sostenible, una educación que les capacite para convivir en un mundo plural. Este tipo de educación es esencial para alcanzar los ideales de paz, libertad y justicia social en el mundo.

Desde Oxfam Intermón impulsamos una educación que permita el desarrollo de una ciudadanía global. La acción educativa para la ciudadanía global ha de ser capaz de formar personas con las siguientes cualidades:

- Conscientes de los retos que nos plantea el mundo actual y la amplitud de sus causas y consecuencias.
- Motivadas por conocer y analizar críticamente los fenómenos del mundo, en lo económico, político, social, cultural, tecnológico, ambiental..., conectando las realidades locales y globales.
- Indignadas y activistas frente a la vulneración de derechos, las injusticias y la degradación medioambiental.
- Responsables de sus acciones y modos de vida y conocedoras de sus derechos, pero también de sus deberes para construir un mundo con menos pobreza, menos desigualdad y más ecología integral.
- Impulsoras de la equidad de género.
- Defensoras de la diversidad y la complejidad de las identidades personales y culturales en el mundo actual.
- Comprometidas para conseguir un mundo más equitativo, solidario y sostenible donde todas las personas puedan ejercer sus derechos (De Paz y Oxfam Intermón, 2009; Red de Educadoras y Educadores para una Ciudadanía Global, 2020).

2. CONOCIMIENTOS, VALORES Y ACTITUDES PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL

El objetivo central de la Educación para la Ciudadanía Global es contribuir a la transformación social a través del desarrollo de actitudes, conocimientos y habilidades de los y las estudiantes como actores de cambio social. Para ello, hemos de ser conscientes de qué contenidos y metodologías nos ayudan a generar mayor contribución a la transformación de un mundo tan injusto y antiecológico como el que vivimos en la actualidad. En esta tarea, es de gran ayuda contar con un marco de *atributos* (rasgos, características, competencias) de desarrollo para educar ciudadanos y ciudadanas globales (Boní, López y Oxfam Intermón, 2015).

Nuestra organización presenta un marco que puede ser orientador de la práctica educativa y ayudar a concretar el trabajo en el aula cuando se seleccionan aquellos atributos que puedan tener mayor relevancia en el grupo con el que queramos impulsarlos. Los atributos para educar una ciudadanía global que se presentan los enmarcamos en las tres categorías fundamentales del desarrollo de competencias: cognitivas, habilidades y actitudes.

- De los *atributos cognitivos*, destacamos los siguientes conocimientos de temáticas, cuestiones o aspectos sobre los que facilitar su comprensión:
 - Justicia y equidad: conocer y analizar las desigualdades e injusticias que se dan a nivel local y global, entender cuáles son las necesidades básicas humanas, los derechos humanos y analizar las situaciones de vulneración de derechos.
 - Ética de una comunidad mundial de iguales: entender los argumentos éticos que sustentan la justicia, reconociendo la dignidad de las personas y nuestra responsabilidad personal, así como la de la sociedad para favorecer el cambio hacia la justicia social y ecológica.
 - Diversidad: reconocer la diversidad en la construcción de la identidad de las personas, entendiendo la diversidad como riqueza, consciencia de los prejuicios contra la diversidad de identidades y aprendizaje para romper estereotipos y prejuicios.
 - Interrelaciones económicas, sociales, políticas, culturales y medioambientales: poder analizar el modelo de desarrollo predominante y sus consecuencias para las personas y el medioambiente, conocer modelos de desarrollo alternativos más justos y sostenibles, comprender las diferencias de poder entre el Norte y el Sur, analizar las consecuencias globales de comportamientos locales.
 - Cambio social: reconocer la capacidad de cambio personal y social a lo largo de la historia, a través del conocimiento histórico del cambio social.
 - Participación ciudadana: ser conscientes de la capacidad de la ciudadanía de revertir la brecha entre diferentes posiciones de poder, a través de los canales de participación ciudadana.

- Desigualdades de género: entender las relaciones desiguales de poder en el sistema patriarcal y ser consciente de sus consecuencias, analizar la desigualdad de género en entornos cotidianos y en diferentes culturas, tener pautas de actuación y herramientas para construir relaciones equitativas.
 - Gestión de conflictos: entender los conflictos, poder analizar sus causas y consecuencias y contar con herramientas para su gestión positiva.
- Entre los *atributos de habilidades* para ejercer la ciudadanía global, unos hacen referencia a habilidades relacionadas con la comunicación (expresión de ideas y formas de mostrarse ante los demás), y otros están vinculados a las relaciones humanas basadas en el respeto mutuo y la acción conjunta:
 - Deliberar, argumentar, escuchar activamente, respetar turnos de palabra y opiniones diversas y hasta antagónicas.
 - Aprender a negociar, a consensuar, a no imponer posiciones, llegar a compromisos, proponer acuerdos.
 - Ejercer el liderazgo compartido, buscar alianzas, ver las posibilidades de realizar acciones de manera consensuada y democrática.
 - Imaginar y realizar proyectos orientados al bien común, ya sea en su entorno o más allá de él: acciones locales para problemas globales.
 - En la categoría de *actitudes*, incluimos la conciencia crítica como la base sobre la que sustentar todos los demás atributos: interés manifiesto por investigar las causas y las consecuencias de los problemas sociales globales. Sin una conciencia crítica que permita el pensamiento autónomo y contrastado con la diversidad de miradas y enfoques, es difícil ejercer una ciudadanía global orientada a la transformación social. Sin esta conciencia crítica, podemos quedar prisioneros de los discursos que interpretan la realidad de manera simplista.

Entre los atributos de actitudes, en nuestra acción educativa para la ciudadanía global, nos centramos en los siguientes:

- Autoestima, en el sentido de formar personas convencidas de su capacidad para ejercer cambios, actuando con responsabilidad hacia el medioambiente y diversos problemas sociales. Personas conscientes de que su acción compartida con otras personas es una actitud política de defensa de los derechos de los empobrecidos y del medioambiente.
- Autoconciencia del impacto que se puede tener en la vida de las demás personas a través de los espacios de participación ciudadana (aula, centro escolar y entorno social).
- Interés y preocupación por la injusticia social, por la pobreza, por las causas estructurales que posibilitan la existencia de la misma. Motivación para buscar y entender la lógica causa-efecto de los problemas sociales y la interrelación entre lo global y lo local.

- Actitud igualitaria y huida de los planteamientos discriminatorios, valorando la riqueza de la diversidad. Deseo de resolver conflictos de manera positiva a través de acuerdos para el bien común.
- Empatía, solidaridad y sentido de una humanidad común, mostrándose afectados por la vulneración de derechos o por las conductas orientadas a la exclusión social.
- Respeto por el medioambiente y la vida, entendiendo las consecuencias negativas del paradigma actual de desarrollo.

Propuestas metodológicas

En este trabajo de desarrollo de atributos para la Educación Transformadora para la Ciudadanía Global, las metodologías que se utilizan pueden facilitar los procesos. Algunas de las propuestas metodológicas que planteamos a continuación se pueden entender como principios transversales o enfoques globales, pero a la vez también se pueden utilizar como prácticas metodológicas concretas para el aula:

- *Aprendizaje dialógico y pedagogía de la pregunta.* El proceso de aprendizaje del alumnado se guía a través de preguntas cuestionadoras sin ofrecer información o soluciones y explicaciones cerradas. Se ejecuta mediante un procedimiento de construcción de explicaciones acerca del problema social que se vaya a estudiar.
- *Abordaje crítico-problematizador.* Se realiza a través del análisis de los discursos existentes sobre el problema social que se vaya a tratar, detectando contradicciones y buscando explicaciones alternativas.
- *Enfoque socioafectivo.* Se centra en el desarrollo integral de la persona, fomentando la cultura del cuidado y el desarrollo de las emociones.
- *Abordaje experiencial.* Se parte de las experiencias de las personas relacionadas con el problema social que se vaya a tratar, generando situaciones que permitan experimentar vivencialmente ese problema que sufren los más empobrecidos.
- *Aprendizaje significativo.* El proceso educativo busca relacionar las temáticas trabajadas, la conexión entre lo global y lo más cercano, entendiendo un mismo problema social desde diferentes realidades.
- *Trabajo por proyectos y trabajo cooperativo.* Se realiza a través del trabajo cooperativo del grupo, promoviendo el desarrollo de actividades acerca de problemáticas que puedan movilizar un interés común y particular en el alumnado.
- *Resolución alternativa de conflictos.* Sus posibles resoluciones se gestionan de manera positiva buscando el entendimiento y el acuerdo.
- *Abordaje ético de los contenidos.* Se trabaja desde la mirada de la justicia social y la justicia medioambiental, buscando la transformación social.

3. EL ENFOQUE DE LA EDUCACIÓN TRANSFORMADORA PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL DESDE EL CENTRO EDUCATIVO

Para concretar este proyecto educativo, las ONGD Alboan, Entreculturas, Interred y Oxfam Intermón hemos constituido el Movimiento por la Educación Transformadora y la Ciudadanía Global. Proponemos el desarrollo de *centros educativos transformadores*. La propuesta promueve una educación en los centros escolares para formar personas preocupadas e implicadas en la transformación social y ecológica de nuestro mundo (Movimiento por la Educación Transformadora y la Ciudadanía Global, 2018).

Nuestra propuesta describe *15 rasgos o características* que ha de tener un centro escolar que quiera iniciar un proceso de educación para la transformación social y la ciudadanía global. Podemos agrupar estos quince rasgos en tres grandes ámbitos: cultura del centro, claves pedagógicas y políticas del centro.

Cultura del centro escolar

Nos referimos a aquellos principios, visión y valores compartidos por la comunidad educativa. Es la base ética en la que se sustenta el centro y que influye en todo el sistema. Estos cinco rasgos fundamentales son los siguientes:

- *Defensa de los derechos humanos y la justicia social.* Es propia de una organización escolar que tiene como fin educativo el desarrollo de un sentido ético y político de la justicia social y ecológica para que sus miembros se reconozcan como sujetos de derechos y actores de transformación social.
- *Equidad de género y coeducación.* Es el centro educativo que educa en la equidad de género, desvelando las desigualdades que se originan en los sistemas patriarcales, educando y dando herramientas para prevenir las violencias machistas.
- *Interculturalidad e inclusión.* La diversidad es valorada para el enriquecimiento de la comunidad educativa y la inclusión es su elemento nuclear.
- *Participación.* Centro que promueve la implicación de la comunidad educativa en la creación de su proyecto, incluyendo a todos sus sectores en los ámbitos de representación y decisión.
- *Desarrollo sostenible.* Centro implicado en la sostenibilidad medioambiental, reconociendo los efectos negativos del sistema socioeconómico sobre las personas y sobre el planeta Tierra. Promueve la búsqueda de alternativas y la acción responsable con la vida en la Tierra.

Desde estas claves, el centro revisa, evalúa y renueva constantemente su actividad pedagógica para orientarla a su finalidad educativa. Las metodologías que se proponen facilitan el desarrollo integral de la persona, tanto en lo socioemocional como en lo cognitivo intelectual:

- Aprendizaje socioemocional, para el que se emplean metodologías que facilitan el desarrollo y la gestión de las emociones, fomentan la expresión emocional y creativa, y favorecen la adquisición de competencias socioafectivas y de inteligencia emocional.
- Aprendizaje significativo experiencial a través de la conexión de las realidades del alumnado con otras realidades y situaciones. Se trata de relacionar los contenidos curriculares con acciones de transformación social.
- Metodologías críticas, reflexivas y colaborativas. Se trata de trabajar de manera colaborativa, intercambiando reflexiones y opiniones y contrastando argumentos que permitan la construcción de una mirada crítica personalizada.
- Prácticas para la incidencia y la acción transformadora que desarrollan la consciencia sobre el papel de actores políticos que tenemos los ciudadanos. Es necesario aportar herramientas para ejercer la incidencia y la acción transformadora a través de prácticas sociales concretas.
- Evaluación continua y participativa sobre modos de enseñanza-aprendizaje, conocimientos y prácticas relacionadas con la ciudadanía global.

Políticas de centro escolar

Nos referimos en este apartado a las características relacionadas con el sistema organizativo, la participación, la toma de decisiones, la distribución de espacios, la comunicación, la utilización de recursos y las relaciones con su entorno social. La organización y planificación de un centro son las que hacen posible que la cultura de centro se materialice efectivamente en un proyecto educativo. Tres aspectos son claves y deberían ser transversales a la hora de promover cambios en las políticas del centro:

- Fomento de la capacidad de todas las personas de la comunidad educativa para reflexionar sobre los procesos y decisiones que afectan al proyecto de centro educativo, promoviendo la responsabilidad, la implicación y la capacidad de iniciativa.
- Participación, generación de espacios y oportunidades para que la comunidad educativa pueda intervenir tanto en la gestación del proyecto educativo como en su ejecución o mejora.
- Formación, generación de procesos de aprendizaje continuos que apoyen el desarrollo del proyecto de centro planteado, creando espacios de capacitación que permitan la mejora de capacidades, habilidades, conocimientos y reflexión sobre la práctica.

Otros aspectos destacables son los siguientes:

- Revisión del currículo a la luz de los contenidos, valores y enfoques de la educación transformadora.
- Elaboración del proyecto educativo de manera participativa.

- Relaciones de poder y reparto de recursos justo y equitativo, poniendo atención en el cuidado de las personas.
- Apertura del centro a las organizaciones e instituciones del entorno a través de la cooperación en procesos a favor de la justicia social e intercambio de experiencias y conocimientos.

4. UNA ESPERANZA ACTIVA: OTRO MUNDO ES POSIBLE

La ciudadanía global se constituye con personas que construyen una sociedad mejor a través de su modo de vida y sus acciones, que se comprometen, no son imparciales y creen que otro mundo sí es posible.

La ciudadanía global es la esperanza que tenemos como humanidad de mejorarnos, de cuidarnos y cuidar la Tierra. Para ello, la ciudadanía global es un proceso de aprendizaje para responsabilizarnos de nuestras acciones y actuar de manera coherente con principios éticos. Este aprendizaje cívico nos ayuda a vivir mejor con menos, a satisfacer nuestras necesidades sin ampliarlas, a disfrutar de la convivencia en comunidad, a socorrer a las personas más vulnerables y empobrecidas y a preservar el cuidado de nuestro planeta.

Quienes trabajamos en la educación para la ciudadanía global desde una perspectiva de transformación social planteamos a los centros escolares que den prioridad a reflexionar sobre la finalidad de la enseñanza y la educación que generan, porque estas no son neutrales. Tienen consecuencias para el desarrollo de la sociedad. Pueden contribuir por acción u omisión a la destrucción de la vida o a la construcción de un modelo de desarrollo justo y ecológico. Tenemos que plantearnos qué mundo queremos y cómo contribuimos desde la educación de nuestras generaciones más jóvenes a hacerlo posible. Este es el gran reto que plantea la ciudadanía global.

UNA EDUCACIÓN EMANCIPADORA. LA PROPUESTA DE HEGOA

1. PLANTEARNOS NUEVOS HORIZONTES EMANCIPATORIOS

El contexto de crisis multidimensional (económica, democrática, ecológica, social, de cuidados, alimentaria, cultural) que estamos viviendo ha llevado a algunos autores y autoras a hablar de *crisis civilizatoria* (Rauber, 2014; Riechmann, 2014).

Con este concepto se quiere expresar el agotamiento de un modelo (capitalista, heteropatriarcal, colonial) que amplía la desigualdad, profundiza la pobreza y exclusión, y agrava hasta el extremo los impactos ambientales con consecuencias nefastas para las personas y para un planeta sobrexplotado y finito.

Las políticas neoliberales que han acompañado a la expansión de este modelo han situado al mercado en el centro y orientado la toma de decisiones en función de sus intereses. El resultado hoy es una sociedad de hiperconsumo sin la cual el sistema no se sostendría. Los auténticos centros de poder los constituyen las empresas transnacionales y las grandes corporaciones financieras. Su desmedido afán de lucro, la búsqueda del máximo beneficio a cualquier precio, arrolla a su paso a personas, comunidades y territorios en un proceso sistemático de vulneración de todo tipo de derechos, humanos y ambientales.

Los efectos de estas dinámicas se reflejan en otros ámbitos, además del económico. Se mercantilizan todos los aspectos de la vida y la naturaleza. Los grandes medios de comunicación, las industrias culturales y de ocio actúan, cada vez más, como verdaderos agentes educativos. Pero en las democracias de baja intensidad (Santos, 2006) estas dinámicas actúan fuera de la vigilancia pública y del más elemental control democrático conformando conciencias, deformando la realidad y profundizando la despolitización ciudadana.

El modelo de desarrollo hegemónico ha agudizado el conflicto entre capital y vida. La racionalidad occidental ha depositado en la combinación de ciencia, tecnología y progreso indefinido una confianza ciega para conseguir la mejora social y el bienestar de las personas. Sin embargo, el crecimiento económico al que se ha reducido esta propuesta no ha logrado tales objetivos. La gran pregunta a la que debemos responder las sociedades actuales es si seguiremos apostando por un sistema que garantiza la reproducción del capital (en las condiciones de profunda desigualdad a la que nos han conducido estas

dinámicas), o por otro radicalmente distinto, inédito, que aún está por crear, que permita la reproducción de la vida en todas sus formas.

Un contexto crítico que nos sitúa ante el reto de plantearnos nuevos horizontes de emancipación. Esto es, cómo imaginar nuevas formas de producir, de ser y de estar construidas desde otras miradas éticas para garantizar la sostenibilidad de la vida y generar entornos de justicia social y de equidad.

La acción que debe acompañar a estos procesos de transición emancipadora es al tiempo cultural y educativa. Por eso es pertinente pensar qué currículo ayuda a construir pensamiento crítico, conocimiento socialmente relevante; cómo incorporamos otras epistemologías -feministas, *decoloniales*- que nos inspiren prácticas y experiencias liberadoras; qué pedagogías contribuyen a la construcción de sujetos críticos, activos, responsables, con capacidad para enfrentar los desafíos de la realidad que nos toca vivir.

De todo ello es de lo que habla la propuesta de la educación emancipadora, cuyos rasgos a grandes pinceladas señalamos a continuación.

2. ¿QUÉ ES LA EDUCACIÓN EMANCIPADORA?

La educación emancipadora hunde sus orígenes en las pedagogías críticas y en la educación popular. Estas tradiciones educativas, que tuvieron un protagonismo central durante el siglo xx, están siendo enriquecidas con los aportes de otras pedagogías críticas, rebeldes, de frontera, que dotan a la educación emancipadora hoy de las dimensiones imprescindibles para afrontar los desafíos en los albores de este tercer milenio.

La educación emancipadora se presenta como una propuesta profundamente política, esto es, con capacidad para interpretar críticamente la realidad, y para imaginar y ensayar colectivamente estrategias de transformación social desde otros principios éticos.

Se trata de una educación epistemológicamente ecléctica porque bebe de aquellos discursos (construidos desde sujetos y experiencias diversas) que impugnan el conocimiento profundamente androcéntrico, eurocéntrico y antropocéntrico que ha caracterizado el saber académico. Un saber erigido como verdadero y universal que ha impregnado el currículo (educativo y cultural) socialmente dominante.

Es una educación empoderadora que enfoca su propuesta educativa en la construcción del sujeto crítico transformador. En esa tarea, tan importante como poner a la persona en el centro de la acción educadora, lo es impulsar estrategias de pensamiento, reflexión y acción colectivas. Para este enfoque, resulta esencial educar en la idea de bien común, de comunidad, de interdependencia.

Las acciones pedagógicas emancipadoras transforman a los sujetos que participan de ellas al atender no solo a aquello que influye en su desarrollo cognitivo, sino al resto de dimensiones que nos construyen como sujetos, que forman parte de nuestras subjetividades e identidades. De ahí que se reflexione y actúe desde el cuerpo, las emociones, los lugares y experiencias que dan sentido a nuestras biografías, desde las que miramos el mundo y nos situamos en él.

La educación emancipadora es una propuesta que abarca y pone en comunicación a los ámbitos formales, no formales e informales. El ámbito de la educación formal, la escuela, se convierte en un campo privilegiado para el desarrollo de la educación emancipadora. Pero desde el principio de que no solo la escuela educa, sino que es en la vida y en todos sus ámbitos de experiencia y relación donde tiene lugar el aprendizaje permanente. Apuesta por derribar los muros escolares para que la escuela se abra al mundo y para que el mundo entre en la escuela.

En esta interrelación necesaria, la escuela conecta con los agentes sociales del entorno, con las luchas y resistencias de los movimientos sociales de carácter emancipador. El despliegue de las distintas fórmulas que permiten la colaboración entre actores diversos y las capacidades de diálogo y deliberación que se desarrollan en esta articulación colectiva fortalecen los procesos de cambio social y generan aprendizajes relevantes en las y los estudiantes que participan en ellos.



3. POR QUÉ EDUCACIÓN EMANCIPADORA: QUÉ LA DISTINGUE DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO Y DE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL

La educación para el desarrollo se planteó como un enfoque educativo estrechamente relacionado con el trabajo de los agentes sociales vinculados a la cooperación para el desarrollo. Durante décadas, la educación para el desarrollo representó el esfuerzo de esos agentes por concitar el apoyo político y social necesario para luchar activamente contra la pobreza y la desigualdad.

Desde las primeras acciones de carácter exclusivamente sensibilizador y de orientación marcadamente asistencialista hasta las estrategias posteriores más centradas en acciones de denuncia e incidencia política, se ha pasado por diferentes fases y se ha ido ganando en perspectiva crítica e integradora.

Pero todas ellas han tenido un denominador común que ha sido su orientación al logro del desarrollo. El concepto de desarrollo es una noción surgida dentro del paradigma modernizador, en torno al que se ha construido la ilusión de un proyecto económico, social y político con capacidad para plantear un horizonte que ofreciera oportunidades de una vida mejor para todos y todas (Celorio y López de Munain, 2007).

En este tiempo hemos ido pasando por diferentes maneras de adjetivar y entender el desarrollo. Desde su acepción inicial puramente vinculada a la idea de crecimiento económico hasta los conceptos más actuales que hablan de desarrollo humano (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo) o de desarrollo sostenible (Agenda 2030).

Ha sido en estos dos paradigmas donde la educación para la ciudadanía global ha cobrado sentido y se ha formulado como estrategia de transformación social.

La educación para la ciudadanía global cuestiona la pertinencia del eje Norte-Sur que había estado siempre presente en el análisis de la pobreza y la desigualdad. Frente a ello, propone las categorías de exclusión-inclusión como parámetros que pueden facilitar una mejor comprensión de la realidad actual. En la actualidad, la pobreza no es una condición que soporten solo los países con escaso poder de influencia en el panorama internacional, sino que, como consecuencia de la globalización neoliberal y como resultado de las crisis mundiales, es cada vez más un fenómeno creciente también en los países que hasta entonces habíamos caracterizado como desarrollados.

El concepto de ciudadanía global surge para aludir al conjunto de capacidades que las personas deben desarrollar para desenvolverse en un mundo globalizado donde los fenómenos se conectan de manera compleja y donde es necesario exigir un marco de derechos que regule la vida en sociedad. Esta exigencia se torna

imprescindible cuando los derechos son sistemáticamente vulnerados; cuando nos encontramos con unas políticas que amparan la libre circulación de mercancías y capitales pero que ponen límites extremos a la movilidad humana; cuando se evidencia la crueldad que supone que una mayoría de esos desplazamientos sean forzados, protagonizados por personas que se ven obligadas a huir de los conflictos que esas mismas políticas provocan (Celorio y López de Munain, 2011).

Es así que la educación para la ciudadanía global asume el enfoque de derechos como principio de su acción educativa. Todos los derechos para todas las personas, que podríamos expresar como el “derecho a tener derechos”, independientemente de cualquiera de las circunstancias (género, creencias, nacionalidades, edad, opción sexual, etnia o cualquier otra) que definan su condición. Esta máxima pretende defender los principios de no discriminación, el reconocimiento de que todas las personas son titulares de derechos y obligaciones, y el compromiso con la eliminación de las barreras que impidan el pleno disfrute de ese “derecho a tener derechos”.

Pero hay otros rasgos, igualmente característicos de este enfoque, que nos ayudan a comprender su propuesta educativa:

- *Enfoque local-global* para mejorar la comprensión de los contextos en los que se desenvuelven nuestras vidas. Desde la consciencia de que somos seres interdependientes, el enfoque local-global nos permite reconocer las conexiones entre fenómenos que, aunque puedan parecer distantes, tienen consecuencias en nuestras comunidades de referencia, al tiempo que resalta el valor del impacto global que pueden tener los cambios impulsados en nuestros contextos más cercanos.
- *Perspectiva de género* para identificar las relaciones de poder desiguales entre mujeres y hombres y que han supuesto la subordinación histórica de las primeras. También para desvelar los mecanismos visibles e invisibles que sostienen la reproducción de la desigualdad y la violencia contra las mujeres. Propone acciones educativas que, además de combatir el heteropatriarcado hegemónico, generen entornos de reconocimiento, empoderamiento y cuidado mutuo.
- *Sostenibilidad*, porque somos seres ecodependientes en un planeta finito. Incorporar la sostenibilidad como valor y como principio de acción nos obliga a cuestionar el antropocentrismo que ha orientado nuestras formas de producción, consumo y relación con el planeta que nos alberga. Nos lleva a pensar educativamente en los cambios individuales y colectivos que pueden fortalecer la resiliencia de los ecosistemas y que puedan mejorar las condiciones necesarias para la reproducción de la vida.
- *Diálogo intercultural*, puesto que la diversidad es una característica propia de la humanidad. Todas las personas somos diversas, la diversidad no es una característica de “los otros”. No hay, no debe haber, un referente o un patrón con el que medir cuánto de diversa es la persona, el colectivo, la cultura con los que entramos en contacto. Hablar de diálogo intercultural implica, eso sí, visibilizar las desigualdades y las desventajas (sociales, educativas, económicas, culturales) con que

las personas llegan a las instituciones escolares. Por eso hablamos de no tratar igual lo que es desigual; antes bien, el principio de equidad nos lleva a desplegar todas las estrategias educativas posibles para eliminar las desventajas de partida como condición previa. Se trata de situarnos en disposición de (re)conocernos, de comunicarnos desde la horizontalidad y de recoger los aprendizajes que se derivan de las diferentes cosmovisiones y experiencias que conforman nuestras maneras de estar en el mundo.

- *Justicia social, dignidad humana, equidad y solidaridad*, que son los valores que conforman la ética que debe guiar el cambio social y son los principios de acción inexcusables desde los que construir las alternativas al modelo dominante.
- *Democracia y participación*, que constituyen los requisitos para hacer efectiva la posibilidad de que sean los colectivos populares -desde abajo- y no los grandes poderes transnacionales quienes definan qué modelos soñamos y cómo podemos ponerlos en marcha.

Este conjunto de principios que hemos esbozado como propios de este enfoque educativo hacen muy sugerente la propuesta de la educación para la ciudadanía global. Siendo así, ¿cuáles son sus límites?, ¿por qué entonces plantear la educación emancipadora?

En el ámbito de las Organizaciones No Gubernamentales para el Desarrollo, de los movimientos sociales y, en general, en diversos sectores críticos, se lleva un tiempo haciendo un cuestionamiento radical del propio concepto de desarrollo por considerar que incluso un paradigma como el desarrollo humano, que pone en el centro a las personas, se construye sin cuestionar el carácter productivista y extractivista sobre el que se asienta el modelo hegemónico, confiando ingenuamente en que el capitalismo que lo impulsa pueda ser suavizado y humanizado para lograr una cierta redistribución de la riqueza.

Los propios Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) introducen conceptos antagónicos en su definición del desarrollo deseable al caracterizarlo como “inclusivo, sostenible y sostenido”. Una paradoja en la que la solución propuesta nos remite a la causa del problema que se pretendía eliminar. Desarrollo sostenido es lo que hemos tenido hasta ahora y lo que nos ha conducido a la profunda crisis multidimensional en la que nos hallamos inmersos. Desde esta perspectiva, la alternativa sugerida a los países empobrecidos pasa por su incorporación en situación de desventaja al mercado global, perpetuando así una injusticia de carácter histórico.

Las visiones críticas con la educación para la ciudadanía global se refieren también al alcance limitado de un enfoque educativo que toma el concepto de ciudadanía como núcleo articulador de su propuesta. Un concepto con sentido en Occidente, pero que carece de referentes para otras tradiciones culturales. Por eso, la educación emancipadora prefiere hablar de “sujetos”: sujetos políticos, sujetos críticos, sujetos transformadores, resaltando siempre esa idea de personas concientizadas y articuladas con capacidad para cambiar radicalmente la realidad en la que viven (Celorio, 2013, 2015, 2017).

La educación emancipadora pivota sobre el concepto de opresión (Freire, 1970). Su objetivo es identificar todo el conjunto de estructuras, poderes y dinámicas que reproducen unas relaciones de dominación que se explican desde diferentes categorías interrelacionadas (interseccionalidad) y que amplían su impacto. Los discursos de la *decolonialidad* aportan análisis certeros para comprender el funcionamiento del sistema en su conjunto. Denuncian cómo las estructuras de poder generadas durante la creación y expansión del capitalismo no fueron desmanteladas en los procesos de descolonización, antes bien, siguen siendo elementos fundamentales en el entramado cultural y político que sostiene la globalización neoliberal. La comprensión del funcionamiento de los mecanismos de opresión es nuclear para plantear acciones liberadoras que permitan a los individuos y a los pueblos emanciparse.

La transformación de las bases sobre las que opera el actual modelo de desarrollo es una tarea urgente si queremos caminar hacia un horizonte utópico de justicia social, solidaridad, sostenibilidad y equidad. Estamos ante el desafío de promover una socialización crítica de amplio carácter educativo. Esto implica promover el saber necesario para comprender el contexto local e internacional en toda su complejidad y generar un conocimiento nuevo, útil para el cambio social construido desde lecturas éticas y transformadoras que fortalezcan los derechos de todas las personas y comunidades y den respuesta a sus intereses de emancipación.

4. PARA RESCATAR EL SENTIDO EDUCATIVO DE LA ESCUELA

La educación emancipadora tiene en la escuela la posibilidad de desplegar su praxis liberadora y confía en ella como una de las instituciones que deben contribuir de manera inexcusable al cambio social. Eso sí, a condición de eliminar todos los presupuestos propios de la “educación bancaria” (Paulo Freire), lo que implica cambios en el currículo, una comunidad educativa crítica, un profesorado comprometido y, sobre todo, una práctica educativa de carácter político, esto es, orientada a la transformación.

Debemos dilucidar entonces cuáles son los principios de la educación emancipadora (además de los que enumeramos más arriba en relación con la construcción de ciudadanía global) que pueden conformar el currículo escolar y que convendría tomar en consideración para orientar la acción docente:

- La desnaturalización del capitalismo como medio de producción y de consumo. Poner en cuestión que este sistema, que está detrás de la profunda crisis que vivimos, sea el único posible. Implica cuestionar los valores asociados al modelo (individualismo, competitividad, excelencia) y que profundizan la mercantilización de la educación, tendencia opuesta al compromiso liberador que consideramos inherente al acto educativo.
- La descolonización del imaginario colectivo. Exige realizar una revisión profunda de los planes educativos vigentes para incorporar un tipo de conocimiento libre de la impronta androcéntrica, eurocéntrica y antropocéntrica que ha impregnado el currículo escolar.

- La incorporación del feminismo como parte de la dimensión política de la educación. No solo como compromiso con las niñas, las jóvenes y las mujeres (urgente en un contexto en el que aumenta la violencia directa y estructural contra ellas), sino como apuesta a favor de la libertad y la dignidad de mujeres y hombres, para compartir poder, para poder vivir vidas libres y dignas de ser vividas.
- La consideración de las y los jóvenes, de las niñas y niños como ciudadanas y ciudadanos del hoy, lo que implica promover su empoderamiento y reconocerlos como sujetos activos con capacidad de incidencia en el cambio social.
- La complejización de la mirada para pasar de la disciplinariedad a la interdisciplinariedad, del conocimiento compartimentado al conocimiento integrado. Al incorporar la transversalidad se da sentido al conocimiento y se facilita su adscripción en un marco ético desde el que intervenir en la realidad.

5. LA CIUDADANÍA GLOBAL Y LA RELACIÓN ENTRE ESCUELAS Y MOVIMIENTOS SOCIALES: UNA ESTRATEGIA DE EMPODERAMIENTO PARA EL CAMBIO SOCIAL

La humanidad tiene ante sí formidables retos que requieren de nuevas estrategias para su afrontamiento. En los tiempos que corren, se torna inevitable la creación de espacios de encuentro para la convergencia de una amplia gama de agentes y actores educativos que confronten sus visiones sobre la realidad, que debatan acerca de los cambios necesarios y que negocien los sentidos de una educación de carácter emancipador, sin la cual el cambio social no será posible.

Un movimiento de socialización crítica como este requiere la articulación de agentes críticos, lo que constituye un desafío para una escuela que debe ampliar su concepto de comunidad educativa y trabajar conjuntamente con otros actores. Si hablamos de desarrollar un saber emancipador que nos capacite para protagonizar la creación de otros mundos posibles, esa colaboración cotidiana entre actores y de estos con el entorno se convierte en acción educativa sustancial.

El trabajo en red es indispensable en una transformación que aspira a ser democrática, ecológicamente sostenible y socialmente justa. Un vínculo que debe construirse críticamente para no reproducir la visión dicotómica que asigna papeles estancos: agentes educativos que aplican su saber pedagógico frente a movimientos sociales que aportan su quehacer político, activista, militante. Escuela y movimientos sociales son aliados excepcionales para el cambio a medio y largo plazo (Celorio, 2013). Hablamos de una colabo-

ración enriquecedora en la que se refuerce el compromiso con el cambio social de los agentes educativos (para consolidar la dimensión política de la acción educativa) y en la que los movimientos sociales se hacen conscientes de la estela educativa que acompaña a su lucha para entenderla como acción pedagógica de carácter transformador.

En definitiva, agentes que colaboran para el bien común. Una educación que aúna pensamiento crítico y acción emancipadora para un horizonte de justicia social, equidad y solidaridad.



UNA EDUCACIÓN ECOSOCIAL. LA PROPUESTA DE FUHEM

1. NUESTRA CONCEPCIÓN DE CIUDADANÍA GLOBAL: LA PERSPECTIVA ECOSOCIAL

¿Para qué sirve la educación? Una respuesta sería para permitir que las personas tengan el máximo de posibilidades de decisión en el futuro. Eso implica que es necesario proyectar cómo será el futuro y, en función de eso, anticipar qué habilidades consideramos que serán imprescindibles. Este es un ejercicio básico en el desempeño de la función docente.

A estas alturas del siglo XXI, es indudable que la crisis ecosocial a la que asistimos está transformando de manera radical el planeta, las sociedades y la economía. Por ejemplo, el cambio climático ya constituye una realidad y va a transformar profundamente los entornos en los que vive nuestro alumnado. El fin de la elevada disponibilidad de recursos no renovables (petróleo, gas, carbón, cobre o fósforo) es otro cambio de gran magnitud cuyas primeras fases ya se están desarrollando. O la disfunción ecosistémica, como consecuencia clara de que estamos viviendo la sexta extinción masiva de especies de la historia de la vida en la Tierra. Esta disfunción está implicando problemas para sostener la polinización o la depuración de aguas, por poner solo un par de ejemplos de muchos.

Si, como consecuencia de esta crisis múltiple, la capacidad de consumo de la población, inevitablemente, va a disminuir, tendremos que aprender a ser felices con menos bienes. También a reparar y a reciclar. Necesitaremos aprender a articular economías en las que todas las personas puedan tener garantizada una vida digna a través del reparto de unos recursos de cada vez más difícil acceso. O a regular conflictos de corte socioambiental.

Pero todo esto no es suficiente. La educación, más que un servicio individual, es un servicio social, colectivo. Tiene que contribuir a mejorar las condiciones del conjunto de la población. Es decir, a vertebrar sociedades democráticas, justas y sostenibles. Debe integrar el enfoque de ciudadanía global, que en FUHEM denominamos *ecosocial*.

Desde esta doble mirada, abordamos la docencia en nuestros tres centros de la Comunidad de Madrid (Lourdes, Hipatia y Montserrat) y ponemos a disposición del conjunto de la comunidad educativa herramientas para que también pueda hacerlo. Es una especie de servicio público o, mejor dicho, común.

2. EL DÍA A DÍA EN UN CENTRO ECOSOCIAL

Nuestra apuesta es abordar el enfoque ecosocial de manera transversal, por varias razones:

- Es necesario que alcance al conjunto del alumnado, no solo a aquel que haya tenido la fortuna de tener en algún curso profesorado con sensibilidad y capacidad para dar dicho enfoque. Si lo ecosocial es central para nuestras vidas y para la sociedad, tiene que alcanzar a todo el mundo.
- Por eso mismo, además debe disponer de un espacio central en la acción formativa; y este espacio solo puede ser el de las aulas.
- En ningún centro se trabajan las Matemáticas, la Lengua o las Ciencias de la Naturaleza como cada docente considera, sino que los objetivos de aprendizaje están secuenciados para ir ganando en complejidad conforme avanzan los cursos. Sin dejar lagunas, pero sin excesivas repeticiones. Este mismo enfoque vertical se debe realizar con los contenidos ecosociales.
- También es imprescindible la coordinación en horizontal, de forma que los mensajes de corte ecosocial que se lanzan en la materia de Inglés no sean opuestos a los que se abordan en la de Ciencias Sociales.
- Como la realidad no está formada por segmentos inconexos, sino que constituye un todo, no es posible entender la Geografía sin la Plástica, ni la Historia sin la Tecnología. Comprender el mundo requiere de un enfoque interdisciplinario, que se debe ejercitar. Y en esta mirada interdisciplinaria, los temas ecosociales son determinantes.
- Muchas veces se considera que quienes deben aprender en la escuela son únicamente los y las menores. Pero no habrá proceso de transformación, especialmente en lo ecosocial, si el profesorado no aprende al tiempo que enseña. Esto atañe asimismo al personal no docente, las familias y el resto de los agentes educativos.
- Finalmente, solo a través de un trabajo conjunto entre familias, iguales, personal de administración y servicios (PAS) y profesorado se podrán lograr aprendizajes profundos en los temas ecosociales (y en el resto de los temas en general).

¿Cómo se lleva a cabo esto en el día a día escolar? Como acabamos de decir, sincronizar al conjunto de la comunidad educativa en la formación de carácter ecosocial es determinante. Para cambiar lo que sucede dentro de los centros escolares, tenemos que modificar lo que ocurre fuera:

- En primer lugar, las alianzas entre los agentes educativos, especialmente con las familias, no son sencillas ni inmediatas. Para empezar, requieren abrir los centros a su participación profunda. Esto implica ir más allá del comedor, las actividades extraescolares y las fiestas de fin de curso. Supone, entre otras cosas, que las familias puedan entrar en las aulas para ayudar a la tarea docente y el

desarrollo del currículo ecosocial. Los grupos interactivos que estamos llevando a cabo desde FUHEM son una buena práctica en este sentido.

El camino para lograr la implicación de las familias debe andarse también en el sentido contrario, es decir, que lo escolar penetre en las casas. Para ello, una herramienta útil es que los colegios dejen de ser únicamente espacios educativos y pasen a ser multifuncionales. Por ejemplo, hemos creado “grupos de consumo” en los que el profesorado, el PAS y las familias que lo desean se autoorganizan para hacer su compra ecológica y justa en el colegio. Esto produce que los centros escolares conviertan discursos en prácticas y faciliten que lo que sucede dentro del colegio (el desarrollo de hábitos de alimentación ecológica y saludable en los comedores) ocurra también fuera. Además, estos grupos son un espacio de encuentro igualitario entre familias y profesorado, lo que permite tejer complicidades. Por último, facilitan la conciliación familiar, pues posibilitan recoger la compra a la vez que a la prole. Otra forma de llevar el colegio a los hogares, que se aborda más adelante, es la elaboración de materiales didácticos.



Sin embargo, habría que dar un paso más: transformar el barrio donde se inserta el centro escolar. Esta es la esencia del aprendizaje-servicio (APS), que se abre paso en nuestros centros.

- En segundo lugar, en los colegios no aprendemos solo en el horario lectivo, sino también en los períodos extraescolares. De este modo, una forma de trabajar desde una perspectiva ecosocial es que las actividades extraescolares tengan esta mirada o, al menos, no la contraria. Por ejemplo, una de nuestras extraescolares es sobre alimentación sostenible y saludable. Otro caso es como las bibliotecas tutorizadas son una forma concreta de abordar la igualdad de oportunidades.
- Entre los espacios extraescolares, destaca el comedor escolar. A él acude una parte importante del alumnado y tiene un gran potencial de transformación. Lo tiene porque la alimentación es un vector de cambio ecosocial o... de todo lo contrario. Pero también porque el de la comida es un acto con un elevado contenido emocional. Así que no podíamos desperdiciar este potencial educativo y hemos transformado nuestros comedores en ecológicos y saludables, dotándolos al tiempo de una proyección didáctica en el aula (Esteban, *et al.*, 2019; FUHEM, 2019a).
- En tercer lugar es importante tener presente que educa lo que se hace, pero también dónde se hace. Los entornos de aprendizaje no son irrelevantes. Por ello, decoramos nuestros centros con trabajos de corte ecosocial realizados por el alumnado. Disponemos asimismo de huertos

escolares y hemos dado un paso más y hemos creado un “aula viva”, concebida para realizar la labor docente en interacción directa con distintas especies vegetales. Además, hemos elaborado un currículo vertical desde Educación Infantil hasta Educación Secundaria Obligatoria para el uso coordinado y articulado de esos huertos.

Nuestros patios han pasado de ser canchas de fútbol a espacios polifuncionales gracias a la inclusión de zonas sombreadas, lugares de escalada, rincones tranquilos, areneros, huertos y además huecos para deportes de pelota (en plural). Este cambio está activando un uso más democrático del patio por parte de chicas y chicos. Con esa misma perspectiva, también estamos modificando los pasillos para que integren plantas y lugares de reposo que faciliten interacciones no violentas entre el alumnado, y estamos observando que efectivamente se produce.

Otra iniciativa es tirar los muros de las clases de manera que fomentemos el trabajo por rincones (no solo en Educación Infantil) y la cooperación entre el alumnado aprovechando su diversidad. Si queremos trabajar la solidaridad, lo tenemos que hacer desde lo concreto, no desde discursos, y el espacio nos puede ayudar a lograrlo.

- En cuarto lugar, los centros educativos también educan a través de sus modelos de gestión. Así, el enfoque transversal integra además la construcción de una convivencia democrática en el centro. Esto atañe a la toma de decisiones y al modo en que se gestionan los conflictos de forma no violenta con la ayuda de alumnado mediador o, mejor aún, con alumnado que esté pendiente de labores preventivas mediante la integración de la totalidad de los miembros de la comunidad educativa.

Pero todo esto no es suficiente, pues el enfoque transversal tiene que entrar necesariamente dentro del aula. Habitualmente, las actividades más comunes para hacerlo son de carácter puntual (celebración de efemérides, semanas temáticas, fiestas, salidas) o incluso pueden consistir en reconceptualizar días como San Valentín hacia una expresión de respeto por la diversidad sexual, como ya hemos realizado. Su principal virtud es que sirven como elemento motivador por su excepcionalidad, y para reforzar la apuesta colectiva, interniveles, por los temas ecosociales.

Entrar en el aula también es entender que el profesorado es un ejemplo para el alumnado y que educa más con sus actos que con sus discursos. Desde esta mirada, usar un lenguaje inclusivo, una cantidad moderada de materiales (y que sean reciclables) o tener un interés real por las personas no es en absoluto irrelevante.

Sin embargo, todos estos aspectos, aun siendo importantes, no son los claves. Es imprescindible entrar en el corazón de la práctica docente: el currículo. Sin este abordaje curricular, el mensaje que se estaría transmitiendo es que, en realidad, estos temas no son los centrales. Además, no se podrían trabajar con la profundidad que requieren.

3. EL CURRÍCULO ECOSOCIAL

Para dotar al currículo de una perspectiva ecosocial, es imprescindible considerar todos los elementos que lo integran: los objetivos, los contenidos, el método y la evaluación.

Objetivos

Lo ecosocial abarca muchas facetas con múltiples aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales. En FUHEM (2018a, 2018b) hemos desarrollado los centenares de objetivos de aprendizaje que consideramos que habría que aprender para lograr una sólida formación ecosocial desde Educación Infantil hasta Bachillerato o Formación Profesional Básica. Las grandes áreas de conocimiento se articulan en torno a las siguientes estrategias:

- Realizar un análisis complejo y crítico de la realidad presente e histórica.
- Gozar de una vida buena y transformar la realidad.
- Desarrollar actitudes y valores para la transformación ecosocial.

Uno de los comentarios habituales dentro de los claustros de profesorado es que no hay tiempo para desarrollar lo ecosocial si se tiene que abordar el currículo formal. Por más que tras esta afirmación haya muchas veces una falta de flexibilidad para salir del marco establecido, encierra asimismo un componente de realidad, pues muchos de los objetivos de aprendizaje del currículo formal son importantes en la formación de las personas.

Así, nuestra perspectiva es que hay que abordar el currículo oficial con una mirada ecosocial, con dos finalidades fundamentales:

- Por un lado, para que dé tiempo a trabajar los temas ecosociales en condiciones.
- Por otro, porque es la incorporación, o no, de esta perspectiva ecosocial la que marca que las habilidades instrumentales del currículo oficial sean usadas para la mejora colectiva o para todo lo contrario.

Por ello, además de elaborar una propuesta de objetivos de carácter ecosocial, hemos introducido esos objetivos en el currículo oficial de la Comunidad de Madrid junto al resto de aprendizajes. En concreto, en las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias de la Naturaleza y Valores desde Educación Infantil hasta de Bachillerato y Formación Profesional Básica. Y, para un ajuste más fino, proponemos qué objetivos se podrían abordar de manera prioritaria; serían un repaso de algo ya trabajado, una forma de enfocar el contenido o una ampliación, en cada uno de los cursos y asignaturas (FUHEM, 2019b, 2019c, 2019d; FUHEM, 2020).

Anteriormente hemos afirmado que un desarrollo curricular de calidad requería un enfoque en vertical y en horizontal. Esto lo hemos desarrollado en nuestra propuesta para no dejar huecos en el recorrido escolar y, al mismo tiempo, para no producir excesivas repeticiones.

Todo ello permite vertebrar nuestras programaciones de aula, ciclo, etapa y centro. Al tratarse de una propuesta autoeditable, es fácil la adaptación a distintas realidades docentes y planes de centro.

Contenidos

La detallada descripción de objetivos de la que dispone nuestra metodología ya dibuja bastante bien por sí misma cuál es nuestra propuesta en cuanto a los contenidos. Por tanto, lo que ofrecemos al profesorado (FUHEM, 2018) es un marco teórico alrededor de unas áreas que entendemos como claves:

- *Visión biocéntrica*: concebir la ecoddependencia del ser humano superando el antropocentrismo y conocer cómo funcionan los ecosistemas.
- *Cambio climático*: comprender su funcionamiento no lineal, y las desiguales responsabilidades y vulnerabilidades que atañen a las distintas poblaciones.
- *Energía y materiales*: conocer el papel de la energía y los materiales en la historia y comprender las implicaciones de la crisis energética y el material actual.
- *Alimentación*: comparar la alimentación agroindustrial y la agroecológica.
- *Ciencia y tecnología*: cuestionarse la omnipotencia de la ciencia y la tecnología.
- *Capitalismo*: sensibilizarse frente al deterioro social y ambiental que implica el capitalismo.
- *Economías y prácticas alternativas*: conocer qué es la economía ecológica, feminista y solidaria.
- *Trabajos de cuidado de la vida*: comprender la crisis de cuidados y asumir la corresponsabilidad entre géneros en el cuidado de la vida.
- *Feminismo y desigualdad de género*: saber qué es el patriarcado y el androcentrismo. Valorar el feminismo.
- *Ciudadanía*: abordar qué es el poder y las distintas formas de gestionarlo. Conocer el Estado. Valorar la importancia de los movimientos sociales.
- *Conflictos*: ser capaces de gestionar de forma pacífica los conflictos.
- *Desigualdades*: conocer los distintos tipos de desigualdades (clase, género, etnia, centro-periferia, etc.) y cómo se relacionan.
- *Habilidades y valores ecosociales*: valorar la solidaridad, la libertad o la inclusión.

Método

El método educa, y además lo hace en gran medida. Si queremos trabajar la democracia, la solidaridad, la igualdad en las diferencias o la responsabilidad sobre nuestros actos, necesitamos un método acorde. Uno que no se base únicamente en la transmisión de conocimientos por el profesorado, sino que contemple su elaboración conjunta con el alumnado, las familias y otros agentes sociales, lo que no impide que el profesorado siga cumpliendo un papel central en este aspecto, sobre todo en ayudar a la organización y jerarquización de la información, pero asimismo en su transmisión.

El método también es la clave de que la educación sea liberadora y no manipuladora. La educación nunca va a poder ser neutral, pues siempre está atravesada por nuestra forma de estar en el mundo, pero si da cabida a la construcción colectiva del conocimiento permitirá que el alumnado saque sus propias conclusiones a partir de distintas visiones. Eso es lo que hace liberadora a la educación y no la imposible neutralidad.

Además, adoptar un enfoque socioafectivo es clave. Más que la razón, más que los datos, nos impulsan las emociones, por lo que para una educación ecosocial es determinante trabajar a conciencia competencias como la empatía.

Existen diversas perspectivas metodológicas que encajan en este enfoque. Entre ellas, potenciamos las siguientes:

- En las primeras etapas, el juego libre y la existencia de espacios y tiempos menos reglados.
- La organización del aula en rincones o zonas.
- Los modelos estructurados de aprendizaje cooperativo.
- Los dispositivos desarrollados por el aprendizaje dialógico, como los grupos interactivos o las tertulias dialógicas.
- El aprendizaje basado en proyectos (ABP), que permite abordar de manera interdisciplinaria todas las competencias, incluida la ecosocial, y ejercitar habilidades básicas de cooperación.
- El aprendizaje-servicio (APS), que da un paso más y convierte los proyectos en servicios para la comunidad, y a los agentes educativos en parte de los movimientos sociales.

Evaluación

Este es el campo en el que continuamos trabajando en el momento presente. En todo caso, proporcionaremos algunos apuntes de por dónde intentamos avanzar, comenzando por dos ideas fundamentales en nuestro planteamiento:

- La primera idea es que los objetivos que no se evalúan es como si no existiesen y mostrasen una escasa calidad desde el punto de vista docente. Por ello, queremos evaluar el grado de consecución de los objetivos ecosociales.
- La segunda idea es que, si no calificamos el grado de consecución de los objetivos de aprendizaje ecosociales, el mensaje que transmitimos es que no los valoramos. Si son importantes, no solo tenemos que determinar si se alcanzan, sino también hacer partícipes al alumnado y a las familias de ello.

La forma de realizar esa evaluación debe ser consecuente con el método. A este respecto, queremos resaltar un par de ideas fuerza:

- La primera es que la evaluación no ha de ser un instrumento de poder, sino una herramienta de aprendizaje compartida.
- Y la segunda es que la forma de realizarla ha de ser participada.

4. LOS MATERIALES DIDÁCTICOS COMO HERRAMIENTAS CLAVE

Para hacer realidad este proyecto, hemos invertido mucho esfuerzo en la formación del profesorado sobre estos temas. Además, ha participado en la elaboración del currículo ecosocial y del resto de las iniciativas. Sin embargo, esto no es ni ha sido suficiente. Si se quieren introducir en profundidad estos temas dentro del aula, además de herramientas para programar, es necesario dotar al profesorado de herramientas para ejecutar ese programa, es decir, de materiales didácticos. Los materiales didácticos son difíciles de elaborar, pues requieren conocimientos de la materia, de los contenidos ecosociales, una visión global de todo el proceso educativo, habilidades didácticas distintas de las de “dar clase”, y también de maquetación y diseño. A esto se deben sumar tiempo y motivación en grandes cantidades. Y no todo el profesorado puede conjugar esta totalidad de factores.

Además, esos materiales son estratégicos, pues permiten la formación del conjunto de la comunidad educativa, no solo del alumnado. Sabemos que los materiales didácticos son usados en las casas también por las familias y que constituyen un elemento del que el profesorado también aprende.

Por ello, entre todas las medidas que estamos llevando a cabo destaca la elaboración de materiales didácticos que tengan incorporados los contenidos ecosociales de forma transversal.

Una primera aproximación la hemos desarrollado mediante el blog *Tiempo de actuar* y otros materiales propios, pero una más ambiciosa son los materiales interdisciplinarios con enfoque ecosocial de Educación Secundaria

Obligatoria que ya hemos publicado (FUHEM, 2019b, 2019c, 2019d), y de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria que estamos elaborando. Estas son sus principales características:

- Mirada ecosocial.
- Interdisciplinariedad. Apostamos por el ABP y el APS, pero a la vez somos conscientes del tiempo de coordinación que requieren y de las limitaciones que tenemos para romper la caja horaria en los colegios. De este modo, hemos diseñado unos materiales en los que la mayoría del trabajo de coordinación está embebido ya en los propios materiales. Siguen esta estructura:
 - Detonante. Es, como mucho, una mañana en la que se rompe la caja horaria y que requiere de la coordinación del profesorado.
 - Trabajo por asignaturas. En esta fase no es necesaria una coordinación explícita entre el profesorado, pues esta la realiza el propio material.
 - Proyecto final. El alumnado trabaja únicamente en el proyecto y el profesorado entra en su horario para ayudar a esta realización. Este proyecto está diseñado para poner en práctica los aprendizajes abordados en cada una de las asignaturas.
- Flexibilidad. Presentamos un cuadernillo impreso para el alumnado complementado con numerosas actividades autoeditables en un aula virtual. El material tiene una secuencia de aprendizaje propuesta, pero, a la vez, es un banco de recursos para que el profesorado ponga en marcha los itinerarios formativos que considere, pues contiene más actividades de las que da tiempo a realizar.
- Metodologías basadas en la construcción colectiva del conocimiento. Esto se plasma en que los materiales no contienen “lo que hay que aprenderse”, sino que en muchas ocasiones esto es elaborado por el propio alumnado.
- Atención a la diversidad. Dentro de las propuestas de actividades, hay distintos niveles que permiten adaptar la docencia a la diversidad del alumnado.
- Accesibilidad. No es un material solo para la FUHEM, sino para todos aquellos centros que lo quieran utilizar. Se trata, por tanto, de una herramienta para toda la comunidad educativa.

UNA EDUCACIÓN PARA LA INCLUSIÓN SOCIAL. LA PROPUESTA DE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

En la actual sociedad de la información existe una creciente preocupación global por mejorar las oportunidades educativas de toda la población, como mecanismo para fortalecer la inclusión social y el desarrollo humano. En el panorama mundial cabe destacar la hoja de ruta fijada por los Objetivos de Desarrollo Sostenible, planteados por la Organización de las Naciones Unidas en el año 2015. En particular, el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4-Educación, 2030) se refiere a la necesidad de “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (Unesco, 2015, 20). Ahondando en el desafío de proporcionar oportunidades para el desarrollo pleno de todas las personas, el informe *Educación para la ciudadanía mundial: preparar a los educandos para los retos del siglo XXI* (Unesco, 2016, 12), al tiempo que reconoce la importancia de la educación y del aprendizaje “para comprender y solucionar los problemas globales en los ámbitos social, político, cultural, económico y ambiental”, subraya la necesidad de promover oportunidades para que todo el alumnado “alcance los conocimientos, competencias, valores y actitudes que les permitan ejercer una ciudadanía mundial y ser agentes activos en la consecución de un mundo más justo, pacífico, tolerante, inclusivo, sostenible y seguro”.

En el panorama europeo, la Estrategia de Europa 2020 fijó en el ámbito de la educación los retos clave de reducir el abandono escolar a menos del 10 % en todos los países miembros, así como de garantizar que un mínimo del 40 % de las personas de entre 30 y 34 años obtengan estudios superiores completos (Comisión Europea, 2010).

A pesar de los progresos en relación con la mejora en el acceso a los servicios básicos, el preocupante avance de las desigualdades requiere de esfuerzos y compromisos sólidos que garanticen a toda la población la adquisición de aquellas capacidades y recursos que son hoy imprescindibles para participar en la sociedad del siglo XXI. *El Informe de Desarrollo Humano 2019* (PNUD, 2019) señala que, si bien la brecha en los niveles de vida básicos se está reduciendo en los últimos tiempos, y un número sin precedentes de personas en todo el mundo está escapando de la pobreza, el hambre y las enfermedades, se está produciendo una evolución en lo que respecta a las habilidades que las personas necesitan para participar y abrirse camino en la sociedad. Así, se están generando nuevas brechas, como el acceso a la educación superior o el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación, que han dejado de considerarse un lujo y han pasado a convertirse en aspectos críticos para la inclusión y la pertenencia a la sociedad de hoy.

Resulta, por tanto, más indispensable que nunca aportar conocimiento acerca de aquellas iniciativas educativas que estén contribuyendo a la consecución del reto de mejorar las oportunidades y resultados educativos de toda la población y que constituyan una alternativa para su aplicación en contextos diversos. Con el fin de contribuir a esta necesidad, en este capítulo se realiza una aproximación a la experiencia de las escuelas como Comunidades de Aprendizaje, un proyecto educativo impulsado por la Comunidad de Investigadores CREA de la Universidad de Barcelona que, desde hace más de veinticinco años, está contribuyendo a la transformación de centros educativos en diversas partes del mundo (CREA, 2020).

1. INTRODUCCIÓN A LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

El proyecto de Comunidades de Aprendizaje persigue el doble objetivo de mejorar los resultados educativos de todo el alumnado y de incrementar la cohesión social en la escuela y en la comunidad. Para ello, los centros educativos se abren a la participación de las familias y otros agentes del entorno, tanto en lo que atañe a los procesos de toma de decisiones respecto al funcionamiento de la escuela como en las propias actividades de aprendizaje del alumnado. Esta participación está guiada por la *concepción dialógica del aprendizaje* (Flecha, 1997, 2008), que destaca la centralidad del diálogo y las interacciones con toda la comunidad educativa para promover un modelo pedagógico acorde con los retos que plantea la actual sociedad de la información.

El proyecto de Comunidades de Aprendizaje surgió a finales de los años setenta en el barrio de La Verneda-Sant Martí, en Barcelona, en el contexto de la educación democrática de personas adultas (Sánchez, 1999). En el curso 1995-1996, la iniciativa dio el salto a la educación obligatoria, con la transformación del primer centro educativo de Educación Infantil y Primaria en una comunidad de aprendizaje. En los últimos 25 años, el proyecto ha llegado a más de 220 centros educativos en España, y es ya una realidad en funcionamiento en otros países europeos, así como en el contexto de América Latina (Álvarez, 2015; Comunidades de Aprendizaje en España, 2020).

Las escuelas que deciden iniciar la transformación en comunidades de aprendizaje siguen una serie de pasos, a través de los cuales la comunidad educativa se involucra activamente en la definición del proyecto educativo que se desea llevar a cabo:

- *Sensibilización*: el proceso comienza con la formación intensiva sobre las bases científicas de las actuaciones educativas que fundamentan el proyecto, abierta a toda la comunidad educativa. Esta fase de sensibilización permite conocer en profundidad los fundamentos teóricos que sustentan la propuesta educativa, así como iniciar un análisis acerca de las transformaciones necesarias para que el centro educativo avance hacia el objetivo de mejorar la respuesta educativa del alumnado.
- *Toma de decisión*: una vez finalizada la fase de sensibilización, la comunidad educativa en su conjunto decide acerca de la transformación de la escuela en comunidad de aprendizaje. Esto

exige la puesta en marcha de un proceso participativo y comunitario que, tomando como base el diálogo, permita recabar las voces de todos los agentes implicados.

- *Sueño*: una vez tomada la decisión, la comunidad educativa pone en marcha un proceso dirigido a “soñar” acerca del tipo de escuela que se quiere conseguir. Los diferentes agentes educativos (profesorado, estudiantes, familias, otros actores sociales) identifican qué aspectos desean transformar, en función de las altas expectativas. El sueño marca el punto de partida del proceso de transformación de la escuela.
- *Selección de prioridades*: durante esta fase, los sueños de la comunidad educativa se traducen en prioridades de actuación, apoyándose en la reflexión acerca de los recursos disponibles, y los aspectos que resultan más urgentes o relevantes.
- *Planificación*: a partir de las prioridades establecidas, se definen los pasos que se deben seguir para caminar hacia la consecución de los sueños de la comunidad. Para ello, se forman comisiones mixtas (formadas por diferentes agentes educativos), que se encargarán de poner los recursos y esfuerzos del centro educativo al servicio de las distintas prioridades, y velarán por su consecución.

El proceso descrito persigue la adopción e implementación de una serie de actuaciones educativas, a través de las cuales se busca la mejora de los resultados educativos del alumnado y de la cohesión social en la escuela y en la comunidad en la que esta se inserta (Flecha, 2008). A continuación, se presentan de forma detallada dichas actuaciones en el siguiente apartado.

2. ACTUACIONES EDUCATIVAS PARA LA INCLUSIÓN SOCIAL Y LA CIUDADANÍA GLOBAL

La propuesta educativa de comunidades de aprendizaje se basa en la implementación de una serie de actuaciones dirigidas a promover una mejora en las oportunidades y los resultados educativos del alumnado, basándose en un enfoque dialógico del aprendizaje fundamentado en la participación de las familias y la comunidad. Se trata de las *actuaciones educativas de éxito* (AEE), definidas por el proyecto de investigación *INCLUD-ED: Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education* (2006-2011), financiado por el VI Programa Marco de la Comisión Europea (Flecha, 2015).

Las actuaciones educativas de éxito identificadas por el proyecto INCLUD-ED son las siguientes:

- *Grupos interactivos*: los grupos interactivos son una forma de organización del aula que consiste en agrupar a todos los estudiantes de la clase en pequeños grupos, que han de ser lo más heterogéneos posible (con respecto al nivel de aprendizaje, género, idioma u origen étnico-cultural).

Cada grupo está acompañado por una persona adulta que participa como voluntaria. La persona voluntaria ingresa en el aula para promover la interacción entre el alumnado del grupo a la hora de completar las tareas educativas. Todos los estudiantes de cada grupo trabajan en la resolución de las actividades tomando como bases el diálogo y la interacción, y contribuyendo a encontrar una solución a la tarea planteada. El profesorado -que planifica tantas tareas de aprendizaje como grupos se formen en el aula- está a cargo de la clase, y apoya a las personas voluntarias en su labor. Cada 15 o 20 minutos, los grupos cambian de actividades, lo cual permite completar diversas tareas curriculares durante una sesión de clase. Los grupos interactivos permiten al profesorado diversificar y multiplicar las interacciones durante la clase y facilitan que los estudiantes trabajen de manera más efectiva y colaborativa. Por tanto, los grupos interactivos constituyen una forma de agrupación inclusiva que mejora el aprendizaje del alumnado, al tiempo que ejerce un impacto positivo en las relaciones interpersonales y en la convivencia en el aula.

- *Tertulias dialógicas:* estas tertulias constituyen una actuación dirigida a promover la construcción colectiva de significado y conocimiento entre el alumnado, a partir del diálogo en torno a obras clásicas de la literatura y otras disciplinas artísticas y culturales. Persiguen acercar a los estudiantes -independientemente de su edad, género, origen étnico o cultural o nivel académico- al patrimonio cultural universal, contribuyendo así a la democratización de la cultura. Durante las tertulias, el alumnado comparte sus ideas y opiniones respecto a dichas obras, a partir del diálogo igualitario y el respeto a la diversidad de opiniones y creencias. Esto posibilita un intercambio estimulante, que permite profundizar en los temas debatidos a partir de la obra, al tiempo que favorece la construcción de nuevos conocimientos. Durante cada tertulia, el docente, un voluntario o voluntaria o alguna de las personas participantes ejerce el rol de moderador o moderadora, que deberá velar por que se produzca una participación igualitaria de todo el alumnado. La investigación ha demostrado que las tertulias dialógicas aumentan el vocabulario y mejoran las habilidades comunicativas del alumnado participante, al tiempo que contribuyen a reforzar el respeto mutuo y a generar lazos de cooperación y ayuda.
- *Formación de familiares:* en las comunidades de aprendizaje, la oferta educativa y formativa no solo está abierta al alumnado y al personal docente, sino también a las familias y a otros miembros de la comunidad. Esta actuación se basa en la evidencia de que los resultados académicos de niños, niñas y adolescentes no dependen tanto del nivel educativo de las familias, sino del hecho de que los familiares también participen en procesos de formación. La formación de familias difiere de otros programas formativos en que las propias familias participan en la toma de decisiones sobre las oportunidades educativas que se deben desarrollar en el centro educativo. Las actividades pueden variar en función de las necesidades e intereses de las personas participantes, pero siempre están orientadas a la adquisición de competencias y conocimientos útiles para la vida en la sociedad actual. Esto permite a las familias mejorar sus habilidades para ayudar a sus hijos e hijas con las tareas escolares y, por tanto, apoyarlos en su progreso académico, al mismo tiempo que mejoran sus habilidades dirigidas a la empleabilidad. Algunas de las actividades de formación de familias que se implementan en las comunidades de aprendizaje son los cursos de idiomas, de matemá-

ticas y finanzas o de tecnologías de la información y la comunicación. También se llevan a cabo tertulias dialógicas con familiares. La participación en estas iniciativas de formación contribuye a aumentar las expectativas y el compromiso de las familias con la educación de sus hijos e hijas.

- *Participación educativa de la comunidad:* para garantizar el éxito educativo de todo el alumnado, los miembros de la familia y de la comunidad están invitados a participar directamente en todos los espacios y procesos de aprendizaje que tienen lugar en la escuela, incluida el aula. Además, las familias y la comunidad participan en las decisiones que conciernen a la educación del alumnado. Esto se pone en práctica a partir de su participación directa a través del voluntariado en la implementación de actuaciones educativas de éxito o en otras formas de extensión del tiempo de aprendizaje, así como con su participación en la gestión y en la organización de la escuela a través de las comisiones mixtas, responsables de llevar a cabo las prioridades establecidas por la comunidad educativa en torno a diferentes temas (aprendizaje, voluntariado, convivencia, infraestructuras, etc.).
- *Modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos:* se trata del modelo de gestión de la convivencia que se pone en práctica en las comunidades de aprendizaje, dirigido a implicar a toda la comunidad educativa en la definición de un marco de convivencia que permita mejorar el clima escolar y prevenir y responder ante cualquier forma de violencia. A través del diálogo igualitario, se definen -de manera conjunta y consensuada- las normas escolares que toda la comunidad educativa debe cumplir, así como los procedimientos que se adoptarán si se infringen dichas normas. De esta forma, se construye un marco de convivencia aceptado y compartido por toda la comunidad.
- *Formación dialógica del profesorado:* esta actuación está dirigida a promover entre el profesorado la formación y actualización científica en las bases teóricas y prácticas que fundamentan las actuaciones educativas de éxito. Esto pasa por crear espacios de intercambio, en los que el profesorado pueda dialogar acerca de los últimos avances pedagógicos, y construir conocimiento acerca de las vías para incorporar dicho conocimiento a su práctica pedagógica, con el fin de mejorar los resultados educativos de su alumnado.

Los resultados y conclusiones del proyecto INCLUD-ED (que han sido incluidos en distintas directrices y recomendaciones europeas para superar el fracaso académico y las desigualdades educativas) demostraron que las actuaciones educativas de éxito permiten mejorar los procesos y resultados educativos, al tiempo que fomentan la cohesión social en contextos muy diversos, siendo por tanto universales y transferibles. Su orientación hacia la mejora educativa, independientemente de las características del contexto, convierte a las actuaciones educativas de éxito en herramientas pedagógicas que pueden ser recreadas en centros educativos, comunidades y territorios altamente diversos, contribuyendo así a mejorar la inclusión social del alumnado y a incidir sobre la consecución de la ciudadanía global. Este principio de transferibilidad ha hecho posible su implementación más allá del contexto puramente escolar, posibilitando la creación de oportunidades formativas y de desarrollo en entornos de gran complejidad social, como el contexto penitenciario o la atención socioeducativa a la infancia vulnerable (García, Gairal, Munté y Plaja, 2018).

3. LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS Y LA COMUNIDAD: HERRAMIENTA PARA GENERAR CIUDADANÍA GLOBAL EN LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

Uno de los rasgos que definen la propuesta de comunidades de aprendizaje es la inclusión de las voces de las familias y la comunidad en los procesos educativos y de toma de decisiones que se generan en el centro educativo. Esta orientación responde al “giro dialógico” de las ciencias del aprendizaje (Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero, 2008), que parte de la premisa de que en la actual sociedad de la información es vital implicar a todos los agentes que repercuten sobre el aprendizaje de la población infantil y adolescente en la educación.

El reconocimiento del papel decisivo de las familias y de la comunidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje se vuelve especialmente relevante en aquellos contextos más desfavorecidos y vulnerables. En clara consonancia con las aportaciones de autores centrales en las ciencias sociales y del aprendizaje (Freire, 1970; Habermas, 1978), el proyecto de Comunidades de Aprendizaje reconoce la capacidad de todas las personas para actuar, llegar a acuerdos y contribuir a promover transformaciones dirigidas a la mejora social y educativa. En este sentido, las escuelas que funcionan como comunidades de aprendizaje se abren a la participación de todas aquellas personas que (independientemente de su nivel socioeconómico o académico, o su origen étnico o cultural) deseen implicarse en el proceso de transformación de la escuela, contribuyendo con su inteligencia cultural (Flecha, 1997) a crear oportunidades para el aprendizaje del alumnado y la mejora de la convivencia. Todas las personas suman, y constituyen una pieza valiosa en el proceso de transformación de la escuela.

La colaboración y el compromiso del profesorado, las familias y otros agentes de la comunidad han hecho posible el afianzamiento y la sostenibilidad del proyecto de Comunidades de Aprendizaje en el contexto español, y han propiciado su transferibilidad a diferentes escenarios en el panorama global. A continuación, se describe el desarrollo del proyecto de Comunidades de Aprendizaje en América Latina.

4. LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE EN AMÉRICA LATINA

En los últimos años se ha producido un importante esfuerzo por hacer llegar las actuaciones educativas de éxito que se implementan en las comunidades de aprendizaje a diversos países de América Latina. A partir del trabajo y la colaboración de la Comunidad de Investigadores CREA con investigadores e investigadoras, organismos públicos y privados, administraciones y profesorado de Brasil (Rodrigues Mello y Marini, 2018) y, posteriormente, de otros países, se establecieron las bases para la transformación de centros educativos en comunidades de aprendizaje en diversos países (Álvarez, 2015).

En la actualidad, existe una extensa red de escuelas en Brasil, México, Colombia, Perú, Argentina, Chile y Ecuador que implementan las actuaciones educativas de éxito, de las cuales muchas ya han emprendido la transformación en comunidades de aprendizaje. Se trata de centros educativos de todos los niveles (desde la educación infantil a la educación de personas adultas) ubicados en contextos que responden a características muy diferentes (zonas rurales y urbanas, con distintos niveles socioeconómicos y atendiendo a poblaciones que presentan una gran diversidad cultural y étnica). Todas estas escuelas comparten su anhelo por mejorar las oportunidades educativas del alumnado e incidir, desde la escuela, sobre las relaciones con las familias y la comunidad, contribuyendo así a potenciar la inclusión social y la ciudadanía global (Comunidades de Aprendizaje en América Latina, 2020).

El proceso de transferibilidad del proyecto a países y contextos tan diferentes ha requerido del establecimiento de alianzas y acuerdos con distintos actores clave en cada uno de los territorios, con el fin de garantizar la “recreación” de las actuaciones educativas de éxito (Flecha, 2015) en función de las necesidades de cada centro educativo y cada contexto específico, así como para establecer las condiciones para el adecuado acompañamiento a las escuelas implicadas. Asimismo, se ha llevado a cabo una intensa labor de sensibilización y formación a las personas encargadas de liderar los procesos de transformación en cada territorio en las bases científicas de las comunidades de aprendizaje, con el fin de garantizar su implementación rigurosa y establecer las bases para la extensión posterior del proyecto a más centros educativos y territorios. Todo este proceso ha estado protagonizado por el diálogo igualitario entre todos los agentes implicados (García-Carrión, Gómez, Molina y Ionescu, 2017), que han contribuido con sus visiones y experiencias a crear las condiciones necesarias para la mejora en los centros educativos implicados.

El proyecto de Comunidades de Aprendizaje es hoy ya una realidad consolidada en España, en algunos países de Europa y en América Latina. La mejora de los resultados de aprendizaje y de la convivencia en la red de escuelas implicadas en el proyecto constituye un ejemplo vibrante de las posibilidades de contribuir desde la educación al desafío de hacer posible una mayor inclusión social, generando así las condiciones necesarias para el fortalecimiento de la ciudadanía global para toda la población.

UNA EDUCACIÓN POPULAR LIBERADORA. LA PROPUESTA DE FE Y ALEGRÍA

1. FE Y ALEGRÍA: MOVIMIENTO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN POPULAR INTEGRAL Y PROMOCIÓN SOCIAL

Desde su ideario internacional, *Fe y Alegría* se reconoce como un Movimiento Internacional de Educación Popular Integral y Promoción Social nacido e impulsado por la vivencia de la fe cristiana (Federación Internacional de Fe y Alegría, 2020; Fritzen, 2017b). Frente a situaciones de injusticia, se compromete con los sectores populares para construir una sociedad justa y fraterna (Federación Internacional de Fe y Alegría, 1984-1985). Actualmente está presente en 22 países de América Latina, África y Europa. Educa a más de 1 600 000 personas en 1500 centros educativos. Está conectado con redes mundiales más amplias (Educate Magis, 2020) y apoya el fortalecimiento de los servicios públicos educativos (Fritzen, 2017a).

Fue creada en Caracas en 1955 por José María Vélaz, jesuita. Él, junto a un grupo de universitarios, se propuso afrontar las necesidades educativas en los barrios más empobrecidos de esta ciudad venezolana (Funes, 2019; Pérez Esclarín, 2010; Vélaz, 1980). El movimiento *Fe y Alegría* tiene una opción firme por una educación popular liberadora y transformadora.

2. FE Y ALEGRÍA: ESCUELAS PARA LOS ÚLTIMOS DE LA SOCIEDAD DESDE LA PERSPECTIVA DE UNA EDUCACIÓN POPULAR LIBERADORA

Fe y Alegría ha elegido a las personas empobrecidas para realizar su acción educativa. Ahora bien, como afirmaba José María Vélaz, “la educación de los pobres no puede ser una pobre educación”. Él se dedicó a construir escuelas e impulsar una educación con los empobrecidos “allí donde termina el asfalto”. La lucha por la dignidad humana de los marginados y últimos de nuestros países latinoamericanos se ha extendido

a toda la red mundial de nuestras escuelas. En el XLII Congreso Internacional de Fe y Alegría aparecen con claridad nuestras opciones educativas:

En Fe y Alegría no nos resignamos a aceptar este mundo inhumano. No deseamos permitir que la indiferencia y el aburguesamiento se instalen en nosotros. Deseamos estar atentos a toda esta realidad que nos provoca indignación para que desde esa profunda indignación reafirmemos nuestro compromiso y entrega cotidiana de nuestras vidas a la causa de los marginados y excluidos. Nos confirmamos en la esperanza cristiana de que es posible vencer a la muerte con la vida. Si bien la posmodernidad relativiza todos los valores y niega todos los principios y absolutos, nosotros afirmamos que sí hay un absoluto. Ese absoluto es la dignidad humana [...]. Por ello, educamos para que todas y todos puedan comprender la hondura de la dignidad humana, puedan vivirla, puedan apropiarse de ella como fuerza de carácter y fuerza constructiva. (Federación Internacional de Fe y Alegría, 2011)

3. LA CIUDADANÍA GLOBAL ALLÍ DONDE TERMINA EL ASFALTO

En nuestro movimiento educativo, la ciudadanía se concibe desde la igualdad.

Asimismo, le otorgamos mucha relevancia a la idea de formar personas con conciencia de interdependencia que luchan por sus derechos de ciudadanía y que, a la vez, practiquen también los deberes de ciudadanía:

Construir ciudadanía está ligado al proceso de ser personas, de constituirnos como seres humanos plenos e integrados, no de manera individual sino en relación y vinculación con otras personas. La construcción de ciudadanía debe ser comprendida como el proceso de constitución de la igualdad entre las personas, de sentido de pertenencia a la misma comunidad política, más allá de la 'legalidad o ilegalidad', donde deben existir instituciones que garanticen los derechos de los ciudadanos y espacios públicos donde se puedan ejercer esos derechos. La ciudadanía está ligada, por un lado, a los derechos que tienen los ciudadanos a ejercer el poder y a las obligaciones que el ejercicio del poder establece en la construcción del bien común, pues los derechos y deberes ciudadanos se fundamentan en la igualdad entre todas las personas en cuanto son humanas. Como expresión de esta ciudadanía, debemos avanzar hacia la construcción de nuevos pactos sociales que respeten los derechos de todos y todas. Para ello es importante la integración en redes de incidencia de la sociedad civil. Para que la presencia de los sectores populares tome peso en la negociación de los nuevos pactos sociales, estos deben actuar unidos en redes. (Carrasco, 2008, 380)

La metodología que utilizamos con los jóvenes está basada en la *FormAcción para la ParticipAcción*. En los últimos 15 años se han constituido las siguientes organizaciones en el seno de nuestro movimiento: *Protagonismo Juvenil Organizado* (con presencia en Centroamérica, Brasil, Argentina y Paraguay), *ParticipAcción*

Juvenil (en Colombia), *Talleres de Ciudadanía Juvenil* (en Paraguay), *Campamentos ecuatorianos de Fe y Alegría-CEFA* (en Ecuador), *Movimiento Juvenil Huellas* (en Centroamérica y Suramérica) y *Red Solidaria de Jóvenes* (en España). Lo que define a todos estos grupos se puede concentrar en el siguiente lema: “Somos sujetos de derechos y actores políticos de transformación: somos caminantes”.

Así, el compromiso ciudadano que los jóvenes de estos movimientos juveniles asumen es el de ser actores políticos de transformación social: “El caminante está en constante interacción con el barrio, el contexto, la ciudad, el mundo y con los otros caminantes que habitan en esos escenarios”.

Los caminantes necesitan tres herramientas fundamentales para realizar el camino:

- *Los mapas de navegación* (ruta formativa).
- *La brújula* (herramienta de planificación).
- *La mochila* (la vida misma).

En España, los jóvenes disponen de una interesante propuesta de educación para la ciudadanía global (Entreculturas, 2019; Ortega, *et al.*, 2019).

- *Fe y Alegría* ha ido incorporando en su reflexión sobre ciudadanía global las afirmaciones que hizo el padre Pedro Arrupe en 1968 en una reunión en Río de Janeiro con los provinciales latinoamericanos: “En toda nuestra acción, nuestra meta debe ser la liberación del hombre de cualquier forma de servidumbre que lo oprima” (citado en Funes, 2019, 9). Más recientemente, ha asumido los planteamientos del padre Arturo Sosa, máximo responsable de la Comunidad de Jesús en todo el mundo desde el año 2016, en el documento de trabajo *Ciudadanía Global: Una Perspectiva Ignaciana*. En él se afirma lo siguiente:

Un ciudadano global es quien, en un primer nivel, es consciente de sus raíces locales, de su cultura, de su historia, es decir, quien está arraigado localmente; pero, en un segundo nivel, es quien tiene una visión crítica de su propia cultura y, en consecuencia, no “sacraliza” su cultura; sabe que es una entre otras muchas y es consciente de que su propia cultura tiene luces y sombras; en un tercer nivel, es quien, además, está abierto a otras culturas y se pone en contacto con ellas, sabiéndose



parte de un cuerpo mayor que llamamos la humanidad. Finalmente, en un cuarto nivel, es quien sabe enriquecerse del contacto con otros y puede enriquecer a otros con su cultura [...]. De esta forma, los ciudadanos globales son aquellos que, reconociendo sus raíces y sintiéndose parte de la humanidad, están abiertos a los aportes de otras culturas y tienen la esperanza de construir con otros una mejor humanidad. (Compañía de Jesús, 2019)

4. LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS DE LA RED GENERACIÓN 21+

La Red Generación 21+ es una propuesta de articulación de las juventudes vinculadas a *Fe y Alegría* en 22 países de América Latina, África y Europa. Esta red surge en octubre de 2015 en el marco del XLV Congreso Internacional de Culturas Juveniles, Ciudadanía y Paz (Barranquilla, Colombia). En él se propuso constituirse como un movimiento global de juventudes que, a partir del compromiso con la vida y la naturaleza, iniciara un camino de transformación desde la participación organizada. Para ello, se decidió incidir en cuatro ámbitos principales:

- Igualdad de género.
- Desigualdades sociales.
- Cuidado del medioambiente.
- Derecho a la educación.

Esta red juvenil ha participado en las siguientes acciones globales: Campaña Mundial por la Educación, Campaña Mundial por el Cambio Climático, Campaña GloCal de las Juventudes Indignadas (acción pensada y liderada por las juventudes de la Red Generación 21+) y Campaña SoyH (impulsada por la Red Jesuita con Migrantes). Para actuar en estos espacios, se utilizan dos herramientas fundamentales:

- La *Guía de acciones de incidencia*, que contribuye a realizar un análisis certero de la realidad sobre la que se va a intervenir, identificar las situaciones que se van a transformar, localizar a otros actores sociales que trabajan en transformaciones sociales concretas, determinar la estrategia de incidencia, planificar e implementar esa estrategia y evaluar el proceso desarrollado (Federación Internacional de Fe y Alegría, 2018; Rayo, 2018).
- El documento *Brújula para soñar y caminar otros posibles 'posibles'* (Burgos Capera, 2018), que se desarrolla de la siguiente manera:
 - *Analizamos la realidad*: se dialoga sobre aquellas situaciones que afectan a las comunidades o territorios (diálogo de saberes) y que producen mayor indignación.
 - *Actuamos para transformar*: se acuerdan las acciones que se van a realizar y se distribuyen responsabilidades. Pasamos de lo planificado y acordado a la acción. Nos movilizamos.

- *Aprendemos de nuestra acción:* a partir de las acciones que se han realizado, las evaluamos y se reactiva la experiencia de la acción a través de fotografías, vídeos, escritos, etc., que permitan compartir aprendizajes.
- *Comunicamos los aprendizajes:* se acuerdan los modos de comunicar la acción de incidencia.

5. DESARROLLO DE CAPACIDADES PARA EL EJERCICIO DE LA CIUDADANÍA GLOBAL

En el año 2015, Víctor Murillo, director nacional de *Fe y Alegría* en Colombia, realizó las siguientes reflexiones al presentar el documento que lleva por título *Sintonizándonos con nuestra Propuesta Educativa*:

La construcción de paz y ciudadanía, el enfoque de capacidades y el cuidado y la defensa de la vida marcan el horizonte y el sentido de nuestra apuesta y propuesta educativa. Y nos vemos desde la escuela y más allá de la escuela, transformando las relaciones en territorios concretos, construyendo vida con sentido en nuevos contextos. Y lo hacemos sin renunciar a nuestra esencia, tan bien expresada en nuestro nombre de “Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social”. Pero desde una totalidad, sin fragmentaciones: somos y queremos ser “a la vez” Popular, Integral y Promoción Social. (Bravo y Vega, 2015, 7)

En este documento se presenta un desarrollo conceptual y metodológico del concepto de *capacidades*, sustentado en los postulados de Martha Nussbaum (2012) y Marco Raúl Mejía (2013, 2016, 2018, 2019). Se identifican dos aspectos fundamentales en dicho concepto:

- Aquello que es capaz de ser y hacer la persona o el grupo social para vivir de manera digna, plena y satisfactoria atendiendo a sus aspiraciones.
- El poder elegir la manera en que realizarán esa vida y tener garantizadas las posibilidades para hacerlo.

Cuando no están dadas estas condiciones, se deben llevar a cabo las acciones ciudadanas necesarias para exigir las. Desde esta perspectiva, se opta por un enfoque de capacidades cuya intención es la realización del potencial humano (desarrollo humano integral) y la acción ciudadana transformadora que lo permite.

Se comprende el desarrollo de las capacidades desde los siguientes componentes del ser humano:

- *Saberes:* conjunto de conocimientos e información que tienen relación con los aspectos cognitivos.
- *Actitudes y valores:* disposiciones, actitudes, valores, principios de actuación, aspectos éticos y estéticos presentes en toda acción humana.

- *Emocionalidad, afectividad y motivaciones*: deseos, aspiraciones, intereses, espiritualidad que impulsan a los seres humanos a la acción.
- *Habilidades y destrezas*: desarrollos físico-motrices, psicosociales, artísticos, hábitos, prácticas u otros que se convierten en herramientas para la acción y transformación personal y social.

Esta concepción se ha materializado en el currículo educativo en una propuesta denominada *Ruta de formación para la vida en plenitud*, la cual integra el enfoque de ampliación de las capacidades clasificadas en siete grupos:

- Capacidades para el cuidado del cuerpo: hacen referencia a todas aquellas prácticas relacionadas con los hábitos saludables (higiene), salud sexual y reproductiva, construcción de entornos saludables físicos y relacionales (clima escolar), desde una perspectiva de la ética del cuidado.
- Capacidades psicosociales: se refieren a aquellas prácticas que tienen que ver con el desarrollo de las habilidades y competencias personales y de relación con otras personas cercanas que ayudan a construir una mejor convivencia. Entre ellas, se abordan principalmente las siguientes: autoconocimiento, gestión de la emocionalidad, empatía, relaciones interpersonales asertivas, comunicación efectiva, toma de decisiones, gestión de conflictos, pensamiento creativo, trabajo en equipo, pensamiento crítico, dominio personal, manejo del estrés y atención plena.
- Capacidades ciudadanas: se refieren a las prácticas que desarrollan el potencial para conocerse, conocer el contexto, imaginarse su transformación y organizarse para realizar esa transformación. Se incluyen en este grupo derechos humanos, deberes, liderazgo, participación y organización, responsabilidad social, orientación al servicio y pensamiento político.
- Capacidades sociolaborales: se refieren al conjunto de prácticas relacionadas con el emprendimiento y la inserción en el mundo social y productivo como la orientación ética, el manejo de recursos, la solución de problemas, la gestión de la tecnología, la orientación profesional y el aprender a emprender.
- Capacidades para relacionarse con la naturaleza: se refieren al conjunto de prácticas vinculadas con la responsabilidad y corresponsabilidad en el cuidado, conservación y preservación de los entornos naturales y urbanos; entre ellas estarían la gestión ambiental, la sostenibilidad ambiental, territorial y global, el desarrollo sustentable y sostenible y los derechos de la naturaleza.
- Capacidades espirituales: hacen referencia a las prácticas que favorecen el desarrollo de la identidad, la fraternidad, el amor, el compromiso, la libertad, el liderazgo espiritual, el sentido de la esperanza y la armonía interior.
- Capacidades para relaciones globales más amplias mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación: son prácticas que tienen que ver con aprender a relacionarse adecuadamente con el mundo tecnológico y los lazos humanos que a través de él se establecen.

6. EDUCACIÓN POPULAR LIBERADORA: UNA PROPUESTA ÉTICA, POLÍTICA, PEDAGÓGICA Y EPISTEMOLÓGICA

El XXXII Congreso Internacional de Fe y Alegría (Guatemala, 2001) reafirmó con fuerza su identidad como Movimiento Internacional de Educación Popular Integral y Promoción Social: “La Educación Popular es el componente fundamental que nos define. Seremos *Fe y Alegría* en la medida en que hagamos Educación Popular”. Asimismo, en dicho Congreso se definió el concepto de educación popular liberadora de la siguiente manera:

Fe y Alegría concibe y asume la Educación Popular como una propuesta ética, política y pedagógica para transformar la sociedad, de modo que los pobres y excluidos se conviertan en sujetos de poder y actores de su vida y de un proyecto humanizador de sociedad y de nación.

En el documento *Sintonizando nuestra Propuesta Educativa. Sueños e intencionalidades* (2015), se hace referencia a los tres aspectos que definen a la educación popular liberadora:

- *Como opción ética.* La educación popular liberadora implica una doble construcción: el interior del ser humano como sujeto de una nueva propuesta de vida y la acción transformadora del contexto social.
- *Como opción política.* Asumida desde la concepción de la construcción de lo público como bien común, el fortalecimiento de la igualdad y la construcción de una sociedad democrática y participativa.
- *Como opción pedagógica.* Pensada desde el empoderamiento de los excluidos, que los lleve más allá de una forma de conocimiento útil y simple, hacia los paradigmas de la complejidad. Optamos por una pedagogía y una metodología para la transformación y no para la adaptación. Parte del saber y la cultura de los educandos y se orienta a la conversión del sujeto para que se constituya en protagonista de su propio desarrollo.

También se define un cuarto aspecto de la educación popular liberadora, como *opción epistemológica*, que tiene que ver con la construcción de conocimiento y con la esencia misma del hecho educativo:

Esta construcción de conocimiento se da desde la reflexión de la práctica de los grupos empobrecidos y de las personas que trabajan con, desde y para ellos desde la realidad local. La construcción del conocimiento desde la periferia requiere considerar al empobrecido como sujeto que piensa y construye conocimiento, no como un objeto que solo recibe información fragmentada. En este sentido, toda acción educativa y social debe generar (a través de métodos, espacios, procesos) nuevas consciencias para que las personas creen en sus capacidades de producción de conocimientos desde la vida cotidiana, desde su realidad, desde sus saberes. (Cerrillo, 2015, 33)

Fe y Alegría, como movimiento educativo internacional, opta por la educación popular liberadora, integral y de promoción social, entendiéndola como “la revolución auténticamente creadora, capaz de resucitar las energías latentes en cada persona” (Pérez, 2010, 144). Esta característica la comprendemos de la siguiente manera:

[Es] de educación, porque busca la formación de hombres y mujeres conscientes de sus potencialidades y de la realidad que les rodea, abiertos a la trascendencia, compasivos y solidarios, conscientes y comprometidos, líderes en el servicio para y con los demás. [Es] popular, porque no solo opta por los más desfavorecidos, sino que asumirá la educación como propuesta ética, pedagógica y política de transformación desde y con las comunidades, para formar ciudadanos democráticos capaces de construir calidad de vida, agentes de cambio y protagonistas de su propio desarrollo. [Es] de promoción social, porque, ante situaciones de injusticia y necesidades de sujetos concretos, se compromete en la búsqueda de caminos para su superación y, desde allí, en la construcción de una sociedad justa, fraterna, democrática y participativa, humana y humanizadora. (Bravo y Vega, 2015, 12)

La identidad de la educación popular liberadora que propugna nuestro movimiento para estos tiempos se vertebra en los siguientes principios:

- Su punto de partida es la realidad y la lectura crítica de la misma.
- Implica una opción básica de transformación de las condiciones que producen la injusticia, la explotación, la dominación y la exclusión.
- Exige una opción ético-política desde y para los intereses de los grupos sociales excluidos y dominados y para la defensa de la Madre Tierra.
- Construye el empoderamiento de excluidos y desiguales y propicia su organización para transformar la actual sociedad en una más igualitaria y que reconozca la diversidad.
- Realiza una pedagogía basada en el diálogo de saberes.
- Considera la cultura de los participantes como el ámbito en el que se desarrolla la interculturalidad.
- Propicia procesos de autoafirmación y construcción de subjetividades críticas.
- Se comprende como un saber práctico-teórico que se construye desde las resistencias y la búsqueda de alternativas a las diferentes dinámicas de dominación, opresión y explotación.
- Genera conocimientos, saberes y propuestas de vida con sentido para la emancipación humana y social.

En octubre de 2019, se celebró en El Salvador un encuentro en el que se profundizó en la concepción de educación popular liberadora que tiene nuestro movimiento, y se llegó a dos conclusiones fundamentales:

- Para *Fe y Alegría*, la educación popular liberadora apuesta por fomentar el potencial transformador de cada persona como sujeto de su historia, de su país y del mundo. Es una educación que prepara a las personas y a las comunidades para transformar las sociedades y no para acomodarse a ellas.
- Es una educación orientada a formar a las personas que construyan sociedades libres, profundamente democráticas y ecológicas. No se dedica a formar a los futuros empleados que el mercado necesita. Se basa en una ciencia profundamente humanista y aspira a construir conciencia social y espiritual para transformar creativamente los entornos sociales.

7. LAS SEÑAS DE IDENTIDAD DE FE Y ALEGRÍA EN LA EDUCACIÓN ESCOLAR Y EN LA EDUCACIÓN SOCIAL EN COMUNIDADES EMPOBRECIDAS

Dentro de sus prioridades como federación internacional, *Fe y Alegría* tiene como señas de identidad educativa las siguientes:

- *Educación popular liberadora con calidad*: lograr que sus escuelas tengan un alto nivel educativo y en las que las personas disfruten aprendiendo. Conectar siempre los procesos educativos con la comunidad, el barrio, el pueblo.
- *Innovación educativa*: repensar los procesos de educación formal desde una apuesta por el desarrollo de capacidades.
- *Educación para el trabajo*: conectando la escuela con el mundo productivo desde la lucha por la justicia.
- *Igualdad de género*: realizar prácticas y discursos que favorezcan las relaciones igualitarias entre hombres y mujeres.
- *Inclusión socioeducativa*: ofrecer una educación al alcance de todos y todas.
- *Nuevas fronteras*: desde nuestra identidad de promover la educación en los sectores más empobrecidos, preguntarnos y hacer las opciones necesarias ante estas cuestiones: ¿Estamos donde tenemos que estar? ¿Es allí donde más se requieren los procesos de educación liberadora?

- *Jóvenes y ciudadanías*: hacer un tipo de educación para que las juventudes sean protagonistas de sus propios procesos de desarrollo y realicen intervenciones de incidencia social.
- *Acción pública: Fe y Alegría* se asume como un actor político que desde el derecho a la educación exige una educación que permita que todos y todas tengan la posibilidad de ser y hacer aquello que les permite superarse y transformar aquellas situaciones que les indignan. Asimismo, participa en ámbitos de incidencia social y política a nivel local y global (Fernández Ludeña, 2010; Moscato, 2018).

Para culminar estas reflexiones sobre *Fe y Alegría* y su mirada sobre la ciudadanía global, queremos recordar una valiosa pregunta que se hacía permanentemente José María Vélaz: “¿Hasta dónde podrán volar nuestros sueños e ilusiones?”. Los nuestros siguen siendo apostar por el mayor bien común global y por transformar las situaciones de injusticia en todo el mundo.

UNA EDUCACIÓN PARA UNA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA. LA PROPUESTA DEL PROYECTO ATLÁNTIDA

Tal vez seamos la primera generación que consiga poner fin a la pobreza, y quizá seamos también la última que todavía tenga posibilidades de salvar el planeta. Si logramos nuestros objetivos, el mundo será un lugar mejor en 2030. (ONU, 2015)

1. ESCUELAS PARA LA FORMACIÓN DE PERSONAS COMPROMETIDAS CON LA DEMOCRACIA GLOCAL

Vivimos en un mundo en el que cada vez son más frecuentes e intensos los contactos entre personas de muy diferentes culturas y de distintos países. Fenómenos como los movimientos migratorios, la globalización de la economía o el cambio climático ponen claramente de manifiesto que lo que acontece en cualquier rincón del planeta puede acarrear consecuencias para el conjunto de la humanidad. Basta con pensar en el ejemplo del Amazonas: ¿puede considerarse estricta propiedad exclusiva de un Estado un territorio del que depende la subsistencia de todos los habitantes de la Tierra?

La labor de la escuela para la construcción de una ciudadanía democrática global supone luchar contra lo que históricamente, desde sus mismos orígenes, ha venido siendo esta institución. El primer sistema educativo de masas, el creado en Prusia bajo los auspicios de Federico Guillermo III, pretendía inculcar en la población la sumisión al poder establecido y la conciencia de pertenecer a una nación concebida como excluyente de las demás. Se planteaba tener súbditos que no llegaran a poder ser ciudadanos.

Tras la barbarie de la Segunda Guerra Mundial se aprueba la Declaración Universal de Derechos Humanos, la cual concede a la educación un papel fundamental en la promoción de una convivencia armónica entre las naciones. No es hasta bien entrada la segunda mitad del siglo xx que la escolarización universal (más allá de la alfabetización básica) empieza a ser una realidad en los países más desarrollados. Los grupos inicialmente excluidos de la escuela (las mujeres, las minorías étnicas y la clase obrera) pasan a permanecer en ella hasta el final de la educación secundaria inferior, habitualmente hasta los 16 años. Sin embargo, pronto se detectó que las pautas de éxito y fracaso

escolar siguen unas claras líneas clasistas y racistas. En lo que se refiere a las mujeres, pese a que en líneas generales su tasa de éxito es mayor que la de sus compañeros varones, tienen menor tendencia que estos a cursar estudios STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics [Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas]), lo que las aleja de las posiciones de privilegio de la sociedad.

En estas condiciones surgen análisis y reflexiones que se plantean si no estaría ocurriendo que el conocimiento que vehicula la escuela, sus modos de enseñar y de evaluar, están sesgados en favor de determinados grupos sociales. Con el paso del tiempo, lo mismo cabe decir con respecto a las escuelas de los países menos desarrollados y, muy especialmente, de los que se empiezan a liberar del yugo del colonialismo, algo que llevó a De Sousa Santos a plantear la existencia de las epistemologías del Sur (De Sousa Santos, 2011).

Esto genera un muy serio problema para la democracia. Los tiempos actuales requieren una ciudadanía informada y participativa capaz de responder a los innumerables temas sobre los que ha de tener una opinión elaborada. En tanto que ciudadanos, somos inquiridos en torno a cuestiones cada vez más complicadas, desde el cambio climático al uso de las células madre. Asimismo, estamos continuamente acechados por la proliferación de noticias falsas para cuya detección la escuela debe desempeñar un papel esencial. Un éxito escolar desigualmente distribuido en función de la pertenencia a una clase social o a un grupo étnico limita (si es que no impide) la participación de una buena parte de la sociedad.

No puede haber democracia sin demócratas. La escuela es el principal escenario en el que se forman los futuros ciudadanos. El ciudadano del futuro será, en buena medida, el resultado del tipo de experiencias democráticas que se vivan en la escuela. En ella se convive con personas distintas a la propia familia y es el lugar donde se debería aprender a convivir con quienes son distintos a uno mismo (Bolívar, 2007; Bolívar y Guarro, 2007; Reimers, 2018).

Vivir en democracia es complejo. Hoy día lo es mucho más. Si bien es verdad que los ciudadanos votan a un partido u otro, en realidad están votando por muy diferentes aspectos al mismo tiempo. Esto requiere garantizar una educación de calidad (o, si se quiere, de élite, si es que se permite tal oxímoron) para toda la población y no solamente, como hasta ahora, para una minoría selecta.

Lo cierto es que no se puede enseñar a ser demócrata. La ciudadanía se practica y para ello es preciso que el alumnado viva cotidianamente la democracia en sus centros educativos. Si la escuela no es democrática, es poco menos que imposible que formemos una ciudadanía que lo sea.

Que la escuela sea democrática ha de significar como mínimo dos cosas:

- La primera es que la educación obligatoria se organice de tal manera que se creen las condiciones que garanticen el éxito escolar para todo el alumnado. Los centros escolares democráticos hacen una apuesta por la inclusión. Hacer este planteamiento es entrar en el terreno de las desigualdades educativas y su conexión con una estructura social que las alienta.

- La segunda es que la vida de las aulas y de cada escuela pivote en torno a la persona que aprende, y no, como hasta ahora, en torno a la persona que enseña. Lo fundamental es que la gente salga de la escuela con la capacidad para preguntarse sobre lo que le rodea, para analizar con criterios propios la realidad, para ser alguien dispuesto a seguir aprendiendo a lo largo de toda su vida. Un planteamiento así requiere que se parta de las inquietudes y de los conocimientos previos de los niños, niñas y adolescentes, de crear las condiciones que hagan posible que se escuche su voz.

Sin duda, *escuela democrática* puede sonar chocante tanto por exceso como por defecto. Se puede considerar, y seguramente con razón, que la escuela no puede ser democrática puesto que en ella priman las jerarquías del conocimiento y de la mayoría de edad (madurez) del profesorado. Las “escuelas democráticas” son conscientes de esta realidad y su modo de funcionamiento refuerza y amplía tanto el conocimiento como la madurez del profesorado, tal y como se verá a continuación.

Del mismo modo se podría considerar que, al menos en una sociedad democrática, todas las escuelas son igualmente democráticas: en todas ellas (al menos en las sostenidas con fondos públicos, es decir, las públicas y las concertadas) existen órganos de control y gestión democráticos y se promueve la formación de una ciudadanía democrática. Una escuela que se presentase a sí misma como antidemocrática no tendría cabida en nuestra sociedad. Una “escuela democrática” va mucho más allá de estos meros formalismos: establece mecanismos de codecisión y de participación que implican a toda la comunidad educativa (profesorado, familias y alumnado) en la confección de un proyecto educativo, en las actividades curriculares (qué y cómo aprender), en la presencia de adultos distintos al profesorado en las aulas, en un contacto fluido y habitual con los recursos educativos del entorno, en dar más voz al estudiantado (Feito, 2006, 2020; Feito y García, 2007).

El término “escuelas democráticas”, tal y como aquí se utiliza, se suma a la denominación acuñada por Michael Apple y James Beane (2005) en su famoso libro de título homónimo.

No menos complejo que conseguir una escuela que forme para una ciudadanía democrática es el reto de educar para una ciudadanía global. Cada vez más aspectos de nuestra vida cotidiana solo caben ser explicados desde una dimensión global. La escuela ha sido clave en la conformación de una ciudadanía nacional. Al fin y al cabo, esta es un estatus jurídico (habitualmente adquirido por nacimiento). Sin embargo, no existe un reconocimiento legal de la ciudadanía global. Esta es, en todo caso, el resultado de una decisión, de un modo de pensar la inserción del individuo en el mundo, de cómo relacionarse con las gentes de otros países y de otras culturas. Ya en el año 165 a. C., Publio Terencio, en su obra *El enemigo de sí mismo*, proclamó: “Soy un hombre, nada humano me es ajeno”. Edgar Morin hablaba de “la conciencia cívica terrenal”. Adela Cortina se refería a una “ciudadanía cosmopolita” (Cortina, 1997).

La propuesta de la Unesco de promover una educación ciudadana global (GCE, Global Citizenship Education) incide en la necesidad de crear esta conciencia universal, de manera que el alumnado se implique en la constitución de sociedades pacíficas y tolerantes (Reimers, *et al.*, 2018).

A continuación, se explicará el modo en que el llamado *Proyecto Atlántida* está contribuyendo a la construcción de una ciudadanía democrática global.

2. ¿QUÉ ES EL PROYECTO ATLÁNTIDA?

El *Proyecto Atlántida* (en adelante, simplemente *Atlántida*) tiene sus orígenes en la *Asociación de Innovación y Cultura Democrática*. Tal asociación, creada en los años ochenta del pasado siglo, se unió a la lucha por la consolidación de la joven democracia española. En el ámbito educativo, tal lucha estaba protagonizada de un modo destacado por los Movimientos de Renovación Educativa.

Atlántida ha tratado de implicar tanto a los miembros de la comunidad local como de la escolar en dinámicas de trabajo y compromiso que capaciten a la escuela para autorrenovarse de manera sostenida, cambiando los modos habituales de hacer, en función de determinados proyectos de mejora contextualizados. El objetivo no es otro que el de la formación de la ciudadanía global y glocal. Se parte de la constatación de que la escuela por sí sola y sus docentes aislados no pueden satisfacer las necesidades de formación de la ciudadanía. Se requiere construir y reconstruir la comunidad, en un nuevo localismo, estableciendo redes intercentros, con las familias y otros actores de la comunidad, para fortalecer el tejido social y facilitar que la escuela pueda mejorar la educación del alumnado. Este es uno de los retos fundamentales de la Agenda 2030 de la ONU.

Una línea de acción permanente de *Atlántida* ha consistido en crear redes entre escuelas que comparten los mismos principios innovadores, como modo de apoyo y crecimiento compartido. A través de esas redes se desarrollan microhistorias de innovación desde las que se ha ido configurando el discurso y la práctica de la innovación educativa.

Atlántida ha sido capaz de integrar en el ámbito de la educación democrática cada una de las apuestas de los cambios educativos recientes: competencias clave o modelo de desempeños prácticos, desarrollo profesional docente, y -en estos momentos- sostenibilidad global (Bolívar y Luengo, 2019; Moya y Luengo, 2009, 2011, 2019). Actualmente su actividad se centra en reforzar la apuesta de la Agenda 2030, especialmente el enfoque del cambio hacia una nueva educación, tal y como describe el cuarto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), el cual se compromete con la necesidad de definir la nueva cultura que es preciso integrar en el currículo desde la apuesta por una “Educación para el Desarrollo Sostenible” (Moya y Zubillaga, 2020).

Atlántida se identificó desde sus inicios con la idea de ciudadanía que perfilaban los tratados internacionales firmados por los países democráticos. Del mismo modo, comparte las nuevas orientaciones de la Unión

Europea y de su Parlamento que identifican las competencias para la vida como ejes de esa ciudadanía que conectaba con las propuestas del conocido como *Informe Delors*. Se sumó, con un discurso propio (Moya y Luengo, 2011), a los planteamientos del Informe DeSeCo y de la apuesta competencial del Parlamento Europeo (2006), los cuales tendrían su reflejo normativo en documentos como la Ley Orgánica de Educación (LOE, aprobada cuando gobernaba el Partido Socialista) y la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad de la Educación (LOMCE, aprobada bajo un gobierno del Partido Popular).

3. UNA ESCUELA DEMOCRÁTICA

Una educación democrática que pretenda la creación de una ciudadanía activa tiene que promover la participación democrática de modo que la democracia se practique en la escuela. Hay que evitar la tentación de limitarse a transferir responsabilidades educativas a los centros escolares.

Atlántida impulsa la idea de que educar para el ejercicio pleno de la ciudadanía debe posibilitar la profundización social de la democracia, capacitando a los ciudadanos con las habilidades y los conocimientos necesarios para una participación activa en la arena pública. Educar a la ciudadanía no concierne solo a los educadores y al profesorado, ya que el objetivo de una ciudadanía educada es una meta de todos los agentes e instancias sociales. Recuperar un sentido comunitario de la educación supone apelar a un “nuevo pacto educativo” que, en este caso y citando a Adela Cortina (1997), podría ser un “un pacto cosmopolita”. En esa tarea, el proceso de transformación de la escuela se concreta en la construcción de un currículo y de unas condiciones organizativas que permitan vivenciar y practicar el aprendizaje de los valores democráticos (solidaridad, cooperación, justicia, equidad, participación, libertad, tolerancia...), todo ello encaminado al fomento de comportamientos y tareas que faciliten el desarrollo sostenible.

4. LA CONEXIÓN DE LA ESCUELA CON SU ENTORNO

Los esfuerzos de mejora no se pueden centrar solo en el aula o en el centro escolar de manera aislada. Paralelamente, hay que actuar en la comunidad si queremos que la educación promueva la sociedad de la sostenibilidad. Incrementar el capital social al servicio de la educación de los ciudadanos supone, muy fundamentalmente, conectarla con la acción familiar, pero también extender sus escenarios y campos de actuación al municipio o a la ciudad (Luengo, 2006).

Debe replantearse la reconstrucción de las comunidades locales y de los barrios de las grandes ciudades en un contexto de globalización y de fuertes desequilibrios promovidos por el modelo hegemónico de desarrollo social y económico. No se trata solo, aunque esto constituya un primer paso, de lograr mayores cotas de



colaboración de las familias o de la comunidad, sino de constituir comunidades locales con redes cívicas que puedan conformarse como una alternativa al actual estado de cosas. Por eso, es necesario recuperar con fuerza el constructo híbrido de “g-local”, para incidir en la necesidad de constituir comunidades locales de redes solidarias que construyan una globalización desde abajo.

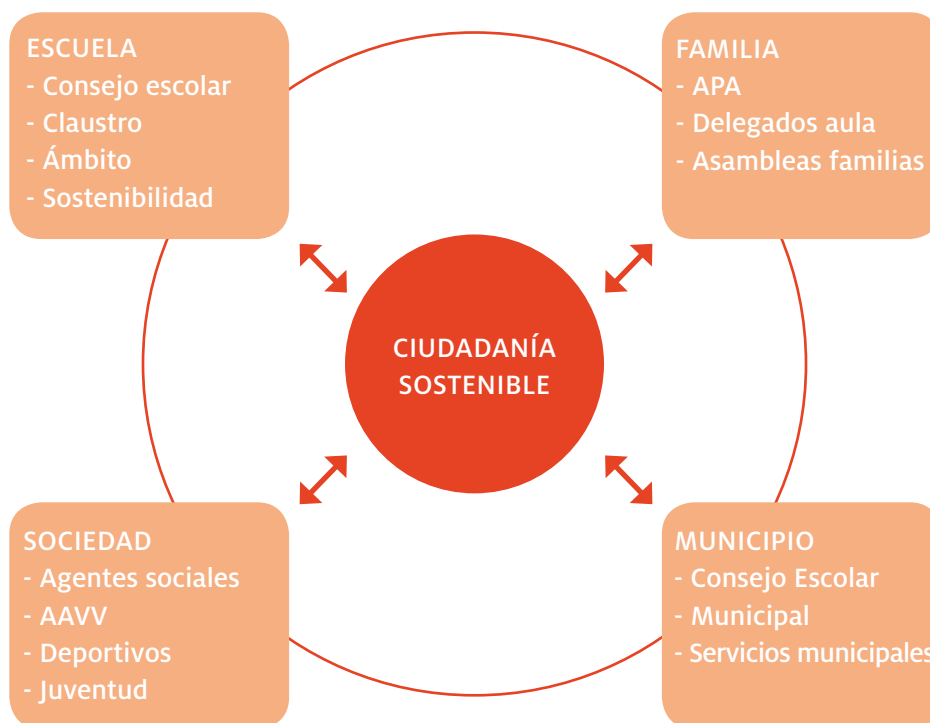
La ciudadanía ha de construirse localmente, generando espacios de participación y lugares donde trabajar conjuntamente. La educación y la construcción de una cultura democrática supone basarse en los contextos inmediatos, como son los municipios o, en el caso de las grandes ciudades, los barrios. De ahí el auge actual del nuevo “localismo” como contexto para desarrollar las políticas de bienestar, la educación y los vínculos comunitarios.

A diferencia de lo que es habitual en los países escandinavos, en España el papel en el ámbito de la educación de los municipios ha sido residual y periférico. No obstante, en la mayoría de países occidentales hay una tendencia general a la descentralización y a la transferencia de competencias a nivel local. Así, han sido cada vez más comunes las iniciativas de *Ciudades Educadoras* por parte de los municipios, entendidas como ciudades que, siendo conscientes de su función educativa, planifican actividades para potenciar sus recursos culturales en beneficio de la educación de todos sus ciudadanos. Al tiempo se han establecido *Proyectos Educativos de Ciudad*, como planes de acción (objetivos y líneas prioritarias) de las políticas educativas en el ámbito de la ciudad en beneficio de la ciudadanía.

Establecer relaciones de confianza entre familias, centros y ciudadanos en general, promover el intercambio de información y consolidar dichos lazos en redes sociales son formas de potenciar el tejido social y la sociedad civil. De este modo, se puede abordar el reto promovido desde la ONU con los ODS.

Enseñar y aprender el oficio de ciudadanos y ciudadanas requiere, más allá de la acción del centro escolar, la construcción de una comunidad educativa que pueda inducir un proceso de socialización congruente. *Atlántida* ha invitado a crear *Comités o Consejos de Ciudadanía* en aquellos lugares donde ha tenido la oportunidad de compartir su discurso y su preocupación con el eje constituido por la escuela, la familia y los agentes locales y municipales.

El gráfico que aparece en la página siguiente sintetiza este discurso en pro de la generación de una ciudadanía sostenible.



5. UN NUEVO CURRÍCULO

La LOE añadió un nuevo tipo de aprendizaje para la enseñanza obligatoria: las competencias. Se adoptaba así la recomendación del Parlamento Europeo (2006) que instaba a los Estados miembros a incorporar en sus sistemas educativos las que se denominaron *competencias clave* y que la LOE convirtió en *básicas*, entendidas como el suelo común de una formación equitativa para toda la educación obligatoria. El difícil diálogo entre la LOE y la LOMCE (que no es otra cosa que un síntoma más del desencuentro social y cultural de nuestro país) ha puesto de manifiesto la dificultad de articular consensos en el ámbito educativo. El discurso de la Agenda 2030 (impulsado por la autoridad moral de una institución supranacional como la ONU) podría dar lugar a un espacio de entendimiento capaz de superar los disensos que se arrastran desde el mismo comienzo de la Transición a la democracia. El debate en torno al currículo ha convertido a este en clave de la mejora del sistema educativo. El concepto de competencias ha permitido a *Atlántida* enmarcar sus trabajos sobre la cultura relevante.

6. ¿QUÉ APORTACIONES PUEDE HACER EL PROYECTO ATLÁNTIDA A LAS ESCUELAS LATINOAMERICANAS?

Atlántida, deudora desde sus orígenes de sustantivas aportaciones de la cultura educativa latinoamericana, puede contribuir con sus experiencias e investigaciones, en relación con el currículo democrático, con el modelo de desempeños competenciales y con la cultura relevante de sostenibilidad.

En general, la aportación referida al modelo de participación social y educativa, ya presente en numerosas experiencias latinoamericanas (basta con pensar en Maturana o en Freire, por ejemplo), nos resulta familiar y cercana, forma parte de las señas de identidad que hemos venido comentando.

Los desafíos actuales de la escuela obligan, más que nunca, a recontextualizar la propia institución escolar articulando la labor educativa con las familias y con el contexto local. Pero en esta ocasión, la experiencia de desempeño competencial que *Atlántida* ha gestionado como equipo asesor del Ministerio de Educación y Ciencia desde 2010 a 2015, denominada COMBAS (Moya y Luengo, 2009 y 2011), así como la actual experiencia que se centra en una investigación-acción que recoge la apuesta por un *currículo sostenible* (Moya y Zubillaga, 2020), y que ahora se enfoca hacia la elaboración de un documento base que permita asesorar las políticas educativas nuevas, en relación con el desarrollo de un currículo sostenible, son aportaciones que pueden añadir luz al trabajo que se desarrolla en otros países. En concreto el análisis de la cultura relevante, presente en los ODS y los Informes de la ONU, ha permitido describir las carencias de la propuesta de contenidos que las actuales leyes en España (LOE y LOMCE) representan.

El debatir un nuevo diseño curricular, junto a la apuesta competencial ahora desde la perspectiva global, está permitiendo concretar claves que puedan apoyar líneas de políticas educativas urgentemente necesarias.

Otras aportaciones son aquellas que confirman la necesidad de establecer puentes de diálogo permanente entre la innovación educativa y los responsables políticos de la gestión de nuestros sistemas educativos. Es obligado tratar de establecer cauces constructivos con las Administraciones educativas (sean del signo político que sean) para que las propuestas de innovación se conviertan en realidades. Estas son las experiencias promovidas por *Atlántida* en trabajos de asesoramiento al propio Ministerio de Educación, como se ha descrito en el plan COMBAS y en diferentes Administraciones autonómicas, como en el caso de la investigación sobre *capacidad profesional docente* (Moya y Luengo, 2017)

Hay que mencionar asimismo el trabajo de actualización de las experiencias de educación democrática de *Atlántida* (Luengo, 2006), como las denominadas *Consejos de Ciudadanía*, ahora *Ciudadanía Global*, que *Atlántida* puso en marcha en municipios (Coria, Cáceres; Torreperogil, Jaén; Valverde, Huelva; El Hierro, Canarias), y que recobran actualidad, con los *Municipios por la Sostenibilidad*, como el caso de Colmenar Viejo (Madrid).

En estas experiencias vuelve a desarrollarse un trabajo conjunto entre centros escolares, asociaciones de padres y de madres del alumnado, y los servicios sociomunicipales del barrio o el propio municipio. Este triple eje, que identifica el encuentro entre *escuela-familia-comunidad*, y que siempre ha sido la seña de identidad de *Atlántida*, ahora, como siempre, puede llegar a constituir la base organizativa para facilitar el desarrollo del que venimos denominando *currículo global*.





I CAN, WE CAN. LA PROPUESTA DE DESIGN FOR CHANGE

1. DESIGN FOR CHANGE: HISTORIA, IDENTIDAD E IMPLANTACIÓN EN EL MUNDO

En la actualidad vivimos un momento de profundos cambios en todos los ámbitos de la sociedad: económicos, sociales, culturales y, por supuesto, tecnológicos. Es un momento de intensa transformación que produce cambios profundos en cortos intervalos de tiempo, lo que conlleva una enorme incertidumbre. Y esa incertidumbre sobre el futuro es la que provoca el cuestionamiento de la educación como la conocemos hasta ahora.

Durante mucho tiempo, nos hemos desarrollado en un paradigma de la educación basado en la creencia de que los niños y niñas son el futuro, que un día crecerán y harán del mundo un lugar mejor. Y, a la espera de la llegada de ese hipotético día, parece que hemos aplazado la promesa realizada a los estudiantes de ayudarlos a convertirse en ciudadanos creativos, proactivos, empáticos y responsables.

Design for Change nace precisamente de esa necesidad, de la urgencia de contribuir a la formación de los educandos para que sean capaces de enfrentarse, con carácter y con compasión, a cualesquiera que sean los retos y las incertidumbres del futuro que les espera.

Nuestros sistemas educativos tradicionales se han basado de manera general en el traspaso unidireccional de conocimientos, o simplemente de información, del docente al alumnado. Sin embargo, no solemos escuchar lo que los principales protagonistas del proceso de aprendizaje, los niños y niñas, tienen que decir a este respecto. Solemos asumir nuestro papel como docentes desde la suficiencia del que cree saber lo que le conviene al otro, y dejamos de lado la necesidad básica de centrar el aprendizaje en el alumnado. Para Kiran bir Sethi, diseñadora gráfica de profesión formada en la metodología *design thinking* y fundadora de *Design for Change*, esto nos imposibilita para acceder a lo que se debe considerar como el fin primordial del sistema educativo: empoderar a los estudiantes para que descubran de qué son capaces, enseñándoles a convertirse en ciudadanos proactivos, preocupados por los demás. Con este objetivo como horizonte, Kiran decide dar un paso adelante y fundar un colegio que le permita poner en práctica la metodología que cree que mejor se adaptaría al sistema educativo vigente. Ese colegio es el Riverside School, en Ahmedabad (en la India), un verdadero laboratorio de la metodología de *Design for Change* y, desde su fundación, un centro

educativo que siempre ocupa los primeros puestos en los rankings de resultados académicos del país. Tras nueve años utilizando la metodología de *Design for Change* en el centro, Kiran la abre al mundo como movimiento internacional en el año 2009 (Ojeda [Coord.], 2017).

Este proyecto cuenta asimismo con la colaboración de entidades eminentes en el campo del *design thinking*: IDEO, Cannon Design, Kaos Pilot, The National Institute of Design (del que la propia Kiran fue alumna) y la D-School de Stanford.

Además, la evaluación de sus resultados en la India ha sido realizada por el Proyecto Zero de la Universidad de Harvard.

En estos años, *Design for Change* y Kiran bir Sethi han recibido numerosos premios y reconocimientos: el INDEX Award en 2011; el Rockefeller Foundation Innovation Award en 2012; el Patricia Blunt Koldyke Fellowship in Social Entrepreneurship en 2013; el Lego Re-Imagine Learning Challenge Champion en 2014; en 2015, Kiran bir Sethi resulta elegida entre los diez finalistas del Global Teacher Prize de la Varkey Foundation; el Vital Voices Award en 2018; el Lexus Design Award y el The Earth Prize en 2019. Asimismo, desde 2017, *Design for Change* es considerada como una de las iniciativas en educación más innovadoras por la prestigiosa Fundación finesa HundrED.

Como movimiento internacional, ha crecido exponencialmente y en 10 años se ha expandido a 70 países. En la actualidad, *Design for Change* está presente en Angola, Argentina, Bulgaria, Brasil, Colombia, Croacia, Chile, China, Dinamarca, Dubai, Ecuador, España, Estados Unidos, Filipinas, Francia, Ghana, Hong Kong, la India, Indonesia, Israel, Italia, Japón, Jordania, Kenia, Líbano, Macao, Madagascar, Malasia, Marruecos, Malawi, México, Nepal, Nicaragua, Nigeria, Nueva Zelanda, Palestina, Países Bajos, Perú, Polonia, Portugal, República Dominicana, Rumanía, Serbia, Singapur, Siria, Sudáfrica, Sudán, Taiwán, Ucrania, Uganda, Venezuela y Vietnam (DFC., 2020).

En 2015, *Design for Change* fue seleccionada por Naciones Unidas como uno de los proyectos capacitados para lograr el cuarto objetivo de los Global Goals, la Educación de Calidad, definido como “garantizar una educación inclusiva para todos y promover oportunidades de aprendizaje duraderas que sean de calidad y equitativas”.

En junio de 2017, *Design for Change* y la Oficina Internacional para la Educación Católica (OIEC) firmaron un acuerdo de colaboración para introducir la metodología de *Design for Change* en los centros educativos católicos de todo el mundo. Para el movimiento internacional, constituía una oportunidad de acceder a un gran número de niños y niñas, de la mano de las distintas congregaciones titulares de centros educativos presentes en muy diversas partes del mundo. Para la OIEC, suponía brindar a los centros católicos una herramienta ya testada que les permitiría ponerse a la vanguardia de la innovación, en un momento difícil para este tipo de centros y en el que poder ofrecer al alumnado una metodología puntera suponía un elemento diferenciador de gran relevancia. Durante dos años se ha trabajado desde ambas instituciones para dar a conocer *Design for Change* y ofrecer a los centros católicos la oportunidad de unirse al movimiento internacional. Además, a

lo largo de este tiempo ha cobrado especial importancia el uso de la metodología en el ámbito del proyecto educativo-pastoral, lo que ha conllevado su adopción por numerosas congregaciones (salesianas, La Salle, teresianas de Enrique de Ossó, carmelitas).

La celebración del primer *I CAN Children's Global Summit*, en noviembre de 2019, ha constituido un hito fundamental dentro de la trayectoria de *Design for Change*. Concebido como un encuentro para hermanar numerosos pueblos y culturas y de carácter aconfesional, el evento ha reunido a 2500 niños y niñas de 40 países en la ciudad de Roma. Allí han presentado hasta 207 historias de cambio, de forma simultánea en 14 centros educativos de la ciudad, en 30 lenguas diferentes. La ceremonia de apertura tuvo lugar en el Palacio de Congresos de Roma, y la de clausura, en el Aula Paula VI, en una audiencia especial del papa Francisco con los estudiantes.

2. DESIGN FOR CHANGE Y LA CIUDADANÍA GLOBAL

Design for Change se define como “el movimiento internacional que da a niños y jóvenes la oportunidad de poner en práctica sus propias ideas para cambiar el mundo, empezando por su entorno”. Este movimiento tiene la firme convicción de que los niños y niñas están capacitados para hacer frente a los desafíos: ellos quieren y pueden cambiar el mundo y solo necesitan que les proporcionemos las herramientas necesarias para llevarlo a cabo.

Design for Change tiene como principal finalidad la de empoderar a los estudiantes para que se conviertan en protagonistas activos de su proceso de aprendizaje, poniendo en valor sus sentimientos y emociones, potenciando sus capacidades y movilizándolos a la acción y al compromiso, y transformando sus identidades y sus contextos vitales, mediante la empatía, el pensamiento crítico y creativo y el trabajo en equipo. Y todo ello, mientras se asume la responsabilidad de dar respuesta a los Objetivos de Desarrollo Sostenible en la construcción de un futuro mejor, como se constata en los proyectos desarrollados por *Design for Change* que se exponen al final de este capítulo (DFC, 2019).

El desarrollo de la competencia de la ciudadanía global vertebra todos los proyectos de aprendizaje formal que se llevan a cabo en las aulas, y asimismo fuera de ellas, en los contextos de aprendizaje no formal. Un ejemplo de esto último lo constituyen los encuentros anuales, que se han convertido en uno de los momentos más especiales y esperados del año para los *champions* y *partners* y para los estudiantes y docentes que trabajan con la metodología de *Design for Change*.

Cada país lleva a cabo una conmemoración a nivel nacional, denominada *I CAN Celebration*, para dar a conocer los proyectos realizados por los niños, niñas y jóvenes durante el año. En dicho evento, un jurado externo a la organización suele decidir cuál es el proyecto que representará a ese país en la celebración anual mundial.

Este evento anual mundial se conoce como *Be the Change Celebration*, denominación inspirada en la conocida máxima de Gandhi: “Sé el cambio que quieres ver en el mundo”. Se trata de una reunión de equipos de trabajo de alumnado y profesorado de los distintos países miembros del movimiento para compartir y celebrar en común las historias de cambio llevadas a cabo durante el año anterior. Para los niños y niñas, constituye el momento culminante de sus proyectos.

Las primeras celebraciones se llevaron a cabo en la India y más tarde en México, Pekín, Madrid, Taipei y en São Paulo.

3. QUÉ PRÁCTICAS EDUCATIVAS IMPULSA DESIGN FOR CHANGE PARA FORMAR EN LA CIUDADANÍA GLOBAL

La base sobre la que se asienta la labor que realiza *Design for Change* es el *design thinking*, una metodología de trabajo nacida de la colaboración entre la Universidad de Stanford y la consultora IDEO, cuyo eje principal es el reconocimiento de la necesidad de poner al usuario en el corazón de los procesos a la hora de diseñar servicios o productos. Se trata de una poderosa herramienta que permite buscar soluciones a problemas complejos, centrada en las personas, por lo que es conocida también como *human centered design*.

Design for Change constituye una reinterpretación de la metodología del *design thinking* que contextualiza el uso de esta herramienta en el ámbito educativo y que permite que sea utilizada desde muy temprana edad.

Las fases fundamentales de la metodología son cuatro: SIENTE-IMAGINA-ACTÚA-COMPARE, que conforman el acrónimo utilizado por el movimiento (del inglés FEEL-IMAGINE-DO-SHARE), que habla de “FIDS for KIDS”. Con ella, niños y niñas de países muy diferentes están llevando a cabo proyectos que impactan de manera muy positiva en sus comunidades. Veamos cada una de estas fases en los siguientes subapartados.

Etapa 1: SIENTE

Esta es la etapa que enlaza con la empatía. Supone una mirada al exterior que permita reconocer los aspectos de la realidad circundante que los niños y niñas quieren cambiar o mejorar.

Para ello, siguen estos pasos:

- *Investigan* su entorno (aula, colegio, barrio, ciudad...).
- *Tratan de comprender*, mediante el debate y la profundización en los focos de acción, siempre desde una perspectiva realista. De esta manera, se escuchan mutuamente y ejercitan su empatía.

- *Logran un consenso* en torno al problema que más les impacta y que quieren resolver.
- *Involucran a la comunidad*, entrevistan a los afectados para comprender y conocer sus causas reales.

Para conseguir estos objetivos, se utiliza un esquema básico de reflexión individual y grupal, que gira en torno a las siguientes cuestiones:

- ¿Qué sabes sobre tu entorno?
- Organiza la información.
- Identifica focos de acción.
- Elige un foco.
- Gana en comprensión.
- Sintetiza lo aprendido.
- Genera un reto.

En la fase SIENDE, las competencias que se desarrollan son:

- El pensamiento crítico.
- La observación.
- La comunicación y la colaboración.
- La ciudadanía cívica.

Etapa 2: IMAGINA

Esta es la etapa de la creatividad y de la ética. Los estudiantes buscan soluciones a los problemas o cuestiones planteadas, trabajando en equipo, de manera que las ideas de cada uno de ellos son enriquecidas por las de los demás.

En esta fase, proponen el mayor número posible de ideas para resolver la situación problemática que han elegido abordar en la etapa anterior. Una vez que el equipo de trabajo llega a un consenso acerca de cuál es la idea más eficiente para comenzar a trabajar, elaboran un prototipo y trazan un plan de acción. Así, la secuencia sería la siguiente:

- Proponen muchas ideas, siempre pensando en crear un gran impacto, que beneficie al mayor número de personas posible y que genere un cambio duradero.
- Combinan y mejoran las ideas.

- Cooperan y co-crean.
- Concretan las ideas y ofrecen un prototipo.
- Trazan un plan de acción para comenzar a trabajar.

En la fase *IMAGINA*, se trabajan especialmente estas competencias:

- La resolución de problemas.
- La responsabilidad.
- La creatividad e innovación.
- La adaptabilidad.

Etapa 3: ACTÚA

Esta es la etapa de la excelencia. Aunque hablamos de “proyectos *Design for Change*”, en realidad se trata de verdaderas historias de cambio, puesto que las soluciones elegidas han de ser llevadas a la práctica produciendo un resultado real y efectivo.

Es decir, es el momento de pasar a la acción. No se quedan en la mera elucubración, sino que realizan lo ideado. Es el instante en el que demuestran que PUEDEN. Es la etapa más emocionante, porque en ella sienten con mayor fuerza que son capaces de cambiar su realidad y lo hacen. Los alumnos y alumnas se dan cuenta de su poder para cambiar el mundo: son los auténticos protagonistas de cambios reales e importantes que pueden beneficiar a su entorno.

Esta etapa se estructura en la siguiente secuencia:

- *Organizan el plan*, con la lista de todas las actividades que van a realizar y documentan el desarrollo de la idea que seleccionaron en la etapa anterior:
 - ¿Qué recursos requerirán y cómo los conseguirán?
 - ¿Cuánto tiempo les llevará realizar el proyecto?
 - Distribuir tareas y asignar responsabilidades.
- *Convierten su idea en una realidad*. La construyen y la aplican. Los estudiantes trabajan en equipo y se asesoran con sus docentes, por un lado, y con expertos o responsables institucionales competentes en la problemática que han decidido abordar, por otro.
- *Reflexionan acerca de cómo han cambiado* ellos mismos como personas y sus entornos más próximos tras la consecución del proyecto.

En la fase *ACTÚA* se trabajan las siguientes competencias:

- La resolución de problemas.
- La comunicación y colaboración.
- La iniciativa, autonomía y responsabilidad personal.
- La resiliencia.
- La ciudadanía cívica.

Etapa 4: COMPARTE

Esta es la etapa de trascender los propios límites. Normalmente, los proyectos que los centros educativos realizan no traspasan las puertas del propio centro. En el caso de *Design for Change*, compartir es la pieza clave que permite a docentes de otros centros comprobar la auténtica virtualidad de la metodología y, sobre todo, que permite inspirar a otros niños y niñas, difundiendo y contagiando el *virus I CAN*, a través de las siguientes acciones:

- Hacen partícipes a los demás de lo realizado.
- Inspiran a otros con el proceso seguido o el producto obtenido.
- Difunden su proyecto en su aula, centro, barrio, localidad, en su mundo.
- Celebran y comparten su satisfacción y sus logros.
- Reúnen las notas, fotos, dibujos, vídeos o documentos del proyecto y elaboran un pequeño vídeo en el que cuentan su historia de cambio..., y lo suben a la plataforma en línea de *Design for Change* nacional o mundial (véase www.dfeworld.com).

En la fase *COMPARTE*, se trabajan las siguientes competencias:

- La alfabetización informática.
- La comunicación efectiva.
- El liderazgo.

Existen claves que acompañan a todo el proyecto realizado con esta metodología, y son las siguientes:

- *Lo realmente importante no es el resultado, sino el propio proceso.* El paso por las diferentes etapas es el que provoca el empoderamiento de los alumnos y alumnas como ciudadanos activos y comprometidos con el mundo en el que vives, lo que constituye el fin último de *Design for Change*.

- Se trata de *trabajos realizados en equipo* y en los que las votaciones democráticas para que la idea de uno acabe convirtiéndose en la idea de todo el grupo adquieren un protagonismo especial.
- *El error como fuente de aprendizaje* es también fundamental en la realización de proyectos con esta metodología, que crea espacios para aprender del error, actuando primero y reflexionando sobre el resultado después.
- Para dar a los alumnos la oportunidad de poner en práctica sus ideas para cambiar el mundo se requiere no solo una metodología, sino también un *facilitador*. Este es el rol del docente, que pasa de ser el transmisor de conocimiento a convertirse en el facilitador del aprendizaje del que, en última instancia son responsables todos y cada uno de los estudiantes, pasando de una clase *docentecéntrica* a una clase *alumnocéntrica*, en la que el alumnado aprende entre iguales, en equipo y de forma colaborativa.

Ello no supone que el papel que desempeña el docente pierda importancia. Sigue constituyendo una pieza clave en el proceso de aprendizaje, con la diferencia de que este ahora no se sustenta en el paradigma de la memorización, sino en la realización de proyectos prácticos que fomentan la autonomía de los estudiantes y les permiten el desarrollo de competencias y la adquisición de las destrezas imprescindibles para desenvolverse como ciudadanos en la sociedad del siglo XXI. En el caso de los docentes, su mayor reto es lograr vencer a la entropía que precede a la creatividad, superar las reticencias ante el caos inicial que se produce y del que nacen los proyectos.

La metodología *Design for Change* es lo suficientemente abierta y flexible como para permitir que otras prácticas docentes puedan ser integradas en su método de trabajo o imbricadas en su desarrollo (paisajes y rutinas de pensamiento, aprendizaje cooperativo o *inter pares*, aprendizaje significativo...).

Asimismo, permite dar respuesta a los Objetivos de Desarrollo Sostenible, ya que la metodología de *Design for Change* trabaja por formar ciudadanos y ciudadanas globales comprometidos y sensibilizados con la realidad y las necesidades internacionales ya desde edades tempranas y en el entorno de las aulas, a través de los siguientes presupuestos:

- Es una metodología *centrada en las personas*. Parte de la necesidad de comprender qué necesitan y cuáles son las motivaciones de las personas.
- Es una metodología *colaborativa*. Se necesita conversación y trabajo en equipo, además de espíritu crítico.
- Es una metodología *experimental*. Se recrea un espacio real para probar algo nuevo. En dicho espacio, el error está permitido y es fuente de aprendizaje, ya que continuamente surgen nuevas ideas y se producen interacciones que buscan la mejora. El trabajo siempre está en progreso.
- Es una metodología *optimista*. Se basa en la creencia fundamental de que todos podemos provocar un cambio, sin importar si el problema es grande, el presupuesto pequeño o en el poco tiempo disponible para lograrlo.

4. QUÉ ACCIONES CONCRETAS REALIZAN LOS NIÑOS Y NIÑAS, ADOLESCENTES Y JÓVENES QUE PARTICIPAN EN EL PROYECTO PARA HACER EFECTIVA LA CIUDADANÍA GLOBAL

La metodología de *Design for Change* implica la realización de proyectos de cambio por parte de los alumnos y alumnas. En 2019 se creó el *Market Place de soluciones*, un espacio que recoge las mejores soluciones aportadas por los niños y niñas, con sus propios proyectos, a los diferentes Objetivos de Desarrollo Sostenible que más les interesan, precisamente para poner en valor el trabajo que realizan. Se recogen algunos de los proyectos más significativos en los siguientes subapartados.

Fin de la pobreza

Entre los proyectos realizados dentro de la órbita de *Design for Change* encaminados a la erradicación de la pobreza en el mundo, podemos citar los siguientes:

- *DFC India*: “Dejar de pedir, empezar a trabajar”. Se trata de un proyecto en el que los niños y niñas tratan de mejorar la situación de los indigentes ayudándoles a buscar un trabajo.
- *DFC Filipinas*: “Kits de primeros auxilios flotantes”. Es un proyecto para dotar a las regiones desfavorecidas de kits de primeros auxilios introducidos en botellas, para que floten y puedan ser usados en caso de desastres naturales como los tsunamis por las familias sin recursos.

Hambre cero

Con el objetivo de lograr llegar al nivel de “hambre cero”, se ha desarrollado el siguiente proyecto:

- *DFC Francia*: “Armario solidario”. En la plaza delante del colegio, hay personas sin hogar ni recursos que pasan hambre mientras en el colegio se desperdicia comida. Para paliar este problema, los alumnos han ideado este “armario” para hacer un acopio sostenible y compartir la comida sobrante.

Salud y bienestar

Entre los proyectos destinados a preservar la salud y fomentar el bienestar, podemos destacar dos:

- *DFC Singapur*: “Polea”. Se trata de un proyecto para prestar ayuda a los mayores para la realización de ejercicio físico con apoyo y sin riesgos.
- *DFC Estados Unidos*: “Resiliencia mental para jóvenes”. Ante el incremento de los casos de suicidios de estudiantes en los últimos años, los alumnos y alumnas de una escuela de Idaho han puesto

en práctica un “muro de cumplidos” para reforzar la autoestima, y un programa para fortalecer la resiliencia en los más pequeños.

Educación de calidad

Con el objetivo de implantar una educación de calidad para todos, sobresale el siguiente proyecto:

- *DFC India*: “Rueda de la disciplina afirmativa”. Los alumnos y alumnas de una escuela india ponen fin a la aplicación de la disciplina en el centro educativo mediante el castigo corporal, sustituyéndolo por una rueda de actividades basadas en una enseñanza de la disciplina en positivo, más afirmativa y asertiva.

Igualdad de género

En lo que se refiere al objetivo de derribar las barreras que dificultan la consecución de la igualdad de género, podemos nombrar dos proyectos significativos:

- *DFC Benin*: “Luchando contra los matrimonios forzados”. Es un proyecto que pretende erradicar los matrimonios forzados de la comunidad, puesto en marcha por los estudiantes para devolver a la escuela a una de sus compañeras, que se encuentra en esta situación forzosa.
- *DFC Dinamarca*: “Un libro que revierte los roles de género”. Para luchar contra los estereotipos, los alumnos han entrevistado a diferentes personas con roles atípicos en cuestiones de género y han recogido sus interesantes testimonios en un libro que ya ha sido publicado.

Agua limpia y saneamiento

Para contribuir a la mejora de la calidad del agua destinada al consumo humano en las regiones empobrecidas, destaca el siguiente proyecto:

- *DFC Colombia*: “Filtros de agua caseros”. Los alumnos elaboran filtros de agua con moringa para mejorar la calidad del agua del colegio.

Trabajo decente y crecimiento económico

Para la implementación de la dignidad en las condiciones de trabajo de los grupos empobrecidos o desfavorecidos socialmente, se ha desarrollado el siguiente proyecto:

- *DFC India 2010*: “Una salida para los transexuales”. Se trata de un proyecto en el que los niños y niñas enseñan el uso de las nuevas tecnologías a una asociación de transexuales.

Industria, innovación e infraestructuras

En lo que respecta a la mejora de las infraestructuras, destaca este proyecto:

- *DFC Bután*: “Bamuceando”. Se trata de un proyecto en el que los estudiantes construyen una valla de bambú para hacer más seguro el camino a su escuela.

Reducción de las desigualdades

Para contribuir a la lucha contra las desigualdades sociales, están en marcha dos interesantes proyectos:

- *DFC Taiwán*: “Inmigrante o no inmigrante, eres mi amigo”. Es un proyecto en el que el alumnado realiza actividades y elabora recursos de apoyo para la inclusión de los estudiantes inmigrantes en su escuela.
- *DFC Singapur*: “Limpiadoras”. Los alumnos y alumnas descubren que apenas conocen a las limpiadoras de su centro, que realizan un trabajo tan importante y necesario y que no siempre reciben el reconocimiento que merece. Para ello, ponen en marcha una campaña de sensibilización y visibilización para fomentar el respeto hacia este tipo de labor.

Ciudades y comunidades sostenibles

Para contribuir a la gestación de un mundo más sostenible, valoramos este proyecto:

- *DFC España*: “Papeleras llenas”. Se trata de un proyecto para asegurar la correcta recogida y el vaciado de las papeleras mediante una aplicación de teléfono móvil.

Consumo y producción responsable

Para fomentar la producción sostenible y el consumo responsable de recursos, destaca el siguiente proyecto:

- *DFC Colombia*: “Jabón biodegradable”. Es un proyecto para fabricar jabón biodegradable y sensibilizar a la comunidad sobre los beneficios de su utilización.

Vida en la Tierra

Para preservar la vida en la Tierra y el cuidado de las diferentes especies, se ha puesto en marcha el siguiente proyecto:

- *DFC Taiwán*: “Un hospital para pájaros”. Los alumnos de este colegio ponen en marcha un hospital para cuidar y alimentar a pájaros heridos y devolverlos luego a su hábitat natural.

Acción por el clima

Para ayudar a la lucha contra el cambio climático, destacan estos dos proyectos:

- *DFC India*: “Uso de las bolsas de polietileno. Efectos y soluciones”. Es un proyecto para concienciar sobre los efectos perniciosos del uso indiscriminado de plásticos y la necesidad de sustituirlos por otros materiales más sostenibles.
- *DFC Colombia*: “Cigabiónica”. El proyecto consiste en la construcción de un pequeño avión con materiales reciclados para lanzar semillas para la recuperación ambiental y la reforestación de zonas devastadas, por ejemplo, como consecuencia de las explotaciones de las minas a cielo abierto.

Paz, justicia e instituciones sólidas

Para fomentar los procesos de paz y justicia en las regiones en conflicto, destacan dos interesantes proyectos:

- *DFC Pakistán*: “Nuestra voz contra el abuso infantil”. Se trata de un proyecto en el que los estudiantes llevan a cabo una campaña de sensibilización contra el abuso infantil en la comunidad.
- *DFC Serbia*: “Tolerancia y confesiones”. Ante la detección del incremento en las conductas irrespetuosas, los estudiantes han creado el Día de la Tolerancia para fomentar valores como el respeto y la tolerancia.

Los proyectos que acabamos de enumerar nos muestran cómo las niñas, niños, adolescentes y jóvenes pueden realizar con éxito prácticas de ciudadanía activa. Son pequeñas acciones, pero su valor reside en el hecho de que constituyen un buen inicio para ir desarrollando un compromiso social como ciudadanos globales que pueda dar sus frutos en un futuro próximo.

FRIDAYS FOR FUTURE. MOVILIZACIÓN ECOLÓGICA JUVENIL Y EDUCACIÓN

1. GÉNESIS DEL MOVIMIENTO Y CARACTERÍSTICAS DE *FRIDAYS FOR FUTURE*

Fridays for Future (FFF) es un movimiento popular que lleva a cabo huelgas pacíficas por el clima. A pesar de que los niños y niñas deben asistir al colegio, muchos de ellos han empezado a plantearse si tiene sentido seguir haciéndolo cuando la crisis climática amenaza su futuro. Además, razonan, ¿de qué sirve educarse si los gobiernos no escuchan a quienes ya están educados y son expertos en temas ambientales?

El movimiento *Fridays for Future* se basa en huelgas semanales, que se llevan a cabo habitualmente los viernes, en las que los activistas se sientan frente al ayuntamiento, parlamento o congreso de su ciudad con pancartas reclamando acción climática. La repercusión social y mediática a nivel global de este movimiento se ha potenciado gracias a las redes sociales y, especialmente, a través de los *hashtags* #*FridaysForFuture* y #*ClimateStrike*.

Para hacernos una idea de las dimensiones de este movimiento, haremos un repaso de su recorrido a través de las acciones que se han realizado a lo largo del año 2019. La primera huelga global por el clima encabezada por *Fridays for Future* tuvo lugar el 15 de marzo. En esta convocatoria, más de 2000 ciudades de 123 países se unieron a las protestas (*El País*, 2019). En esta ocasión, cientos de miles de estudiantes en Nueva Zelanda, Australia y Asia Oriental se manifestaron. En España, 58 ciudades participaron en esta primera huelga de estudiantes por el clima (EuropaPress, 2019). Según *350.org*, más de 1,4 millones de personas de todos los continentes se sumaron a la causa, generando la movilización global por el clima más grande de la historia hasta el momento (*350.org*, 2019). La segunda huelga global por el clima (el 24 de mayo) se realizó en 130 países. Se registraron protestas importantes en Wellington (Australia), Bangalore (India), Taipei (Taiwán), Tokio (Japón) o Tacloban (Filipinas) (Global Climate Strike, 2019). En septiembre, con motivo de la Cumbre de Acción Climática de la ONU, se convocó una “Semana por el Futuro”, en la que participaron 7 millones de personas de 163 países. La marcha por el clima realizada durante la COP25 en Madrid el 6 de diciembre movilizó a medio millón de personas en esta ciudad (Fridays for Future International, 2019).

Los activistas ecologistas de *Fridays for Future* están presentes en todos los puntos del globo. En América Latina destaca el papel de mujeres jóvenes como Pamela Escobar (México), Julieta Itzcovich (Argentina), Ángela

Valenzuela (Chile) y Cássia Moraes (Brasil) (Agencia EFE, 2019). En África, la activista Vanessa Nakate fue la primera huelguista de *Fridays for Future* de Uganda. La necesidad de frenar la crisis climática se acrecienta si hablamos de los países africanos, ya que estos dependen especialmente de la agricultura. Las crecientes inundaciones y las sequías extremas provocadas por la crisis climática son allí sinónimo de hambre. En esta misma línea, la activista filipina Marinel Sumook reivindica con impotencia que el cambio climático afecta directamente a su familia y a su comunidad en forma de tifones. Para los países del Sur global, la amenaza existencial no es una cuestión del futuro, sino del presente.

En Europa, los orígenes de *Fridays for Future* están vinculados a Anuna de Wever, que inició las huelgas climáticas masivas. Esta joven belga de 17 años, inspirada por el ejemplo de Greta Thunberg y su discurso en Katowice, realizó un llamamiento a los jóvenes de su país para hacer huelga escolar los viernes que se hizo viral a través de Facebook. Como resultado, la primera huelga en Bruselas contó con 3000 participantes. En enero de 2019, jóvenes españoles comenzaron a organizarse en asambleas para iniciar sus movilizaciones. Los distintos grupos locales de *Fridays for Future* se conectaron a nivel estatal y crearon el movimiento *Juventud por el Clima*, que pertenece a *Fridays for Future Internacional*.

Fridays for Future no es el único movimiento ecologista internacional que ha surgido en los últimos tiempos. En octubre de 2018, apareció en Inglaterra *Extinction Rebellion* (XR), un movimiento social internacional que practica la desobediencia civil a través de la acción directa no violenta. Este movimiento se basa en tres demandas principales para los gobiernos:

- Decir la verdad sobre la situación climática.
- Actuar ahora, reduciendo las emisiones de gases de efecto invernadero (GEI) a cero neto para 2025.
- Ejercer una democracia real.

Del mismo modo, apoyándose en las diversas sentencias, litigaciones y declaraciones internacionales sobre el cambio climático, *Extinction Rebellion* se declaró en “rebelión no violenta frente a la criminal negligencia de los gobiernos del mundo al no abordar con urgencia la crisis ecológica y civilizatoria” (*Extinction Rebellion*, 2019). A lo largo de 2018 y 2019, *Extinction Rebellion* ha organizado acciones disruptivas masivas en ciudades como Londres y Madrid. El día 7 de octubre de 2019, tuvo lugar una de las mayores acciones, con una gran repercusión mediática: en Madrid se bloqueó el puente de Nuevos Ministerios, mientras que en Londres se consiguió paralizar el área de Westminster, con un balance de más de 200 activistas detenidos. Este movimiento podría considerarse como complementario a *Fridays for Future*.

La historia muestra que, tras 50 años de movimiento ecologista, han sido los más jóvenes quienes han tenido que tomar la iniciativa para que la crisis climática se convierta en un tema social y político de primera línea. Sin quitar en lo más mínimo la importancia a aquellas personas que llevan medio siglo trabajando por esta causa, sin las cuales el movimiento juvenil por el clima sería hoy imposible, lo cierto es que las protestas masivas han surgido de la generación *millennial* y la *generación Z*, que han impulsado las huelgas globales por

el clima durante 2019 (AraInfo, 2019). Niños, jóvenes y adolescentes están siendo los ciudadanos con mayor potencial para actuar y transformar el mundo en el que vivimos. Los mayores agentes de cambio frente a la crisis ecosocial son los jóvenes; especialmente, los que viven en países empobrecidos.

En la Jornada Mundial de la Juventud en Río de Janeiro, el papa Francisco invitó a los jóvenes a “hacer lío” y a salir a las calles (citado en Díaz-Salazar, 2016, 209-210). Si no seguimos esta invitación, la reflexión de Greta Thunberg seguirá siendo iluminadora para afrontar este desafío: “¿Por qué debería estar estudiando por un futuro que pronto podría dejar de existir cuando nadie está haciendo absolutamente nada por salvarlo?” (Thunberg, 2019a, 20). Si la educación formal no responde a las inquietudes cotidianas y a las perspectivas de futuro de las personas, entonces, ¿para qué sirve? El fundamento mismo de la educación está en juego, y ha llegado el momento de abrir nuevos cauces para canalizar aguas frescas.

La juventud del mundo se está haciendo oír y su mensaje es claro: *quieren tener un futuro y una vida digna de ser vivida en este planeta*. Siendo esto así, la educación ecosocial a lo largo de toda la formación se convierte en una necesidad ineludible e inaplazable. Solo de esta forma podrán los educadores responder con acierto a las necesidades reales de sus alumnos. ¿Y qué mejor manera de educar que educar haciendo? Una vez que se han comprendido las causas y consecuencias de la crisis ecosocial; una vez que se han conocido los efectos que tendrá en la vida personal de cada uno; una vez que se ha percibido la injusticia social y climática que genera, es hora de llevar la educación a la realidad misma, a las calles.

2. IMPORTANCIA DE LOS REFERENTES Y DE LOS ICONOS PARA LA EDUCACIÓN DE LOS JÓVENES Y LA CIUDADANÍA GLOBAL: GRETA THUNBERG

Este movimiento ecologista formado por adolescentes y jóvenes, al que últimamente se están incorporando niñas y niños, está muy relacionado con el siguiente hecho: un viernes de agosto de 2018, Greta Thunberg tomó una pancarta e inició su huelga en solitario por el clima delante del parlamento sueco, prendiendo así la mecha de un movimiento que se ha propagado por todo el mundo (Thunberg, 2019a).

En aquel momento, Greta tenía 15 años y se enfrentaba al problema del cambio climático. Tuvo claro que *quemar combustibles fósiles amenaza nuestra misma existencia*. Lo particular de Greta fue su capacidad para no dejar pasar esta pregunta incómoda y legítima: *si nuestra existencia está amenazada, ¿por qué nadie hace absolutamente nada?* Esta inquietud se había originado a los 11 años y por ella Greta cayó en una depresión, dejó de hablar y de comer, llegando a perder diez kilos en dos meses. Paralelamente, le diagnosticaron síndrome de Asperger, trastorno obsesivo compulsivo y mutismo selectivo. Según ella, a los que están en este espectro no se les da bien mentir ni sienten interés por participar en el juego social de los convencionalis-

mos. En este sentido, podría decirse que Greta es la niña de *El traje nuevo del emperador*: aquella que señala la verdad donde todos, por interés y convención, quieren negarla (Thunberg, 2019b; Muñoz Molina, 2020).

Al igual que Greta, millones de jóvenes de todos los países están señalando la desnudez de este “emperador” de nuestro mundo: un sistema que destruye el planeta y que, en consecuencia, amenaza la supervivencia de la especie humana. Greta Thunberg en sus intervenciones hace referencia a otras personas y colectivos que forman parte de *Fridays for Future* en el mundo. Sin embargo, no puede evitar que los adolescentes, los jóvenes y los adultos la hayan convertido en un referente internacional. En este sentido, creo que la presencia de iconos existenciales (personas que con su acción, coherencia de vida y discurso se convierten en potentes medios de educación de masas a escala mundial) es crucial.

Cuando hablamos de educación, no nos referimos *únicamente* a colegios y universidades, sino a todos los ámbitos de socialización a través de los cuales recibimos información y estímulos. En este sentido, las familias cobran una especial relevancia. El ejemplo paradigmático nos lo da, de nuevo, la familia de Greta Thunberg. En su libro *Nuestra casa está ardiendo. Historia de una familia y de un planeta en crisis*, la familia Thunberg-Ernman cuenta el proceso que les llevó a involucrarse en la lucha por la protección del medioambiente. Fueron las hijas, Greta y Beata, quienes concienciaron a sus padres. Actualmente, se han comprometido a llevar una dieta vegana y a evitar coger aviones. Estos gestos, que a muchos les pueden resultar demasiado “radicales”, implican dos cosas: primero, que los padres de Greta conocen el impacto medioambiental que tienen sus actos cotidianos, y segundo, que ponen por delante la felicidad futura de sus hijas al placer de comer carne y a la comodidad que supone coger un avión. Ahora saben que sus acciones individuales tendrán un impacto directo en la vida de sus hijas, y lo han comprendido porque han escuchado y atendido sus inquietudes.

¿Cómo hubiera podido Greta llevar a cabo su misión en defensa del medioambiente si sus padres no la hubieran apoyado incondicionalmente? Probablemente, le hubiera resultado mucho más complicado. Sin lugar a dudas, la familia es el núcleo a través del cual se desarrollan hábitos, y en el cual se adquieren puntos de referencia que rigen nuestro estilo de vida. Aunque los jóvenes aprendieran acerca del cambio climático en el colegio, no debemos renunciar a una educación ecosocial dentro del seno de la familia. De otro modo, los jóvenes se verán abocados a vivir en una dicotomía: por un lado, la educación formal y, por otro lado, la “dictadura del videoclip” (Illescas, 2017, 2019), el consumismo imperante y la cultura del “tener” (Fromm, 2007). El cambio real en la sociedad pasa por dar a los jóvenes una alternativa atractiva a sus aspiraciones y proyectos de vida. Se trata de repensar qué es la felicidad y, a partir de ahí, aproximarles a un nuevo paradigma social y cultural en el que primen la justicia global y *la cultura del ser* (Díaz-Salazar, 2016, 103-174). De este modo, resulta imprescindible que escuelas y familias trabajen en común para transmitir a los más jóvenes una profunda conciencia ecosocial que les permita enfrentarse a los desafíos de nuestro tiempo (Díaz-Salazar, 2016, 239-254).

Por otra parte, no podemos eludir el hecho de que vivimos en un mundo globalizado y cada vez más interconectado. Hoy, más que nunca, percibimos que, tal y como escribió Dostoievski, “todo se parece al océano, todo fluye y entra en contacto; tocas en un punto y ello repercute en el otro extremo del mundo” (Dostoievski, 1996, 403). Para bien o para mal, nuestros actos afectan a las vidas de personas que viven en países alejados geográficamente

de nosotros. Y, gracias a las redes sociales, podemos ser testigos de esas vidas en tiempo real. Junto con el acceso generalizado e instantáneo a la información, debemos asumir la responsabilidad que otorga el conocer. Hoy no hay excusas: tenemos acceso a la información sobre lo que les sucede a otros seres humanos en otros puntos del globo. Ciertamente, es imposible (a nivel práctico) responsabilizarse de las vidas de todas y cada una de las personas de este planeta. Pero no es menos cierto que sí podemos ser conscientes de nuestro impacto en sus realidades y actuar en consecuencia. Una vez más, se trata de salir de nuestra zona de confort y mirar más allá de nuestro propio interés en beneficio de otros.



3. UN MOVIMIENTO SOCIAL JUVENIL COMO ÁMBITO DE EDUCACIÓN NO FORMAL

La educación formal en los centros escolares tiene que tender puentes con la educación no formal recibida a través de la acción comprometida en movimientos sociales juveniles de carácter ecologista.

Desde esta perspectiva, nos podemos formular la siguiente pregunta: ¿qué habrán aprendido de la realidad del mundo que les rodea esos siete millones de jóvenes que han participado en las huelgas climáticas durante el año 2019? Cualquier joven que haya asistido a una manifestación ecologista ha debido preguntarse cuáles son los motivos de la protesta. Lo más probable es que haya buscado información en redes sociales e internet y haya mantenido conversaciones con amigos y familiares. Estas le habrán llevado a desarrollar una serie de argumentos y un pensamiento crítico. Este proceso inicial se expande como ondas concéntricas en un lago, llevando a la persona a involucrarse, informarse y debatir cada vez más a fondo.

A través de la socialización educativa en un movimiento como *Fridays for Future*, las personas no solo se desarrollan a nivel cognitivo, sino también, y especialmente, a nivel social. Dado que la toma de decisiones, la organización y la gestión del movimiento se realizan en común, en un marco de horizontalidad e inclusión, se potencian la empatía, el trabajo en equipo y las habilidades comunicativas. Si alguien no percibe que todo esto es un proceso educativo, entonces es que no está enfocando bien lo que es la educación integral de la persona.

La acción comprometida es un medio excelente de educación. Además de las protestas semanales por el clima y las huelgas globales, existen otras acciones en favor del planeta que contribuyen al desarrollo educativo. Este es el caso de la iniciativa “Banderas Hundidas”, organizada por *Juventud por el Clima*. Con el fin de concienciar acerca del peligro de que 30 millones de españoles se vean afectados por la subida del nivel del mar, los jóvenes de este movimiento cambiaron las banderas de 13 ayuntamientos:



Esta actividad visibiliza un impacto ambiental real. Por otro lado, existe una Iniciativa Ciudadana Europea (ECI, por sus siglas en inglés, European Citizen Initiative), que exige una reducción del 80 % de las emisiones para 2030, así como un ajuste del límite de carbono en las fronteras de la Unión Europea. Se exige, asimismo, que no se firmen Tratados de Libre Comercio con países que no apliquen el Acuerdo de París y que se proporcione material educativo gratuito sobre los efectos de la crisis climática. Los jóvenes europeos mayores de 18 años pueden firmar esta iniciativa y difundirla en sus redes sociales, fomentándose así el conocimiento de las propuestas para frenar la crisis climática (Juventud por el Clima, 2019).

Entre las actividades de *educación ecologista no formal*, destacan las siguientes:

- Huelgas semanales por el clima.
- Huelgas globales por el clima.
- Iniciativa de *Banderas Hundidas*.
- Iniciativa Ciudadana Europea (ECI).
- Participación en eventos tales como la COP25.

También es muy relevante para este tipo de educación la *Escuela de Activismo* de Greenpeace y Novat (2019), así como el proyecto educativo de Ecologistas en Acción (2020).

4. ECOAUDITORÍAS Y RED DE DOCENTES Y ESCUELAS VINCULADAS AL MOVIMIENTO FRIDAYS FOR FUTURE

Vinculado a *Fridays for Future*, ha surgido el movimiento *Teachers for Future Spain (Profesores por el Futuro)*. Tiene como finalidad acercar a la naturaleza, defenderla y concienciar sobre el cuidado del medioambiente en las escuelas (Teachers for Future, 2019a, 2019b, 2019c y 2019d).

Si queremos desarrollar la conciencia ecológica de las personas, uno de los pilares fundamentales es el sentido de pertenencia al entorno natural en el que se vive. Dentro de la educación formal puede organizarse, por ejemplo, una jornada de reforestación, con motivo del Día Mundial del Suelo: los alumnos saldrían a plantar árboles autóctonos en las inmediaciones de su centro escolar, generando un impacto directo en el medioambiente y aprendiendo, a su vez, el ciclo de vida de las plantas. De forma similar, puede cultivarse un huerto ecológico en las escuelas, así como planearse salidas escolares para limpiar un entorno natural próximo (playas, ríos, parques). Los mayores tendrían la posibilidad de contabilizar y clasificar los residuos a través de *apps* como *E-litter*. Además, aprovechando la ocasión de la Semana de Lucha contra la Pobreza

Energética, puede fomentarse el transporte público y formas de transporte no contaminante como caminar o ir en bicicleta al colegio, de manera que se reduzca la huella de CO2 en los entornos escolares.

También puede incluirse la acción ecosocial de una forma tan sencilla como colocar carteles sobre las alcantarillas en los que se lea “EL MAR EMPIEZA AQUÍ, VIGILA LO QUE TIRAS”. De esta forma, se asocian dos ideas aparentemente desligadas: mis acciones cotidianas y el entorno natural. Los recursos audiovisuales son un magnífico aliado a la hora de generar conciencia. Pueden organizarse sesiones de cine gratuito en el colegio con documentales como *Before the Flood* o escuchar la poesía-rap *Dear Future Generations: Sorry* (Teachers for Future, 2019).

Entre las actividades de *educación ecologista formal*, destacan las siguientes:

- Jornada de reforestación.
- Salida escolar a limpiar un entorno natural.
- Contabilizar y clasificar residuos a través de *apps*.
- Fomentar las formas de transporte no contaminantes, y el transporte colectivo y público.
- Colocar placas o carteles como acción escolar de acción social en las tapas de alcantarillado con el mensaje “EL MAR EMPIEZA AQUÍ, VIGILA LO QUE TIRAS”.
- Visionado de documentales, películas y cortos relacionados con el medioambiente.

Por último, profesores y profesoras comprometidos con la defensa del medioambiente han elaborado un modelo de *ecoauditoría* para que las escuelas evalúen su acción ecológica (Teachers for Future, 2019d; Consejería de Educación y Cultura de las Islas Baleares, 2009; Franquesa, 1998; Rodrigo, 2006).

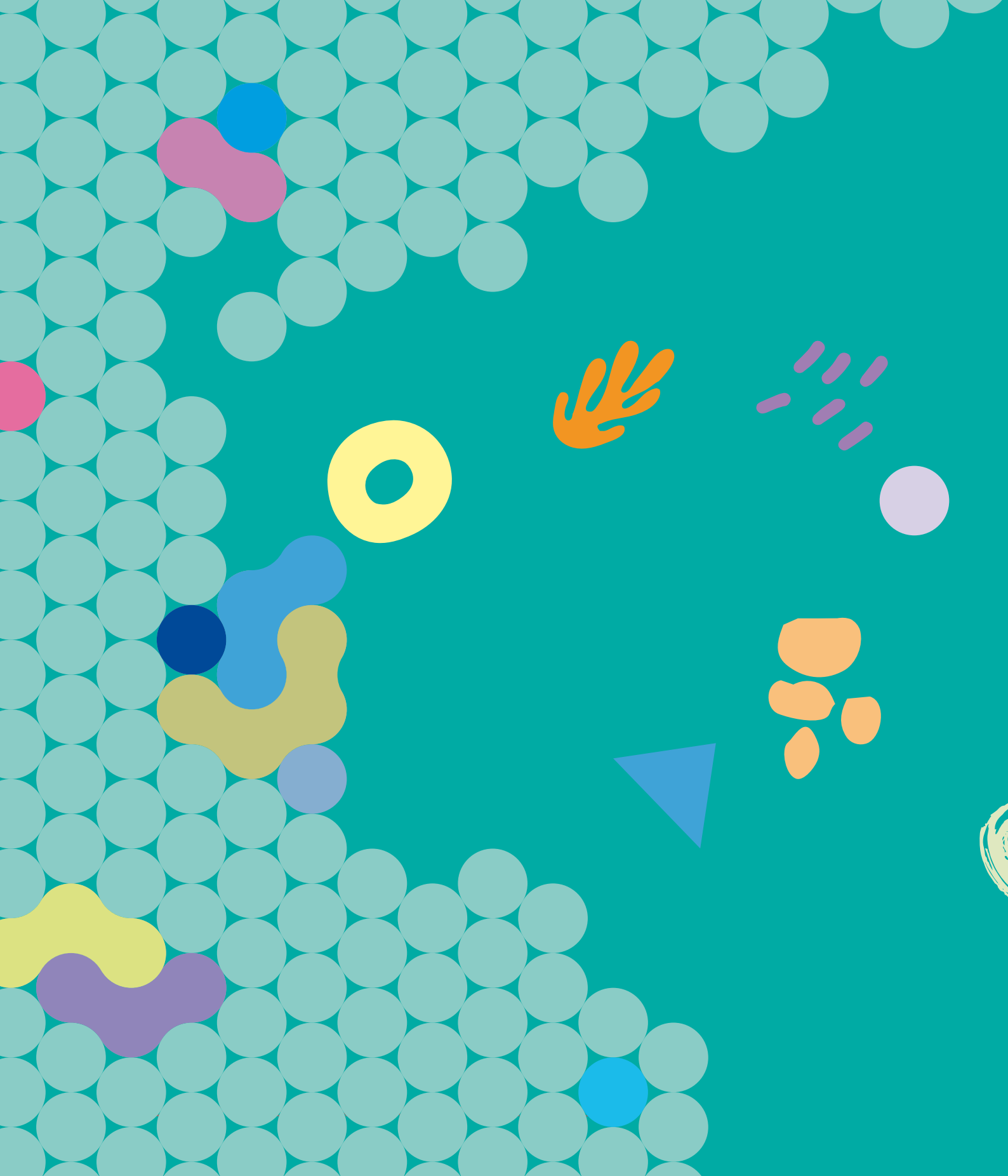
Este modelo ha sido elaborado de forma que puede llevarse a cabo por el profesorado y el alumnado. Está conformado por una serie de parámetros divididos en seis bloques: centro, consumo, comedor, jardinería-zonas verdes, aula y administración. Cada uno de estos bloques se mide gracias a una media de seis variables (por ejemplo, “existe un sistema integral de recogida selectiva de residuos en el centro”; “los alumnos reciben información de hábitos en pro de la sostenibilidad”). La *ecoauditoría* propone tres momentos auditables correspondientes a las tres evaluaciones del curso escolar, ya que esto permite corregir modelos inapropiados para la sostenibilidad y propiciar un plan de acción para resolver los problemas detectados. Además, a través de ella, el alumnado lleva a cabo un aprendizaje funcional, dado que contribuye a la búsqueda de soluciones ante desafíos de índole ecológica, económica, organizativa y social.

Gracias a esta red de docentes y escuelas por el clima, 380 centros educativos en España han decidido participar en la cadena de acciones global #PorElClima. El día 6 de diciembre de 2019, coincidiendo con la Marcha Internacional por el Clima, estas escuelas difundieron fotografías en las redes sociales, dando visi-

bilidad a esta acción concreta contra el cambio climático (Teachers for Future, 2019b y 2019c; AraInfo, 2019; Comunidad por el Clima, 2019).

Nos hallamos en un punto de inflexión histórico, con todas las oportunidades que ello implica, pero en el que aún nos queda casi todo por hacer. La educación, en el sentido amplio de la palabra, tiene un rol fundamental en el proceso de concienciación ecosocial de los más jóvenes (González Reyes, 2016). Dejémonos inspirar por el grito de esta generación que reclama con urgencia a los adultos dejar a un lado los discursos y empezar a actuar *ahora*.

Hay futuro si los profesores y profesoras y los educadores y educadoras se dejan educar por los niños, niñas, adolescentes y jóvenes comprometidos en los movimientos ecologistas.



B L O Q U E

IV

AUTORES, COLABORADORES
Y REFERENCIAS
BIBLIOGRÁFICAS

¿Qué nos hace andar el camino? Es el sueño. Mientras soñemos,
el camino seguirá vivo. Para eso están los caminos, para hacernos
parientes del futuro. (Mia Couto, 1992)

1. AUTORES

Federico Mayor Zaragoza (prologuista). Presidente de la Fundación Cultura de Paz. Director general de la Unesco (1987-1999). Catedrático emérito de Bioquímica en la Universidad Autónoma de Madrid. Cofundador y director del Centro de Biología Molecular Severo Ochoa. Fue designado, por el secretario general de la ONU, copresidente del Grupo de Alto Nivel para la Alianza de Civilizaciones. Ha sido presidente de la Comisión Internacional contra la Pena de Muerte. Sus libros y publicaciones versan sobre temas científicos, análisis de la situación internacional y propuestas de acción contra las injusticias globales y los conflictos bélicos. Es doctor *honoris causa* por universidades de varios continentes.

Rafael Díaz-Salazar (coordinador). Profesor de Sociología y Relaciones Internacionales en la Universidad Complutense. Profesor invitado en universidades de México, Brasil y El Salvador. Doctor en Sociología por la Universidad Complutense. Autor de libros e investigaciones sobre desigualdades internacionales, políticas de desarrollo, sociología de la religión y educación para el cambio ecosocial.

Alfonso Díez Prieto. Formador de profesores y asesor de planes educativos de la Dirección Provincial de Educación de Salamanca. Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Salamanca. Profesor de Matemáticas y Ciencias Naturales en centros de enseñanza pública durante 40 años. Miembro del Movimiento de Educadores Milanianos. Pertenece al consejo de redacción de la revista *Educar(NOS)*.

Antonio Roura. Director de la revista *Religión y Escuela*. Diplomado en Estudios Avanzados en Psicología de la Educación por la Universidad Autónoma de Madrid. Máster en Rendimiento, Abandono y Fracaso Escolar por la Universidad de Valencia. Experto Universitario en Convivencia Escolar por la UNED. Licenciado en Teología por el Instituto Teológico Compostelano. Director de la colección “Escuela en salida” de la editorial PPC. Ha sido profesor de Filosofía y profesor de Religión en institutos públicos de enseñanza secundaria.

Augusto Ibáñez. Director corporativo de Educación en SM. Doctor en Ciencias Químicas por la Universidad Autónoma de Madrid. Posgrado en Neuroeducación por la Universidad de Barcelona y PDD (Programa de Desarrollo Directivo) por el IESE. Ha sido profesor de enseñanza secundaria. Autor de publicaciones sobre didáctica, innovación educativa y tecnologías aplicadas al aprendizaje.

Begoña Carmona. Coordinadora del proyecto Conectando Mundos de Oxfam Internacional. Responsable estatal del Programa Educar para una Ciudadanía Global de Oxfam Intermón. Licenciada en Pedagogía por la Universidad de Barcelona. Coordina y participa en actividades de formación del profesorado y en materiales de educación para la ciudadanía global.

Carme García Yeste. Profesora en el Departamento de Pedagogía de la Universitat Rovira i Virgili (Tarragona). Doctora en Sociología por la Universidad de Barcelona. Autora de publicaciones en revistas internacionales sobre convivencia escolar, inclusión social de las minorías culturales y religiosas, y prevención de las desigualdades educativas a partir de actuaciones educativas de éxito.

Carmen Magallón. Presidenta de la Fundación SIP de Zaragoza, dedicada a la investigación para la paz. Profesora de la Facultad de Ciencias Físicas en la Universidad de Zaragoza y catedrática de Instituto de Enseñanza Secundaria. Doctora en Ciencias Físicas, diplomada en Estudios Avanzados en Filosofía y posgrado en Historia de la Ciencia por la Universidad de Zaragoza. Miembro de la Women's International League for Peace and Freedom, de War Resister's International y del Colectivo por la Paz y el Desarme. Autora de libros y publicaciones sobre historia de las mujeres en la ciencia, feminismo y relaciones internacionales, epistemología del quehacer científico, y relaciones entre género, ciencia y cultura de paz.

César García-Rincón. Experto en Proyectos Internacionales de Educación Prosocial y para el Desarrollo Humano. Doctor en Sociología por la Universidad Pontificia de Salamanca. Diplomado en Trabajo Social por la Universidad Pontificia Comillas. Creador de programas de voluntariado y de proyectos de identidad cosmopolita global en España y América Latina. Autor de libros y publicaciones sobre competencias prosociales, ética social para niñas y niños, identidad cosmopolita global, voluntariado social juvenil y metodologías de aprendizaje.

Florencio Luengo. Coordinador del *Proyecto Atlántida*. Profesor de Lengua y Literatura en Institutos de Enseñanza Secundaria. Licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad de La Laguna. Autor de libros y publicaciones sobre ciudadanía democrática, transición de las competencias básicas al currículo integrado, interculturalidad y educación, capacitación profesional docente, comunicación lingüística, escuelas y familias democráticas, arqueología de los sentimientos, conflictos, y convivencia y disciplina en las escuelas.

Gema Celorio. Técnica de Educación en el Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional de la Universidad Pública del País Vasco (Hegoa). Licenciada en Geografía e Historia por la Universidad de Cantabria. Autora de publicaciones sobre educación para el desarrollo, ciudadanía global, compromiso de la universidad para la transformación social, educación emancipadora, movimientos sociales y cooperación internacional.

Gonzalo Fanjul. Director de Análisis y Desarrollo Global en el Instituto de Salud Global (ISGlobal) y de la Fundación porCausa. Investigación, periodismo y migraciones. Investigador asociado sobre migraciones en el Overseas Development Institute (ODI) de Londres y en el Programa de Migraciones en el Center for Global Development de Washington. Autor del blog "3.500 Millones" en *El País*, que recibió el premio FAO 2012. Licenciado en Ciencias Económicas y Empresariales por la Universidad Pontificia Comillas. Mid Career Masters in Public Administration en la Kennedy School of Government de la Universidad de Harvard, en la especialidad de Migraciones y Desarrollo. Ha sido director del Servicio de Estudios de Oxfam Intermón y miembro del grupo de incidencia y presión política de Oxfam Internacional. Autor de libros y publicaciones sobre migraciones, pobreza y salud global.

Juan Iglesias. Profesor e investigador sobre Migraciones y Desarrollo en la Universidad Pontificia Comillas. Director de la *cátedra de Migración Forzada y Refugiados* de esta Universidad. Profesor invitado en el St. Antony's College de la Universidad de Oxford y en la Escuela de Trabajo Social del Boston College. Doctor en Sociología por la Universidad Complutense. Autor de publicaciones sobre integración social de inmigrantes, situación de los refugiados en Europa, y explotación y precariedad laboral de los inmigrantes en España.

Juan Pablo Rayo. Coordinador de Juventudes y Ciudadanías de la Federación Internacional Fe y Alegría. Magíster en Educación-Estudios Pedagógicos por la Universidad de la Costa (Colombia). Diplomado en Formación Sociopolítica, Ciencias Políticas y Gobierno por la Pontificia Universidad Javeriana (Colombia).

Luis González Reyes. Coordinador de Educación Ecosocial en Fuhem. Responsable de la página web de recursos educativos "Tiempo de Actuar". Doctor en Ciencias Químicas por la Universidad Complutense. Ha sido coordinador confederal de Ecologistas en Acción. Autor de libros y publicaciones sobre ecologismo social, energías y ecología, diseño de un currículo ecosocial, comedores escolares ecológicos, sostenibilidad ambiental, decrecimiento, movimientos sociales ecologistas y política ambiental de la Unión Europea.

Manuela Mesa. Directora del Centro de Educación e Investigación para la Paz (Ceipaz) de la Fundación Cultura de Paz, presidida por Federico Mayor Zaragoza. Codirectora del Instituto Universitario Demospaz de la Universidad Autónoma de Madrid. Profesora invitada en la Universidad para la Paz de Naciones Unidas en Costa Rica. Ha sido presidenta de la Asociación Española de Investigación para la Paz (Aipaz). Doctora en Sociología y Antropología por la Universidad Complutense. Autora de libros y publicaciones sobre educación para la paz y para el desarrollo, violencias en Centroamérica y en Colombia, políticas de seguridad y resolución pacífica de conflictos.

María Laín. Investigadora en movimientos ecologistas juveniles y cooperación para un desarrollo alternativo en la Universidad Pontificia Comillas. Graduada en Filosofía y Literatura por la Universidad de Warwick (Reino Unido) y máster en Cooperación para el Desarrollo por la Universidad Pontificia Comillas. Activista ecologista de Fridays for Future / Juventud por el Clima y de Extinction Rebellion.

Mónica Cantón de Celis. Directora de Design for Change World. Licenciada en Derecho por la Universidad Complutense. Ha trabajado como directora provincial de Voluntariado y Formación en Cruz Roja Española. Autora de libros y publicaciones sobre el proyecto Design for Change.

Pedro Sáez. Profesor de Geografía e Historia y de Historia del Arte en Institutos de Enseñanza Secundaria. Profesor en el programa "El cine como recurso educativo" del Departamento de Educación del Museo Nacional del Prado. Licenciado en Geografía e Historia por la Universidad Complutense. Autor de publicaciones sobre educación para la paz y para el desarrollo, didáctica de las ciencias sociales e interculturalidad.

Pilar Álvarez Cifuentes. Investigadora Juan de la Cierva en el Departamento de Pedagogía de la Universitat Rovira i Virgili (Tarragona). Doctora en Educación por la Universidad de Barcelona. Autora de publicaciones en revistas internacionales sobre prevención y superación de las desigualdades educativas.

Rafael Feito. Profesor de Sociología de la Educación en la Universidad Complutense. Doctor en Sociología por la Universidad Complutense. Catedrático en la Universidad Complutense. Autor de libros e investigaciones sobre abandono escolar, leyes y reformas educativas, innovación en escuelas alternativas, educación y desigualdades sociales, escuelas democráticas, consejos escolares y buenas prácticas para la formación del profesorado.

Regina Gairal. Investigadora en el Departamento de Pedagogía de la Universitat Rovira i Virgili (Tarragona). Doctora en Educación por la Universitat de Girona. Autora de publicaciones en revistas internacionales sobre la mejora de los resultados educativos del alumnado en situación de vulnerabilidad. Ha trabajado como educadora social con infancia tutelada.

Santiago Álvarez Cantalapiedra. Director de FUHEM Ecosocial y de la revista *Papeles de Relaciones Ecosociales y Cambio Global*. Miembro del Grupo de Investigación sobre Transiciones Socioecológicas. Miembro del consejo de redacción de la revista *Economía Crítica*. Doctor en Economía por la Universidad Complutense. Ha sido profesor de Economía en la Universidad de Valladolid y en la Universidad Complutense. Autor de libros y publicaciones sobre crisis ecosocial, economía ecológica, extractivismo y violencia empresarial, crisis alimentarias, necesidades humanas, consumo responsable y cambio climático.

Victoria Camps. Catedrática emérita de Filosofía Moral y Política en la Universidad Autónoma de Barcelona. Presidenta de la Fundació Víctor Grifols i Lucas, especializada en bioética. Ha sido presidenta del Comité de Bioética de España. Doctora *honoris causa* por las Universidades de Salamanca y Huelva. Premio Internacional Menéndez Pelayo 2008 y Premio Nacional de Ensayo 2011. Consejera permanente del Consejo de Estado de España. Autora de libros sobre historia de la ética, ética de las virtudes, gobierno de las emociones, bioética, feminismo, ciudadanía democrática y educación.

Violeta Velasco. Investigadora sobre migraciones y xenofobia en la Fundación porCausa. Investigación, periodismo y migraciones. Graduada en Bellas Artes y en Antropología Social y Cultural por la Universidad Complutense. Máster en Cooperación para el Desarrollo por la Universidad Pontificia Comillas. Especialista en análisis narrativo de la crisis ecológica y en estrategias de comunicación para la transición ecosocial. Coordinadora y editora de la revista *FUA*.

Yayo Herrero. Consultora y formadora en Garúa Cooperativa. Saberes y proyectos para el cambio socioambiental. Profesora de la cátedra Unesco de Educación Ambiental y Desarrollo Sostenible de la UNED. Licenciada en Antropología Social y Cultural por la UNED. Ingeniera técnica agrícola por la Universidad Politécnica de Madrid. Diplomada en Educación Social por la UNED. Diplomada en Estudios Avanzados en Teoría de la Educación y Pedagogía Social por la UNED. Pertenece al consejo editorial de la revista *CTXT*. Ha sido directora general de FUHEM y coordinadora confederal de Ecologistas en Acción. Autora de libros y publicaciones sobre ecofeminismo, cambio climático y educación ecológica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLOQUE I

Capítulo 1

¿Qué decimos cuando decimos ciudadanía global?

ACOSTA, A., y BRAND, U. (2019). *Salidas del laberinto capitalista. Decrecimiento y posextractivismo*. Barcelona: Icaria.

AGUILERA, R. (2011). “La ciudadanía ante la globalización: nuevos modelos de ciudadanía posnacional y transcultural”, *Revista de Derecho UNED*, n.º 8.

ÁLVAREZ CANTALAPIEDRA, S. (2019). “El gran vaciamiento de la democracia”, en *La gran encrucijada: crisis ecosocial y cambio de paradigma*. Madrid: Ediciones HOAC.

ANTENTAS, J., y VIVAS, E. (2009). “Internacionalismo(s) de ayer y hoy”, *Viento Sur*, n.º 100.

BECK, U. (2001). “Democracia global. La política más allá del Estado-nación”, *Metapolítica*, n.º 18.

BÉJAR, H. (2001). *El mal samaritano: el altruismo en tiempos de escepticismo*. Barcelona: Anagrama.

BOFF, L. (2000). *La dignidad de la Tierra*. Madrid: Trotta.

BOFF, L. (2001). *Ética planetaria desde el Gran Sur*. Madrid: Trotta.

BOFF, L. (2011). *Ecología: grito de la Tierra y grito de los pobres*. Madrid: Trotta.

BOFF, L. (2012). *El cuidado necesario*. Madrid: Trotta.

BOFF, L. (2017). *Una ética de la Madre Tierra: cómo cuidar la Casa Común*. Madrid: Trotta.

CAMPS, V. (2009). “Altruismo e indiferencia moral”, en Ruiz Miguel, A. (Ed.), *Jóvenes y compromiso ciudadano*. Madrid: Fundación Pablo Iglesias.

CAMPS, V. (2010). *Democracia sin ciudadanos: la construcción de la ciudadanía en democracias liberales*. Madrid: Trotta.

- CARTER, A. (2001). *The Political of Global Citizenship*. Londres: Routledge.
- CONSEJO MUNDIAL DE IGLESIAS (CMI) (2005). "Eco-justice", en *Ágape. Alternative Globalization Addressing Peoples and Earth*. Geneva: Council of Churches.
- CONSEJO MUNDIAL DE IGLESIAS (CMI) (2009). *Declaración sobre ecojusticia y deuda ecológica*. Disponible en https://www.oikoumene.org/es/resources/documents/central-committee/2009/report-on-public-issues/statement-on-eco-justice-and-ecological-debt?set_language=es. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)
- CONSEJO MUNDIAL DE IGLESIAS (CMI) (2014). *La economía de la vida*. Disponible en <https://www.oikoumene.org/es/resources/documents/programmes/public-witness-addressing-power-affirming-peace/poverty-wealth-and-ecology/economy-of-life-an-invitation-to-theological-reflection-and-action>. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)
- CONSEJO MUNDIAL DE IGLESIAS (CMI) (2016). *Declaración sobre la justicia climática*. Disponible en <https://www.oikoumene.org/es/resources/documents/executive-committee/statement-on-climate-justice>. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)
- CORTINA, A. (1998). *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- CORTINA, A. (2017). *Aporofobia, el rechazo al pobre*. Barcelona: Paidós.
- DÍAZ-SALAZAR, R. (1996). "Sociedad civil e iniciativas ciudadanas: propuestas de acción solidaria con los países empobrecidos", en *Redes de solidaridad internacional. Para derribar el muro Norte-Sur*. Madrid: Ediciones HOAC.
- DÍAZ-SALAZAR, R. (2004). *Justicia global: las alternativas de los movimientos del Foro de Porto Alegre*. Barcelona: Icaria, 2.ª ed.
- DÍAZ-SALAZAR, R. (2012). *Desigualdades internacionales, ¡justicia ya! Hacia un programa mundial de justicia global*. Barcelona: Icaria, 2.ª ed.
- DOBSON, A. (2001). "Ciudadanía ecológica: ¿una influencia desestabilizadora", *Isegoría*, n.º 24.
- DOBSON, A. (2003). *Citizenship and the Environment*. Oxford: Oxford University Press.
- DOMÈNECH, A. (1993). "... y fraternidad", *Isegoría*, n.º 7.
- DOMÈNECH, A. (2019). *El eclipse de la fraternidad*. Madrid: Akal, 2.ª ed.

- DUSSEL, E. (2007). *Política de la liberación: historia mundial y crítica*. Madrid: Trotta.
- ENVIRONMENTAL JUSTICE (2020). *A research project to studying and contribute to the global environmental justice movement*. Disponible en <http://www.envjustice.org/project/>. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)
- ENVIRONMENTAL JUSTICE ORGANISATIONS, LIABILITIES AND TRADE (2020). *Mapping Environmental Justice*. Disponible en <http://www.ejolt.org/section/team/>. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)
- ESCOBAR, A.; ESTEVA, G., y GUDYNAS, E. (2019). “La ecología integral como nueva narrativa religiosa en el debate global sobre desarrollo y sustentabilidad socioecológica”, en Beling, A. y Vanhulst, J., *Desarrollo non sancto. La religión como actor emergente en el debate global sobre el futuro del planeta*. México D. F.: Siglo XXI.
- FERNÁNDEZ BUEY, F. (1995). *La gran perturbación: discurso del indio metropolitano*. Barcelona: El Viejo Topo.
- FERNÁNDEZ BUEY, F. (2012). “Sobre ecosocialismo en la crisis de civilización: ecología política de la pobreza y decrecimiento”, en Riechmann, J., *El socialismo puede llegar solo en bicicleta*. Madrid: Catarata.
- GÓMEZ LLORENTE, L. (2006). “El concepto de ciudadanía”, *Paideia. Revista de Filosofía y Didáctica Filosófica*, n.º 76.
- GÓMEZ LLORENTE, L. (2007a). “El concepto de ciudadanía”, *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 366.
- GÓMEZ LLORENTE, L. (2007b). “De la ciudadanía liberal a la ciudadanía social”, *Temas para el Debate*, n.º 149.
- GÓMEZ LLORENTE, L. (2008). “La evolución del concepto de ciudadanía y su enseñanza escolar”, *Idea La Mancha. Revista de Educación de Castilla-La Mancha*, n.º 6.
- HABERMAS, J. (2007). *Identidades nacionales y posnacionales*. Madrid: Tecnos, 3.ª ed.
- HEATER, D. (2009). *Ciudadanía: una breve historia*. Madrid: Alianza.
- HELD, D. (1997). *La democracia y el orden global: del Estado moderno al gobierno cosmopolita*. Barcelona: Paidós.
- HELD, D. (2012). *Cosmopolitismo*. Madrid: Alianza.
- HELD, D., y ARCHIBUGI, D. (Eds.) (1995). *Cosmopolitan democracy: an agenda for a new world order*. Cambridge: Polity Press.
- HELD, D., y ARCHIBUGI, D. (2012). “La democracia cosmopolita: caminos y agentes”, *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, n.º 117.

- HORRACH, J. A. (2009). "Sobre el concepto de ciudadanía: historia y modelos", *Revista de Filosofía Factótum*, n.º 6.
- HOUTART, F. (2013). "Nuevas perspectivas poscapitalistas: De los bienes comunes al bien común de la humanidad" y "Proyecto de declaración del bien común de la humanidad", en *Ética social de la vida. Hacia el bien común de la humanidad*. Madrid: Iepala.
- JONAS, H. (1995). *El principio de responsabilidad*. Barcelona: Herder.
- JUSTICIA Y PAZ (2011). *Si quieres la paz, cuida la Tierra*. Madrid: Comisión Justicia y Paz. Disponible en <http://files.montse-serrano.webnode.es/200002948-f1181f26b9/Si%20quieres%20paz%20Tierraen%20verde-recortada.pdf>. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)
- KLEIN, N. (2015). *Esto lo cambia todo: el capitalismo contra el clima*. Barcelona: Paidós.
- KUNZING, R., y SHEA, N. (2009). "El Ártico se calienta" y "Ártico, la nueva guerra fría", *National Geographic*, septiembre.
- KYMLICKA, W. (1995). *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós.
- LÖWY, M., et al. (2014). "Ecologismo y religión", *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, n.º 125 (monográfico).
- LÖWY, M. (2015). "Laudato si', una encíclica anti-sistema", *Éxodo*, n.º 130.
- LUCI, F. (2014). "La internacional de los *managers*: cultura cosmopolita, movilidad internacional y éxito corporativo en las grandes empresas", *A contracorriente*, n.º 2.
- MARTÍNEZ ALIER, J. (2001). "Justicia ambiental, sustentabilidad y valoración", *Ecología Política*, n.º 21.
- MARTÍNEZ ALIER, J. (2011a). *El ecologismo de los pobres*. Barcelona: Icaria, 5.ª ed.
- MARTÍNEZ ALIER, J. (2011b). "La justicia ambiental y el decrecimiento económico: una alianza entre dos movimientos", *Ecología Política*, n.º 41.
- MARTÍNEZ ALIER, J. (2015). "La ecología política y el movimiento global de justicia ambiental", *Ecología Política*, n.º 50.
- MARTÍNEZ ALIER, J., y ROY, B. (2017). "Blockadia por la justicia climática", *Ecología Política*, n.º 53.
- MATE, R. (2011). *Tratado de la injusticia*. Barcelona: Anthropos.

- MEZZADRA, S. (2005). "Ciudadanos de la frontera y confines de la ciudadanía", en *Derecho de fuga. Migraciones, ciudadanía y globalización*. Madrid: Traficantes de sueños.
- MORIN, E. (2001). *Tierra-Patria*. Barcelona: Kairós, 2.ª ed.
- NUSSBAUM, M. (1999). *Los límites del patriotismo: identidad, pertenencia y ciudadanía mundial*. Barcelona: Paidós.
- NUSSBAUM, M. (2012). "Los ciudadanos del mundo", en *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz.
- NUSSBAUM, M. (2013a). "La ciudadanía universal en la educación contemporánea" y "El estudio de las culturas no occidentales", en *El cultivo de la humanidad*. Barcelona: Paidós.
- NUSSBAUM, M. (2020). *La tradición cosmopolita*. Barcelona: Paidós.
- OXFAM INTERMÓN (2009). *Evidencia que duele: el cambio climático, la gente y la pobreza*. Barcelona: Oxfam Intermón.
- OXFAM INTERMÓN (2019). *¿Afecta el cambio climático a la desigualdad?* Disponible en <https://blog.oxfamintermon.org/afecta-el-cambio-climatico-a-la-desigualdad-social/>. (Última consulta : 12 de febrero de 2020)
- PETTIT, P. (1999). *Republicanismo*. Barcelona: Paidós.
- RIECHMANN, J. (2001). *Todo tiene un límite: ecología y transformación social*. Madrid: Debate.
- RIECHMANN, J. (2006). "La crítica ecosocialista al capitalismo", en *Biomímesis*. Madrid: Catarata.
- RIECHMANN, J., et al. (2018). *Ecosocialismo descalzo*. Barcelona: Icaria.
- RIECHMANN, J.; GONZÁLEZ REYES, L.; HERRERO, Y., y MADORRÁN, C. (2012). *¿Qué hacemos frente a la crisis ecológica?* Madrid: Akal.
- RIECHMANN, J., y CARPINTERO, Ó. (2014). "¿Cómo pensar las transiciones poscapitalistas?", en Riechmann, J.; Carpintero, Ó., y MATARÁN, A. *Los inciertos pasos desde aquí hasta allá: alternativas socioecológicas y transiciones poscapitalistas*. Granada: Publicaciones de la Universidad de Granada.
- RIUTORT, B. (2007). "Ciudadanía, cosmopolitismo y democracia" en *Indagaciones sobre la ciudadanía: transformaciones en la era global*. Barcelona: Icaria.
- ROUSSET, P. (2009). "El internacionalismo y su renovación en la era de la mundialización", *Viento Sur*, n.º 100.

- SACHS, A. (1998). *Ecojusticia: la unión de los derechos humanos y el medioambiente*. Bakeaz y Worldwatch Institute.
- SASSEN, S (2003). *Contrageografías de la globalización: género y ciudadanía en los circuitos transfronterizos*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- TANURO, D. (2020). *Demasiado tarde para ser pesimistas: la catástrofe ecológica y los medios para detenerla*. Madrid: Sylone.
- TAYLOR, C. (1996). *Las fuentes del yo: la construcción de la identidad moderna*. Barcelona: Paidós.
- TORTOSA, J. M. (2004). "Las dificultades de la ciudadanía cosmopolita", *INETemas*, n.º 28.
- VALENCIA, Á. (2003). "Ciudadanía ecológica: una noción subversiva dentro de una política global", *Revista de Estudios Políticos*, n.º 120.
- VALENCIA, Á. (2009). "El reto de la ciudadanía ante la crisis ecológica", *Papeles de Relaciones Ecosociales y Cambio Global*, n.º 105.
- VELASCO, J. C. (2006). "La noción republicana de ciudadanía y la diversidad cultural", *Isegoría*, n.º 33.
- WEIL, S. (2000). "Estudio para una declaración de las obligaciones hacia el ser humano", en *Escritos de Londres y últimas cartas*. Madrid: Trotta.

Capítulo 2

La elaboración del concepto de ciudadanía global en organizaciones e instituciones internacionales

- ANDREOTTI, V.; BARKER, L., y NEWELL-JONES, K. (2006). *Critical Literacy in Global Citizenship Education*. Nottingham: Centre for the Study of Social and Global Justice. Disponible en https://www.academia.edu/194048/Critical_Literacy_in_Global_Citizenship_Education_2006. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)
- COMISIÓN EUROPEA / EACEA / EURYDICE (2017). *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo 2017. Informe Eurydice*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. Disponible en <https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/citizenship-education-school-europe-%E2%80%932017>. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)
- COMISIÓN EUROPEA / EDUCACIÓN Y FORMACIÓN (2020). *Declaración sobre la promoción de la ciudadanía y de los valores comunes de libertad, tolerancia y no discriminación mediante la educación*. Disponible en https://www.schooleducationgateway.eu/es/pub/resources/publications/promoting_citizenship_and_the_.htm. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)

- DÍAZ-SALAZAR, R. (Ed.) (2003). *Justicia global. Las alternativas de los movimientos del Foro de Porto Alegre*. Barcelona: Icaria, 2.ª ed.
- FRANCISCO (2015). *Laudato si': Sobre el cuidado de la casa común*. Disponible en http://www.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)
- KANT, I. (1991). *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- OCDE (2018). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world. The OECD PISA global competence framework*. París: OCDE. Disponible en <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)
- OCDE (2019). *Study on Social and Emotional Skills–SSES*. Disponible en <http://www.oecd.org/education/ceri/social-emotional-skills-study/>. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)
- ONU (2012). *Global Education First Initiative*. Nueva York: ONU. Disponible en <http://www.unesco.org/new/en/gefi/home/> y [pedefe en https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/%5BENG%5D%20Global%20Education%20First%20Initiative_0.pdf](https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/%5BENG%5D%20Global%20Education%20First%20Initiative_0.pdf). (Última consulta: 12 de febrero de 2020)
- ONU (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Nueva York: ONU. Disponible en <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>. (Última consulta: 12 de diciembre de 2020)
- OXFAM REINO UNIDO (2006). *Teaching Controversial Issues. A guide for teachers*. Londres: Oxfam. Disponible en <https://www.oxfam.org.uk/education/resources/teaching-controversial-issues>. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)
- OXFAM INTERMÓN / CIDAC / INIZJAMED / UCODEP (2007). *La Educación para una Ciudadanía Global en la Escuela de hoy*. Documento de posicionamiento. Disponible en https://web.oxfamintermon.org/sites/default/files/documentos/files/091224_posicionamiento_es.pdf. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)
- OXFAM INTERMÓN / CIDAC / INIZJAMED / UCODEP (2008). *Educación para una ciudadanía global. Manifiesto Internacional*. Madrid: Oxfam Intermón. Disponible en <http://www.kaidara.org/recursos/manifiesto-internacional-ecg/>. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)
- PARLAMENTO EUROPEO Y CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA (2006). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Disponible en <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN>. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)

UNESCO (2015). *Educación para la ciudadanía mundial: temas y objetivos de aprendizaje*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233876>. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)

UNESCO (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción ODS 4*. Disponible en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)

VAN-DAMMEN, D. (2019). “La OCDE aspira a que el Informe PISA también mida educación social y emocional”. *La Vanguardia*. Disponible en <https://www.lavanguardia.com/vida/20190403/461443907721/la-ocde-aspira-a-que-informe-pisa-tambien-mida-educacion-social-y-emocional.html>. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)

Capítulo 3

Crisis ecosocial, injusticia ecológica y ciudadanía global

ÁLVAREZ CANTALAPIEDRA, S. (2011). “La civilización capitalista en la encrucijada”, en Álvarez Cantalapedra, S. (Coord.), *Convivir para perdurar. Conflictos ecosociales y sabidurías ecológicas*. Barcelona: Icaria.

ÁLVAREZ CANTALAPIEDRA, S. (2019). *La gran encrucijada: crisis ecosocial y cambio de paradigma*. Madrid: Ediciones HOAC.

BRAND, U., y WISSEN, M. (2019). “Nuestro bonito modo de vida imperial”, *Nueva Sociedad*, n.º 279. Disponible en http://nuso.org/articulo/consumo-modo-de-vida-planeta/?utm_source=email&utm_medium=email. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)

FERNÁNDEZ BUEY, F. (2003). *Poliética*. Madrid: Editorial Losada.

FRANCISCO (2015). *Laudato si': Sobre el cuidado de la casa común*. Disponible en http://www.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)

MIES, M., y SHIVA, V. (2015). *Ecofeminismo (teoría, crítica y perspectivas)*. Barcelona: Icaria.

MILLENNIUM ECOSYSTEM ASSESSMENT (2005). *Ecosystems and Human Well-Being: Synthesis*, Island Press, Washington.

PARENTI, Ch. (2011). *Tropic of Chaos*. Nueva York: Nation books.

PARENTI, Ch. (2017). “La convergencia catastrófica: militarismo, neoliberalismo, cambio climático”, en Buxton, N., y Hayes, B. (Eds.). *Cambio Climático S.A.* Madrid: FUHEM Ecosocial.

- RIPPLE, W., *et al.* (2017). "World Scientists' Warning to Humanity: A Second Notice", *BioScience*, n.º 12. Disponible en <https://academic.oup.com/bioscience/advance-article/doi/10.1093/biosci/biz088/5610806>. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)
- RIPPLE, W., *et al.* (2020). "World Scientists' Warning of a Climate Emergency", *BioScience*, n.º 1. Disponible en <https://academic.oup.com/bioscience/article/70/1/100/5670749>. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)
- ROCKSTRÖM, J., *et al.* (2009). "A Safe Operating Space for Humanity", *Nature*, n.º 461. Disponible en <https://www.nature.com/articles/461472a>. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)
- SHIVA, V. (2004). "La mirada del ecofeminismo (tres textos)", *Polis*, 9. Disponible en <http://journals.openedition.org/polis/7270>. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)
- STEFFEN, W., *et al.* (2015): "Planetary boundaries: Guiding human development on a changing planet", *Science*, n.º 6223. Disponible en <https://science.sciencemag.org/content/347/6223/1259855>. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)
- UNCCD (CONVENCIÓN DE NACIONES UNIDAS DE LUCHA CONTRA LA DESERTIFICACIÓN) (2017): *Perspectiva global de la tierra*. Disponible en https://www.unccd.int/sites/default/files/documents/2017-09/GLO_Full_Report_low_res_Spanish.pdf. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)
- WAD (2019). *World Atlas of Desertification*. Disponible en <https://wad.jrc.ec.europa.eu/download>. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)

Capítulo 4

Conflictos violentos, construcción de paz y ciudadanía global

- BETTELHEIM, B. (1982). *Educación y vida moderna*. Barcelona: Editorial Crítica, 98
- CORTINA, A. (2000). *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- ESCOLA DE CULTURA DE PAZ (2019). *Alerta 2019. Informe sobre conflictos, derechos humanos y construcción de paz*. Barcelona: Icaria.
- FIEN, J. (1991). "Commitment to justice: a defense of a rationale for development education", *Peace, Environment and Education*, n.º 4.
- FISAS, V. (1998). "Educar para una cultura de paz" , *Claves de Razón Práctica*, n.º 85.

- GALTUNG, J. (1969). "Violence, Peace and Peace Research", *Journal of Peace Research*, n.º 3.
- HELD, D. (1997). *La democracia y el orden global: del Estado Moderno al Gobierno Cosmopolita*. Barcelona: Paidós.
- LEDERACH, J. P. (2007). *La imaginación moral: el arte y el alma de la construcción de la paz*. Bilbao: Bakeaz.
- MARTÍNEZ GUZMÁN, V. (2000). "Globalización, seguridad y cosmopolitismo", *Papeles sobre cuestiones internacionales*, n.º 69.
- MARTÍNEZ GUZMÁN, V. (2001). *Filosofía para hacer las paces*. Barcelona: Icaria.
- MESA, M. (2001). "Educación para la paz en el nuevo milenio", en Pureza, J. M. (Coord.), *Para una cultura de paz*. Coimbra: Quarteto editora.
- MESA, M. (2016). "Medidas punitivas. Las respuestas y la preeminencia de la mirada nacional", en *Globalización y transnacionalización de la violencia en Centroamérica: los países del Triángulo Norte* [Tesis doctoral]. Madrid: Universidad Complutense.
- MESA, M., y ALONSO, L. (Coords.) (2009). *1325 mujeres tejiendo la paz*. Madrid: CEIPAZ / Fundación Cultura de Paz.
- OFICINA DE NACIONES UNIDAS CONTRA LA DROGA Y EL DELITO (UNODC) (2019). *Estudio mundial sobre el homicidio 2019*. Disponible en <https://www.unodc.org/unodc/en/data-and-analysis/global-study-on-homicide.html>. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)
- SILVEIRA GORSKI, H. C. (2000). *Identidades comunitarias y democracia*. Madrid: Trotta.

Capítulo 5

Migraciones, refugiados y nueva ciudadanía global

- ACNUR (2019). *Tendencias globales de desplazamiento forzado 2018*. Nueva York: UNHCR.
- AJA, E., et al. (2000). *La inmigración extranjera en España: los retos educativos*. Barcelona: Fundación La Caixa. Disponible en https://obrasociallacaixa.org/documents/10280/240906/es01_esp.pdf/32afb082-ba4b-4cdb-8fce-e5ae99935013. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)
- CARENS, J. (2013). *The Ethics of Immigration*. Oxford: Oxford University Press.

- CLEMENS, M.; MONTENEGRO, C., y LANT, P. (2016). *The Place Premium: Wage Differences for Identical Workers Across the US Border*. Washington D. C.: Center For Global Development. Disponible en https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1233047. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)
- FANJUL, G. (2015). “No gracias... Estamos al completo”, *Política Exterior*, n.º 168.
- FANJUL, G. (2018a). *El Pacto Mundial y el multilateralismo migratorio*. Disponible en <https://www.politicaexterior.com/actualidad/pacto-mundial-multilateralismo-migratorio/>. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)
- FANJUL, G. (2018 b). *El Pacto Mundial por las Migraciones le sienta bien al desarrollo*. Disponible en https://elpais.com/elpais/2018/12/07/3500_millones/1544197590_183986.html. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)
- FANJUL, G. (2018c]. *Migraciones: necesitamos nuevas y mejores ideas*. Disponible en https://elpais.com/elpais/2018/12/09/3500_millones/1544383216_601117.html. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)
- FANJUL, G. (2019). “Una agenda iberoamericana de las migraciones”, *Política Exterior*, n.º 187.
- FANJUL, G., y RODRÍGUEZ, V. (2018). “Una política ineficaz y con efectos indeseados”, *Política Exterior*, n.º 181.
- FANJUL, G., y MOLTÓ, Á. (2019). “Rescatar el debate migratorio”, *Política Exterior*, n.º 187.
- INTERNAL DISPLACEMENT MONITORING CENTRE (IDMC) (2019). *Global Report on Internal Displacement 2018*. Ginebra: IDMC.
- IGLESIAS, J. (2015). “La inmigración que surgió del frío. Población de origen inmigrante y nuevos retos de las políticas de integración tras la crisis”, *Revista de Estudios Empresariales*, n.º 148.
- IGLESIAS, J. (2017). “Stay or go? Ecuadorian immigrants in Spain in times of crisis”, *Bulletin of Latin American Research*, n.º 4.
- IGLESIAS, J.; FANJUL, G., y MANZANEDO, C. (2016). “La crisis de los refugiados en Europa”, en *Informe España 2016*. Madrid: Fundación José María Martín Patino.
- KAMAL, B. (2017). *Climate Migrants Might Reach One Billion by 2050*. Disponible en <http://www.ipsnews.net/2017/08/climate-migrants-might-reach-one-billion-by-2050/>. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)
- MIGRATION DATA PORTAL (2020). *Total number of international migrants at mid-years 2019*. Disponible en <https://migrationdataportal.org/>. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)
- NAÏR, S.(2016). *Refugiados: frente a la catástrofe humanitaria, una solución real*. Barcelona: Crítica.

OIM (2020). *Informe sobre las migraciones en el mundo 2020*. Ginebra: OIM.

PORCAUSA (2017). *La industria del control migratorio: ¿quién gana en España con las políticas fronterizas de la Unión Europea?* Madrid: Fundación porCausa de Investigación y Periodismo. Disponible en https://www.porcausa.org/industriacontrolmigratorio/media/porcausa_LaIndustriaDelControlMigratorio.pdf. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)

PORCAUSA (2019a). *La franquicia antimigración: cómo se expande el populismo xenófobo en Europa*. Madrid: Fundación porCausa de Investigación y Periodismo, Madrid. Disponible en https://porcausa.org/wp-content/uploads/2019/04/Informe_Franquicia_Antimigratoria_porCausa_abril_2019.pdf. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)

PORCAUSA (2019b). *Siete puntos para crear nuevas narrativas sobre los movimientos de personas en el mundo*. Fundación porCausa de Investigación y Periodismo. Disponible en https://porcausa.org/wp-content/uploads/2019/05/porcausa_Nuevas_Narrativas_8_mayo_2019-1.pdf. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)

Capítulo 6

Mujeres, feminismo y ciudadanía global

ACOSTA, A. (2013). *El Buen Vivir. Sumak Kawsay: una oportunidad para imaginar otros mundos*. Barcelona: Icaria.

ACOSTA, A., et al. (2011). *Colonialismos del siglo XXI: negocios extractivos y defensa del territorio en América*. Barcelona: Icaria.

ACOSTA, A., y BRAND, U. (2017). *Salidas del laberinto capitalista: decrecimiento y posextractivismo*. Barcelona: Icaria.

ACOSTA, A., y ESCOBAR, A. (Coords.) (2019). *Pluriverso: un diccionario del posdesarrollo*. Barcelona: Icaria.

BOCCHETTI, A. (1996). *Lo que quiere una mujer*. Madrid: Cátedra.

BOCCHETTI, A. (2011). *Fragmentos extraídos de su discurso en el final de la manifestación "Se non ora, quando"*, Roma, 13 de febrero de 2011. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=k4LS3Tk2be8> [Traducción propia]. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)

BOSCH, A., et al. (2003). *Malabaristas de la vida: mujeres, tiempos y trabajos*. Barcelona: Icaria.

CARRASCO, C. (2015). *Intervención en el Congreso de Economía del Cuidado: voces y perspectivas para un cambio de paradigma*. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=iKsGAqw9rml>. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)

- CARRASCO, C.; BORDERÍAS, C., y TORNS, T. (Eds.) (2011). *El trabajo de cuidados: historia, teoría y políticas*. Madrid: Catarata.
- COMINS, I. (2009). *Filosofía del cuidar: una propuesta coeducativa para la paz*. Barcelona: Icaria.
- ESCOBAR, A. (2005). *Más allá del Tercer Mundo: globalización y diferencia*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- ESCOBAR, A. (2007). *La invención del Tercer Mundo: construcción y deconstrucción del desarrollo*. Caracas: Ediciones El perro y la rana.
- ESCOBAR, A. (2010). *Una minga para el posdesarrollo: lugar, medioambiente y movimientos sociales en las transformaciones globales*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- GRAU, E. (1990). "Verde que te quiero violeta", *En pie de paz*, julio-agosto-septiembre, n.º 18.
- LEÓN, M. (2008). "Después del 'desarrollo': 'el buen vivir' y las perspectivas feministas para otro modelo en América Latina", *Umbrales*, n.º 18.
- MAGALLÓN, C. (1990). "La plusvalía afectiva. O la necesidad de que los varones cambien", *En pie de paz*, abril-mayo, n.º 17.
- MAGALLÓN, C. (2012). *Contar en el mundo: una mirada sobre las relaciones internacionales desde las vidas de las mujeres*. Madrid: Horas y Horas.
- MAGALLÓN, C. (2014). "Una voz disidente en la I Guerra Mundial: el Congreso de La Haya y WILPF", *Mientras tanto*, n.ºs 122-123, 57-71.
- MAGALLÓN, C. (2018). "Una conciencia ecofeminista", en González Faus, J. I.; Magallón, C., y Riechmann, J., *¡Despertemos! Propuestas para un humanismo descentrado*. Barcelona: *Cristianisme i Justícia*, n.º 209.
- PÉREZ OROZCO, A. (2014). *Subversión feminista de la economía: aportes para un debate sobre el conflicto capital-vida*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- PULEO, A. (2011). *Ecofeminismo para otro mundo posible*. Madrid: Cátedra.
- PULEO, A. (2019). *Claves ecofeministas*. Madrid: Plaza y Valdés.
- RIECHMANN, J. (2012). *Interdependientes y ecodependientes: ensayos desde la ética ecológica*. Barcelona: Proteus.

SHIVA, V., y MIES, M. (2006). *Ecofeminismo*. Barcelona: Icaria.

SHIVA, V., y MIES, M. (2008). *La práctica del ecofeminismo*. Barcelona: Icaria.

TELLO, E. (2005). *La historia cuenta: del crecimiento económico al desarrollo humano sostenible*. Barcelona: El Viejo Topo.

UNCETA, K. (2015). "Desarrollo alternativo, alternativas al desarrollo y buen vivir: elementos para el debate", *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, n.º 128, 29-38.

VV. AA. (2015). Congreso Internacional de Economía del cuidado: voces y perspectivas para un cambio de paradigma. Disponible en <https://www.youtube.com/playlist?list=PLZrjOqtxxdGMcOKti-h8xcoR4qVeA-aL5S>. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)

BLOQUE II

Capítulo 1

Educar el ser y la acción cosmopolita

AFS INTERCULTURA (2019). *Manual integrado de Educación Global*. Madrid: AFS.

AFS INTERCULTURA (2020). *Índice de competencias globales*. Disponible en <https://www.afs.org.co/indice-afs-de-competencias-globales/>. (Última consulta: 12 de febrero de 2020).

ALBAREDA, L., et al. (2008). *Guía educativa para el consumo crítico*. Madrid: Catarata.

ARAÚJO, J. (2015). *El placer de contemplar*. Barcelona: Carena.

BÁRCENA, F. (1997). *El oficio de la ciudadanía: introducción a la educación política*. Barcelona: Paidós.

BEA, E. (1992). *Simone Weil: la memoria de los oprimidos*. Madrid: Encuentro.

BEA, E. (Coord.) (2010). *Simone Weil. La conciencia del dolor y de la belleza*. Madrid: Trotta.

BIG HISTORY PROJECT (2020). *What is Big History?* Disponible en <https://school.bighistoryproject.com/bhplive>. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)

BLASCO, A. (2018). *Buenas prácticas ambientales en la escuela*. Madrid: Wolters Kluwer.

BOFF, L. (2012). *El cuidado necesario*. Madrid: Trotta.

BOIX, V. (2011). *Educar para las competencias globales*. Disponible en <https://www.think1.tv/video/veronica-boix-educar-para-la-competencia-global-es>. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)

BOIX, V. (2015). *Competencias globales para el siglo XXI*. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=Qo-f5zP8KxA>. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)

BOIX, V., y JACKSON, A. (2011). *Education for Global Competence: Preparing Our Youth to Engage the World*. Washington: Council of Chief State School Officers.

BOIX, V., y GARDNER, H. (2018). *¿Qué son las competencias globales?* Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=YuTGr3UaGTQ>. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)

- BOLÍVAR, A. (2007). "Ciudadanía democrática y comunitaria", en *Educación y cultura democráticas*. Madrid: Wolters Kluwer.
- CABALLERO, A. (2007). *Un triángulo muy viciado. Consumo, pobreza y deterioro ambiental*, Cuadernos Manos Unidas, n.º 2.
- CABALLERO, A. (2013). *Protozoos insumisos: ciudadanía y consumo responsable*. Barcelona: Oxfam Intermón.
- CABALLERO, A. (2019). *Cuidar la casa común con los 5 sentidos*. Santander: Sal Terrae.
- CAMARGO, J., y MARTÍN-SOSA, S. (2019). *Manual de lucha contra el cambio climático*. Madrid: Libros en Acción.
- CAMPAÑA ROPA LIMPIA (1999). *Deshaciendo la madeja: testimonios sobre la explotación laboral en el sector textil*. Barcelona: Icaria.
- CAMPAÑA ROPA LIMPIA (2000). *La moda al desnudo: doce preguntas sobre las condiciones laborales en la confección textil*. Barcelona: Icaria.
- CAMPAÑA ROPA LIMPIA (2011). *Moda: industria y derechos laborales. Guía para el consumo crítico de ropa*. Madrid: Setem.
- CAMPS, V. (2010). "Educar ciudadanos", *El declive de la ciudadanía*. Madrid: PPC.
- CAMPS, V., y GINER, S. (2014). *Manual de civismo*. Barcelona: Ariel, 7.ª ed.
- CANOSA, O. (2009). *Guía de bolsillo para personas inquietas*. Barcelona: Oxfam Intermón.
- CARDENAL, F. (2009). *Junto a mi pueblo, con su revolución. Memorias*. Madrid: Trotta.
- CELORIO, G., y LÓPEZ DE MUNIAIN, A. (Coords.) (2011). *Educación para la ciudadanía global: estrategias para la acción educativa* Bilbao: Publicaciones de la Universidad del País Vasco.
- CENTRO DE INVESTIGACIONES SOCIOLOGICAS (2006). *La identidad nacional en España*. Disponible en http://www.cis.es/cis/opencm/ES/1_encuestas/estudios/ver.jsp?estudio=8060&cuestionario=9334&muestra=14569. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)
- CENTRO DE INVESTIGACIONES SOCIOLOGICAS (2011). *Cultura política de los jóvenes*. Disponible en http://www.cis.es/cis/opencm/ES/1_encuestas/estudios/ver.jsp?estudio=13024. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)

- CENTRO DE INVESTIGACIONES SOCIOLOGICAS (2014). *Actitud de la juventud en España hacia la participación y el voluntariado*. Disponible en http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3020_3039/3039/es3039mar.pdf. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)
- CENTRO NORTE-SUR DEL CONSEJO DE EUROPA (2008). *Pautas para una educación global*. Lisboa: Centro Norte-Sur del Consejo de Europa.
- CENTRO NUEVO MODELO DE DESARROLLO (1998). *Carta a un consumidor del Norte*. Madrid: Acción Cultural Cristiana.
- COLECTIVO ESCUELA Y CIUDADANÍA GLOBAL DE LA LAGUNA (2008). *Materiales para una ciudadanía activa*. La Laguna: Proyecto Atlántida.
- COMISIÓN PERMANENTE DE LA HOAC (2009). "Trabajar y consumir, ¿eso es vida? Cultura consumista y libertad del hombre". *Cuadernos HOAC*, n.º 2.
- COMTE-SPONVILLE, A. (2011). *El alma del ateísmo: introducción a una espiritualidad sin Dios*. Barcelona: Paidós.
- CONGREGACIÓN PARA LA EDUCACIÓN CATÓLICA (2020). *Pacto Educativo Global. Instrumentum Laboris*. Disponible en <https://www.educationglobalcompact.org/resources/Risorse/instrumentum-laboris-sp.pdf>. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)
- CORZO, J. L. (1992). *Leer periódicos en clase*. Madrid: Editorial Popular.
- CORZO, J. L. (2005). *Educarnos con la actualidad*. Madrid: PPC.
- CRUZ MENDOZA, E. (2016). *Cómo arrebaté los derechos que la vida me negó*. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=UJYZV4Yaok8>. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)
- DÍAZ-SALAZAR, R. (1995). "La cultura de la solidaridad internacional en España". *Cuadernos de Cristianismo i Justicia*, n.º 66.
- DÍAZ-SALAZAR, R. (ed.) (2004). *Justicia global. Las alternativas de los movimientos sociales del Foro de Porto Alegre*, 2.ª ed. Barcelona: Icaria.
- DÍAZ-SALAZAR, R. (2018a). "El cambio ecológico de la educación", en The Worldwatch Institute (2017), *Educación ecosocial: cómo educar frente a la crisis ecológica*. Barcelona: Icaria y FUHEM.
- DÍAZ-SALAZAR, R. (2018b). "Para elaborar planes de acción ecológica en las escuelas, las familias, barrios y pueblos", *Educadores*, n.º 267.

- DÍAZ-SALAZAR, R. (2020). "Educar el yo interior" y "Educar para el activismo social", en *Educación y cambio ecosocial*. Madrid: PPC, 3.ª ed.
- DOMÍNGUEZ, J. (2005). *Democracia y escuela: aprender y vivir la democracia*. Disponible en <https://www.nodo50.org/movicaliedu/dominguezciudadania.pdf>. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)
- DOMÍNGUEZ, J. (2008). *Un currículo democrático para una escuela democrática*. Madrid: Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica.
- ECOLOGISTAS EN ACCIÓN (2011). *Claves del ecologismo social*. Madrid: Libros en Acción, 2.ª ed.
- ECOLOGISTAS EN ACCIÓN, e IRIBARREN, S. (2006). *Manual de ecología día a día*. Madrid: Libros en Acción.
- EIZAGUIRRE, J. (2016). *Todo contribuye. Guía práctica de conversión ecológica*. Madrid: PPC.
- FANJUL, G. (2017). *Somos el 99 %: una vuelta en bici por la desigualdad*. Madrid: Alfaguara.
- FAURE, E. (Dir.) (1973). *Aprender a ser: la educación del futuro*. Madrid: Unesco y Alianza.
- FEITO, R. (2020). "La alternativa de las escuelas democráticas", en *¿Qué hace una escuela como tú en un siglo como este?* Madrid: Catarata.
- FEITO, R., y GARCÍA, R. (Coords.) (2007). *Las escuelas democráticas: redes educativas para la construcción de ciudadanía*. Madrid: Proyecto Atlántida.
- FEITO, R., y LÓPEZ RUIZ, J. (2008). *Construyendo escuelas democráticas*. Sevilla: Hipatia.
- FERNÁNDEZ, R.; GONZÁLEZ REYES, M.; JIMÉNEZ, I., y RAMIRO, P. (2009). *Contrapublicidad: consume hasta morir*. Madrid: Libros en Acción.
- FERNÁNDEZ BUEY, F. (2020). *Sobre Simone Weil: el compromiso con los desdichados*. Barcelona: El Viejo Topo.
- FOUCAULD, J. B. (2008). "¿Necesita la democracia un incremento de espiritualidad?", *Iglesia Viva. Revista de pensamiento cristiano*, n.º 236.
- FRANCISCO (2015). *Laudato si': Sobre el cuidado de la casa común*. Disponible en http://www.vatican.va/content/dam/francesco/pdf/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_encyclica-laudato-si_sp.pdf. (Última consulta: 12 de febrero de 2020).
- FRANCISCO (2019). *Nostra Madre Terra*. Ciudad del Vaticano: Librería Editrice Vaticana.

- FREIRE, P. (2006). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.
- FREIRE, P. (2010). *Pedagogía del compromiso. América Latina y la Educación Popular*. Barcelona: Hipatia Editorial.
- FUHEM (2018). *Educación para la transformación ecosocial. Orientaciones para la dimensión ecosocial al currículo*. Madrid: FUHEM.
- GARCÍA-RINCÓN, C. (Coord.) (2011). *Identidad cosmopolita global*. Madrid: PPC.
- GAVIRIA, M. (1981). "Deseo y necesidad. Vivir pobre con elegancia", en *El buen salvaje*. Barcelona: El Viejo Topo.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2001). *Educación y convivir en la cultura global: las exigencias de la ciudadanía*. Madrid: Morata.
- GOLEMAN, D. (2009). *Inteligencia ecológica*. Barcelona: Kairós.
- GOLEMAN, D.; BENNET, L., y BARLOW, Z. (2013). *EcoEducación: educadores implicados en el desarrollo de la inteligencia emocional, social y ecológica*. Barcelona: Editorial Juventud.
- GONZÁLEZ-ANLEO, J., y LÓPEZ-RUBIO, J. (2007). "Participación sociopolítica, debilidad de tejido social y catarsis virtual", en *Jóvenes españoles entre dos siglos (1984-2017)*. Madrid: Fundación SM.
- GONZÁLEZ REYES, M. (2017). "Terminar la ESO sin conocer el cambio climático. Reflexiones y herramientas para que esto no ocurra", *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, n.º 136.
- HOUTART, .F. (2014). *Un paradigma poscapitalista: el bien común de la humanidad*. Panamá: Ruth Casa Editorial.
- ILLESCAS, J. (2019). *Educación tóxica: el imperio de las pantallas y la música dominante en niños y adolescentes*. Barcelona: El Viejo Topo.
- INSTITUTO DE CUESTIONES INTERNACIONALES Y POLÍTICA EXTERIOR (Incipe) (2006). *La opinión pública española y la política exterior y de seguridad*. Madrid: Incipe.
- JACOTT, L., y MALDONADO, A. (2013). "La educación para la ciudadanía global. Nuevos retos y perspectivas desde el enfoque de la justicia social", *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, n.º 1.
- LATOUCHE, S. (2009). *Pequeño tratado del decrecimiento sereno*. Barcelona: Icaria.
- LATOUCHE, S. (2012). *Salir de la sociedad de consumo: voces y vías del decrecimiento*. Barcelona: Octaedro.
- LATOUCHE, S. (2014). *Límite*. Barcelona: Adriana Hidalgo editora.

- LIMÓN, D. (2007). "Ecociudadanía: participamos en democracia con un comportamiento ético ambiental", en Bolívar, A., y Guarro, A. (Coords.), *Educación y cultura democráticas*. Madrid: Wolters Kluwer.
- LÓPEZ RUIZ, J. (2005). *Construir el currículo global*. Málaga: Aljibe.
- LÓPEZ RUIZ, J. (2007). "El currículo global de la ciudadanía en la sociedad de la información", en Bolívar, A., y Guarro, A. (Coords.), *Educación y cultura democráticas*. Madrid: Wolters Kluwer.
- LÖWY, M., y BETTO, F. (2014). "Ecosocialismo: espiritualidad y sostenibilidad", *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, n.º 125.
- MANZANO, C. (2019). "Lecciones desde las antípodas", *El País*, 17 de mayo.
- MARINA, J. A., y VÁLGOMA, M. de la (2005). *La lucha por la dignidad. Teoría política de la felicidad*. Barcelona: Anagrama.
- MARINA, J. A., y BERNABEU, R. (2007). *Competencia social y ciudadana*. Madrid: Alianza.
- MARTÍNEZ ALIER, J. (2009). "Hacia un decrecimiento sostenible en las economías ricas", *Revista de Economía Crítica*, n.º 8.
- MARTÍNEZ ALIER, et al. (2018). "¿Qué es el decrecimiento? De un lema de activistas a un nuevo movimiento social", *Revista de Economía Crítica*, n.º 25.
- MAYER, M. (2002). "Ciudadanos del barrio y del planeta", en Imbernón, F. (Coord.), *Cinco ciudadanías para una nueva educación*. Barcelona: Graó.
- MEGÍAS, E. (Coord.) (2005). *Jóvenes y política: el compromiso con lo colectivo*. Madrid: Injuve y FAD.
- MESA, M. (2006). "Globalización, ciudadanía y derechos: la ciudad multicultural", *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, n.º 95.
- MESA, M. (2011). "Cinco generaciones de educación para el desarrollo", *f(x) = (Educación Global) Research*, octubre.
- MESA, M. (2019). "La educación para la ciudadanía global: Una apuesta por la democracia", *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, n.º 1.
- MIES, M., y SHIVA, V. (2016). *Ecofeminismo*. Barcelona: Icaria.
- MISSÉ, A., et al. (2013). "32 ideas para vivir de forma más ecológica", *Alternativas Económicas*, febrero (monográfico).

MORIN, E. (2011). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós, 4.ª ed.

MORIN, E., y HULOT, N. (2009). *El año I de la era planetaria*. Barcelona: Paidós.

MORIN, E.; CIURANA, E., y DOMINGO, R. (2012). *Educación en la era planetaria*, Valladolid: Unesco y Universidad de Valladolid.

MOVIMIENTO POR LA EDUCACIÓN TRANSFORMADORA Y LA CIUDADANÍA GLOBAL (2018). *Centros Educativos Transformadores*. Madrid: Fundación Intered.

MOYA, J. (2007). “Competencias básicas: los poderes de la ciudadanía”, en Bolívar, A., y Guarro, A. (Coords.), *Educación y cultura democráticas*. Madrid: Wolters Kluwer.

MOYA, J., y ZUBILLAGA, A. (Coords.) (2020). *Un currículo para un mundo sostenible*. Madrid: Anaya.

MÜLLER, M. (2007). “La ciudadanía como participación política”, en Riutort, B. (Coord.). *Indagaciones sobre la ciudadanía. Transformaciones en la era global*. Barcelona: Icaria.

NAESS, A. (2009). *Ecology, Community and Lifestyle. Outline of an Ecosophy*. Cambridge: Cambridge University Press.

NAÏR, S. (2002). *La inmigración explicada a mi hija*. Barcelona: Debolsillo.

NUSSBAUM, M. (2013a). “La ciudadanía universal en la educación contemporánea” y “El estudio de las culturas no occidentales”, en *El cultivo de la humanidad*. Barcelona: Paidós.

NUSSBAUM, M. (2013b). “La compasión en el currículo: ¿una agenda política” y “La literatura y la imaginación compasiva”, en *El cultivo de la humanidad*. Barcelona: Paidós.

NUSSBAUM, M. (2014). “La compasión” y “De qué modo es el amor importante para la justicia”, en *Emociones políticas*. Barcelona: Paidós.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA ALIMENTACIÓN Y LA AGRICULTURA (FAO) (2019). *Los retos del futuro. ¿Qué puedes hacer tú?* Madrid: Ediciones El País.

ORTEGA, I., et al. (2019). “Educación para la construcción de ciudadanía global”, *Padres y Maestros*, n.º 380 (monográfico).

OXFAM INTERMÓN (2019). *Cambio climático, ¿cómo combatirlo en tu día a día?* Disponible en <http://cdn2.hubspot.net/hubfs/426027/IOX-Ebook-Cambio-Climatico-1.pdf?t=1478096902372>. (Última consulta: 12 de febrero de 2020).

- PASTOR, J., et al. (2009). Argumentos anticapitalistas, *Viento Sur*, n.º 100 (monográfico).
- PAZ, D. de (2007). *Escuelas y educación para la ciudadanía global*. Madrid: Oxfam Intermón.
- PELLICER, C. (2008). "Inteligencia espiritual para una ciudadanía activa", *Iglesia Viva. Revista de pensamiento cristiano*, n.º 236.
- PRENSKY, M. (2016). *El mundo necesita un nuevo currículo*. Madrid: SM.
- PULEO, A. (2011). *Ecofeminismo para otro mundo posible*. Madrid: Cátedra.
- RAMÓN, L. (2014). "Ecofeminismos y teologías de la liberación", *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, n.º 125.
- REIMERS, F. (2017). *Empoderar alumnos para la mejora del mundo en sesenta lecciones*. Pátzcuaro (Michoacán, México): CREFAL Disponible en https://cdn.designa.mx/CREFAL/convocatorias/Reimers_web_28sept.pdf. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)
- REIMERS, F., et al. (2018). *Empoderando a ciudadanos globales. El Curso Mundial*, Bogotá y México D. F.: Reimers editor. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/326424011_Empoderando_a_Ciudadanos_Globales_El_Curso_Mundial. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)
- RIECHMANN, J. (Coord.) (1998). *Necesitar, desear, vivir: sobre necesidades, desarrollo humano, crecimiento económico y sustentabilidad*. Madrid: Catarata.
- RIECHMANN, J. (2000). "Responsabilidad con las generaciones futuras" y "Cuestiones de ética aplicada: comer carne y desplazarse en automóvil", en *Un mundo vulnerable*. Madrid: Catarata.
- RIECHMANN, J. (2002). "Comer carne", *Cuadernos del Sudeste*, n.º 10.
- RIECHMANN, J. (2004). "El proyecto de autolimitación", en *Gente que no quiere viajar a Marte. Ensayos sobre ecología, ética y autolimitación*. Madrid: Catarata.
- RIECHMANN, J. (2005). *Comerse el mundo: sobre ecología, ética y dieta*. Málaga: Ediciones del Genal.
- RIECHMANN, J. (2015). "Sobre la transformación del yo o conversión que necesitamos" y "Sabidurías ecológicas", en *Autoconstrucción. La transformación cultural que necesitamos*. Madrid: Catarata.
- RIECHMANN, J. (2016). *¿Derrotó el smartphone al movimiento ecologista?* Madrid: Catarata.

- RIECHMANN, J. (2017). “La paz que proviene de la contemplación” y “Sentidos de la religión”, en *¿Vivir como buenos huérfanos? Ensayos sobre el sentido de la vida en el Siglo de la Gran Prueba*. Madrid: Catarata.
- RIECHMANN, J.; GONZÁLEZ REYES, L.; HERRERO, Y., y MADORRÁN, C. (2012). *¿Qué hacemos frente a la crisis ecológica?* Madrid: Akal.
- RIECHMANN, J.; CARPINTERO, Ó., y MATARÁN, A. (Coords.) (2014). *Los inciertos pasos desde aquí hasta allá: Alternativas socioecológicas y transiciones poscapitalistas*. Granada: Ed. Universidad de Granada.
- RODRÍGUEZ-CALLES, L. (2020). “La felicidad interior bruta: una vía política para otro desarrollo”, *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, n.º 149.
- SANTIAGO MUIÑO, E. (2016). “Votos colectivos de lujosa pobreza”, en *Rutas sin mapa. Horizontes de transición ecosocial*. Madrid: Catarata.
- SEMPERE, J. (2009). *Mejor con menos: necesidades, explosión consumista y ecología*. Barcelona: Crítica.
- SESSIONS, G. (Ed.) (1995). *Deep Ecology for the Twenty-First Century*. Boston: Shambhala, Boston.
- SETEM (2006). *¿Cómo vivir sin acabar con el planeta? Manual para jóvenes inquietos*. Madrid: Setem.
- SVAMPA, M. (2015). “Feminismos del Sur y ecofeminismo”, *Nueva Sociedad*, n.º 256.
- TAIBO, C. (2010). *Decrecimientos. Lo que hay que cambiar en la vida cotidiana*. Madrid: Catarata.
- TAIBO, C. (2011). *El decrecimiento explicado con sencillez*. Madrid: Catarata.
- TAIBO, C. (2014). *¿Por qué el decrecimiento?* Barcelona: Los Libros del Lince.
- TAIBO, C. (2016). *La parábola del pescador mexicano: sobre trabajo, necesidades, decrecimiento y felicidad*. Madrid: Catarata.
- TANURO, D. (2011). *El imposible capitalismo verde*. Madrid: Libros Viento Sur.
- THE EARTH WORKS GROUP (1995). *50 cosas que los niños pueden hacer para salvar la Tierra*. Barcelona: Emecé, 4.ª ed.
- THE WORLDWATCH INSTITUTE (2017). *Educación ecosocial: cómo educar frente a la crisis ecológica*. Barcelona: Icaria y FUHEM.

- THOREAU, H. D. (2013). *Walden*. Madrid: Errata Natura.
- THOREAU, H. D. (2017). *Todo lo bueno es libre y salvaje*. Madrid: Errata Naturae.
- THOREAU, H. D. (2018). *El diario. Volumen 1 y 2*. Madrid: Capitán Swing.
- TORTOSA, J. M. (2011). *Maldesarrollo y mal vivir. Pobreza y violencia a escala mundial*. Quito: Abya-Yala.
- TORRALBA, F. (2005). *El civilismo planetario explicado a mis hijos*. Madrid: PPC.
- TRAINER, T. (2017). *La vía de la simplicidad. Hacia un mundo sostenible y justo*. Madrid: Trotta.
- URUÑUELA, P. (2018). *La metodología del aprendizaje-servicio*. Madrid: Narcea.
- VELAYOS, C. (2004). “¿Es posible una ciudadanía ecológica?”, en Gómez-Heras, J. M., y Velayos, C. (Coords.), *Tomarse en serio la naturaleza: ética ambiental en perspectiva*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- WEIL, S. (2014). *Echar raíces*. Madrid: Trotta, 2.^a ed.
- YUS, R. (2002a). “Educar para la justicia social” y “Educar para la democracia”, en *Educación integral: una educación holística para el siglo XXI. Tomo 2*. Bilbao: Desclée de Brower.
- YUS, R. (2002b). “Educar el espíritu”, en *Educación integral. Una educación holística para el siglo XXI. Tomo 2*. Bilbao: Desclée de Brower.
- YUS, R. (2002c). “La docencia holística” y “Educación 2000: una perspectiva holística”, en *Educación integral: una educación holística para el siglo XXI. Tomo 2*. Bilbao: Desclée de Brower.
- YUS, R. (2003). “¿Se debe educar la espiritualidad en la escuela laica?”, *Aula de Innovación Educativa*, n.º 125.
- ZIELGER, J. (2011). *El hambre en el mundo explicada a mi hijo*. Barcelona: El Aleph Editores.

Capítulo 2

Virtudes públicas para la ciudadanía global

- ARENDT, H. (1996). *La crisis en la educación*. Barcelona: Península.
- ARISTÓTELES (1985). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Biblioteca Clásica Gredos.

CAMPS, V. (2008). *Creer en la educación*. Barcelona: Península.

CAMPS, V. (2010). *Democracia sin ciudadanos: la construcción de la ciudadanía en sociedades liberales*. Madrid: Trotta.

CAMPS, V. (2011). *El declive de la ciudadanía: la construcción de una ética pública*. Madrid: PPC.

CAMPS, V. (2012). *El gobierno de las emociones*. Barcelona: Herder.

CAMPS, V. (2014). *El valor de la docencia*. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=dD29UTUGLFo>. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)

CAMPS, V. (2018). *La fragilidad de una ética liberal*. Barcelona: Publicaciones de la Universidad Autónoma de Barcelona.

CAMPS, V. (2019). *Virtudes públicas*. Barcelona: Arpa, 5.ª edición actualizada.

CAMPS, V., y GINER, S. (2008). *Manual de civismo*, Barcelona: Ariel, 6.ª edición actualizada.

CONSTANT, B. (1989). "De la libertad de los antiguos comparada con la libertad de los modernos", en *Escritos políticos*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.

KANT, I. (1985). *La paz perpetua*. Madrid: Tecnos.

MACYNTRE, A. (1987). *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.

Capítulo 3

¿Por qué y cómo la ciudadanía global ha de cambiar la práctica educativa?

AJA, E., et al. (2000). *La inmigración extranjera en España: los retos educativos*. Barcelona: Fundación La Caixa. Disponible en https://obrasociallacaixa.org/documents/10280/240906/es01_esp.pdf/32afb082-ba4b-4cdb-8fce-e5ae99935013. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)

ARANGUREN GONZALO, L. A. (1998). *Reinventar la solidaridad: voluntariado y educación*. Madrid: PPC.

BESALÚ, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.

CAMUS, A. (1994). *El primer hombre*. Barcelona: Tusquets.

- CID, X. M., et al. (2001). *Valores transversales en la práctica educativa*. Madrid: Síntesis.
- CONILL, J. (Coord.) (2002). *Glosario para una sociedad intercultural*. Valencia: Bancaja.
- CORTINA, A. (1997). *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- ESTEVE, J. M. (2003). *La tercera revolución educativa: la educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- ESSOMBA, M. Á. (Coord.) (1999). *Construir la escuela intercultural: reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Graó.
- FERRÉS, J. (2000). *Educación en una cultura del espectáculo*. Barcelona/Buenos Aires: Paidós.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2001). *Educación en tiempos inciertos*. Madrid: Morata, 44 y ss.
- FUKUYAMA, F. F. (1992). *El fin de la historia y el último hombre*. Barcelona: Planeta.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2002). *Educación y convivir en la cultura global: las exigencias de la ciudadanía*. Madrid: Morata.
- HUNTINGTON, S. P. (1996). *El choque de civilizaciones y la reconfiguración del nuevo orden mundial*. Barcelona/Buenos Aires: Paidós.
- KALDOR, M. (2005). *La sociedad civil global: una respuesta a la guerra*. Barcelona: Tusquets.
- MARDONES, J. M. (1997). *Desafíos para recrear la escuela*. Madrid: PPC.
- MUÑOZ, F. A. (Ed.) (2002). *La paz imperfecta*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- NEIRA, T. R. (1999). *La cultura contra la escuela*. Barcelona: Ariel .
- PÉREZ GÓMEZ, Á. I. (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- POSTMAN, N. (1999). *El fin de la educación: una nueva definición del valor de la escuela*. Vic/Barcelona: EUMO-Octaedro.
- SÁEZ ORTEGA, P. (1995). *El Sur en el aula: una didáctica de la solidaridad*. Zaragoza: Seminario de Investigación para la Paz.

SÁEZ ORTEGA, P. (2002). *Guerra y paz en el comienzo del siglo XXI: una guía de emergencia para comprender los conflictos del presente*. Madrid: Centro de Investigación para la Paz/Centro de Innovación Educativa (Fundación Hogar del Empleado).

TORRALBA, F. (2003). *¿Es posible otro mundo? Educar después del once de septiembre*. Madrid: PPC.

TORRES SANTOMÉ, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.

Capítulo 4

¿Qué profesorado necesitamos para educar en la ciudadanía global?

BAUMAN, Z. (2003). *Modernidad líquida*. México: FCE.

BAUMAN, Z. (2006). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Paidós.

DEFOE, D. (1981). *La vida y las aventuras de Robinson Crusoe, marino de York, contadas por él mismo*. Traducción de Julio Cortázar. Barcelona: Bruguera.

DEWEY, J. (1975). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.

DUART, J. M. (1999). *La organización ética de la escuela y la transmisión de valores*. Barcelona: Paidós.

ECO, U. (1968). *Apocalípticos e integrados*. Barcelona: Lumen.

GALEANO, E. (1998). *Patatas arriba. la escuela del mundo al revés*. Madrid: Siglo XXI.

GEORGE, S. (2004). *Otro mundo es posible si...* Barcelona: Icaria.

ORTEGA, P., y MÍNGUEZ, R. (2001). *La educación moral del ciudadano de hoy*. Barcelona: Paidós.

PANIEGO, J. Á. (1999). *Cómo podemos educar en valores: métodos y técnicas para desarrollar actitudes y conductas solidarias*. Madrid: CCS.

PENNAC, D. (2008). *Mal de escuela*. Barcelona: Mondadori.

RODARI, G. (1996). *Gramática de la fantasía: introducción al arte de contar historias*. Barcelona: Ediciones del Bronce.

SÁEZ ORTEGA, P. (2004). "La escuela del otro mundo posible. Discursos educativos en torno a la globalización", *Misión Joven*, n.º 330-331.

TONUCCI, F. (2015). *La ciudad y los niños*. Barcelona: Graó.

TRILLA, J. (1992). *El profesor y los valores controvertidos: neutralidad y beligerancia en la educación*. Barcelona: Paidós.

YUS, R. (1996). *Temas transversales: hacia una nueva escuela*. Barcelona: Graó.

Capítulo 5

El aprendizaje de la ciudadanía global en las escuelas

BATLLÉ, R. (2013). *El aprendizaje-servicio en España: el contagio de una revolución necesaria*. Madrid: PPC.

GARCÍA-RINCÓN, C. (Coord.) (2016). *Identidad Cosmopolita Global: un nuevo paradigma educativo para un mundo nuevo*. Madrid: PPC.

GARCÍA-RINCÓN, C. (2017). *Ética social para niñas y niños: dilemas morales, desempeños y retahílas musicales*. Madrid: Prosocialia / Amazon Independently Published.

GARCÍA-RINCÓN, C. (2018). *Cómo educar las competencias y actitudes prosociales: marcos teóricos, indicadores y actividades*. Madrid: Prosocialia / Amazon Independently Published.

GARCÍA-RINCÓN, C. (2019). *Cocinando Aprendizajes: 150 recetas para educar en valores*. Madrid: Prosocialia / Amazon Independently Published.

TAPIA, N. (2010). *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires: Ciudad Nueva / CLAYSS (Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario).

URUÑUELA, P. (2018). *La metodología del aprendizaje-servicio: aprender mejorando el mundo*. Madrid: Narcea.

Capítulo 6

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y la Educación para la Ciudadanía Global

AIPAZ (2017). *Foro de las violencias urbanas*. Disponible en <http://aipaz.org/ciudades-de-paz-y-convivencia/>. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)

ASOCIACIÓN PRO DERECHOS HUMANOS (1994). *Sistema sexo-género*. Madrid: Catarata.

CEPAL (2019a). *Informe de avance cuatrienal sobre el progreso y los desafíos regionales de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Organización de las Naciones Unidas.

- CEPAL (2019b). *Panorama Social de América Latina 2019*. Santiago de Chile: Organización de las Naciones Unidas.
- COBO, R. (2008). *Educación en la ciudadanía: perspectivas feministas*. Madrid: Catarata.
- DELORS, J. (1997). “La educación encierra un tesoro”, Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana / Unesco.
- DÍAZ-SALAZAR, R. (2016). *Educación y cambio ecosocial: del yo interior al activismo ciudadano*. Madrid: PPC-SM.
- GARCÉS, M. (2013). *Un mundo común*. Barcelona: Bellaterra.
- INSTITUTE FOR ECONOMICS AND PEACE (2014). *The Economics Cost of Violence Containment*. Sidney: IEP.
- MESA, M. (2018). “El ODS 16 sobre paz, seguridad y gobernanza: desafíos conceptuales, seguimiento y evaluación”, en *Derechos humanos y seguridad internacional: amenazas e involución*. Anuario CEIPAZ 2017-2018. Madrid: CEIPAZ-Fundación Cultura de Paz.
- MESA, M. (2019a). “Educación y retos globales: promover la ciudadanía global en tiempos de involución”, en *Ascenso del nacionalismo y el autoritarismo en el sistema internacional*. Anuario CEIPAZ 2018-2019. Madrid: CEIPAZ-Fundación Cultura de Paz.
- MESA, M. (2019b). “La Educación para la Ciudadanía Global: una apuesta por la democracia”, *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 2019, 8 (1), 1323.
- MURILLO, J. (2019). “La educación para la justicia social como enfoque para la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible”, *Agenda 2030. Claves para la transformación sostenible*. Madrid: Catarata.
- Novo, M. (2017). “El papel del arte y de la educación: cambiar en tiempos de incertidumbre”, en S.M.A.R.T (Coord.), *Caminos hacia la sostenibilidad*. Madrid: Acciona. Disponible en https://librosostenibilidad.files.wordpress.com/2017/12/smart_acciona_es.pdf. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)
- ORGANIZACIÓN DE LAS 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. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)
- OXFAM INTERMÓN (2017). *Una economía para el 99 %*. Informe Oxfam Intermón. Disponible en https://www.oxfam.org/sites/www.oxfam.org/files/file_attachments/bp-economy-for-99-percent-160117-es.pdf. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)
- PNUMA (2016). *GEO-6 Regional Assessment for Latin America and the Caribbean*. Nairobi: PNUMA.

PRATS, F., et al. (2017). *La gran encrucijada: sobre la crisis ecosocial y el cambio de ciclo histórico*. Madrid: Libros en Acción.

SANAHUJA, J. A. (2018). "Paz, seguridad y gobernanza: el ODS 16 y la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible", en Díaz Barrado, C., y Fernández Liesa, C. R. (Dirs.), *Objetivos de Desarrollo Sostenible y Derechos Humanos: Paz, Justicia e Instituciones Sólidas /Derechos Humanos y Empresas*. Madrid: Instituto de Estudios Internacionales y Europeos Francisco de Vitoria de la Universidad Carlos III.

SOUSA SANTOS, B. de (2011). "Epistemologías del Sur", *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 16 (54), 17-39.

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. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)

UNESCO (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción ODS 4*. Disponible en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)

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

Capítulo 6

¿Qué escuelas hay que impulsar con los empobrecidos?

ALUMNOS DE LA ESCUELA DE BARBIANA (1978). *Contraescuela*. Madrid: ZYX, 3.ª ed.

CASA ESCUELA SANTIAGO UNO (1979). *Escritos colectivos de muchachos del pueblo*. Madrid: Editorial Popular.

CENTRO NUEVO MODELO DE DESARROLLO (1995). *Sobre la piel de los niños: su explotación y nuestras complicidades*. Madrid: Acción Cultural Cristiana.

CENTRO NUEVO MODELO DE DESARROLLO (1996) *Sur-Norte: nuevas alianzas para la dignidad del trabajo*. Madrid: Acción Cultural Cristiana.

CENTRO NUEVO MODELO DE DESARROLLO (1997). *Carta a un consumidor del Norte*. Madrid: Acción Cultural Cristiana, 2.ª ed.

CENTRO NUEVO MODELO DE DESARROLLO (1998). *Geografía del supermercado mundial: trabajo, comercio y consumo en el mundo de las multinacionales*. Vitoria/Gasteiz: Setem y Hegoa.

CENTRO NUEVO MODELO DE DESARROLLO (1999). *Rebelión en la tienda: opciones de consumo, opciones de justicia*. Barcelona: Icaria.

- CENTRO NUEVO MODELO DE DESARROLLO (2007). *Norte-Sur: la fábrica de la pobreza*. Madrid: Editorial Popular, 4.ª ed.
- CENTRO NUEVO MODELO DE DESARROLLO (2008). *Guía ética de las marcas: quién hace la ropa, con quién y para quién*. Madrid: Editorial Popular.
- CENTRO NUOVO MODELLO DI SVILUPPO (2013). *Guida al consumo critico*. Verona: EMI Edizioni, 6.ª ed.
- CENTRO NUOVO MODELLO DI SVILUPPO (2020). *Chi siamo*. Disponible en <http://www.cnms.it/chi-siamo>. (Última consulta: 12 de febrero de 2020).
- CORZO, J. L. (1983). *La escritura colectiva: teoría y práctica de la escuela de Barbiana*. Madrid: Anaya.
- CORZO, J. L. (1992). *Leer periódicos en clase*. Madrid: Editorial Popular, 3.ª edición.
- CORZO, J. L. (2000). *Educarnos con la actualidad*. Madrid: PPC.
- CORZO, J. L. (2007). *Educación es otra cosa: manual alternativo entre Calasanz, Freire y Milani*. Madrid: Editorial Popular.
- CORZO, J. L. (2014). *Don Milani, la palabra a los últimos*. Madrid: PPC.
- DÍEZ PRIETO, A., et al. (2018). "Paulo Freire", *Educación (NOS)*, n.º 83 (monográfico).
- ESCUELA DE BARBIANA (2017). *Carta a una maestra*. Edición del 50 aniversario. Madrid: PPC.
- FRANCISCO (2019). *Exhortación apostólica postsinodal Christus Vivit a los jóvenes y a todo el pueblo de Dios*. Ciudad del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana, párrafo 221.
- FREIRE, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI, 39.ª edición.
- FREIRE, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI, 40.ª edición.
- GARCÍA MADRID, A. (Ed.) (2016). *Freire en Salamanca: tres conferencias*. Madrid: PPC.
- GESUALDI, F. (2002). *Manuale per un consumo responsabile*. Milán: Feltrinelli.
- GESUALDI, F. (2003). *Dalla parte sbagliata del mondo: da Barbiana al consumo critico*. Milán: Terre di Mezzo.
- GESUALDI, F. (2005). *Por una vida sobria: del despilfarro de unos pocos a los derechos para todos*. Madrid: PPC.

- GESUALDI, F. (2007). "La escuela ante los desafíos globales", *Educar(NOS)*, n.º 38.
- GESUALDI, F. (2009). "La otra vía. Del desarrollismo a la sobriedad. Programa para una economía de lo necesario", *Educar(NOS)*, n.ºs 3-4. Monográfico disponible en http://www.cnms.it/images/documenti/La_Otra_Via.pdf. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)
- GESUALDI, F. (2011). *Guida al consumo critico*. Verona: EMI Edizioni.
- GESUALDI, F. (2013). *L'economia del bene comune*. Milán: Feltrinelli.
- GESUALDI, F. (2014). *Consumatori. Altre stilo di vita*. Brescia: La Scuola.
- GESUALDI, F. (2015). *Cambiare il sistema*. Milán: Altreconomia.
- GESUALDI, F. (2017). "La escuela como derecho a la soberanía orientada al bien común", *Educar(NOS)*, n.º 78.
- GESUALDI, M. (2017). *Don Lorenzo Milani. El exilio de Barbiana*. Madrid: PPC.
- MARTÍ, M. (1972). *El maestro de Barbiana*. Barcelona: Nova Terra.
- MILANI, L. (1995). *Dar la palabra a los pobres: cartas*. Madrid: Acción Cultural Cristiana, edición de José Luis Corzo.
- MILANI, L. (2004). *Experiencias pastorales*. Madrid: BAC.
- MILANI, L. (2017). *Tutte le opere. Vols. 1 y 2*. Milán: Mondadori.
- MOVIMIENTO DE EDUCADORES MILANIANOS (MEM) (2018). *Bibliografía general sobre Lorenzo Milani y sobre las didácticas de la escuela de Barbiana y del Centro Nuovo Modello di Sviluppo*. Disponible en <http://www.amigosmilani.es/?q=Bibliograf%C3%ADa%20en%20castellano>. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)
- MOVIMIENTO DE EDUCADORES MILANIANOS (MEM) (2020). *¿Quiénes somos?* Disponible en <http://www.amigosmilani.es/?q=grupomilani>. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)
- VV. AA. (2017). "El papa en Barbiana", *Educar(NOS)*, n.º 79 Monográfico disponible en [http://www.amigosmilani.es/sites/default/data/Educar\(NOS\)%2079%20COLOR.pdf](http://www.amigosmilani.es/sites/default/data/Educar(NOS)%2079%20COLOR.pdf) . Véase también el videomensaje del papa Francisco sobre Lorenzo Milani y la Escuela de Barbiana en http://w2.vatican.va/content/francesco/es/messages/pont-messages/2017/documents/papa-francesco_20170423_videomessaggio-don-milani.html. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)

Capítulo 7

La educación del compromiso ecosocial en la infancia, la adolescencia y la juventud

BARDI, U. (2014). *Los límites del crecimiento retomados*. Madrid: Catarata.

CAMARGO, J., y MARTÍN-SOSA, S. (2019). *Manual de lucha contra el cambio climático*. Madrid: Libros en Acción.

CEMBRANOS, F.; HERRERO, Y., y PASCUAL, M. (Coords.) (2007). *Educación y ecología: el currículum oculto anti-ecológico de los libros de texto*. Madrid: Editorial Popular.

DELORS, J. (1997). "La educación encierra un tesoro", Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana / Unesco.

ECOLOGISTAS EN ACCIÓN (2011). "Educar en el Antropoceno", en Álvarez Cantalapiedra, S. (Ed.), *Convivir para perdurar: conflictos ecosociales y sabidurías ecológicas*. Barcelona: Icaria.

ECOLOGISTAS EN ACCIÓN (2015). *99 preguntas y 99 experiencias para aprender a vivir en un mundo justo y sostenible*. Disponible en <https://www.ecologistasenaccion.org/99122/>. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)

ECOLOGISTAS EN ACCIÓN (2020). *Una nueva cultura de la Tierra*. Disponible en <https://www.ecologistasenaccion.org/areas-de-accion/educacion-2/>. Véase también <https://www.ecologistasenaccion.org/99176/publicaciones-del-area-de-educacion/>. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)

HERRERO, Y.; CEMBRANOS, F., y PASCUAL, M. (2011). *Cambiar las gafas para mirar el mundo: hacia una cultura de la sostenibilidad*. Madrid: Libros en Acción.

HERRERO, Y.; PASCUAL, M.; GONZÁLEZ REYES, M., y GASCÓ, E. (2018). *Poner la vida en el centro. Voces y relatos ecofeministas*. Madrid: Libros en Acción.

HERRERO, Y.; GONZÁLEZ REYES, M., y PÁRAMO, B. (2019). *Cambio climático*. Valencia: Ediciones Litera.

MEADOWS, D. (1986-2001). *The Global Citizen*. Disponible en <http://donellameadows.org/donella-meadows-legacy/danas-writing/global-citizen-columns/>. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)

MEADOWS, D., et al. (1972). *Los límites del crecimiento. Informe al Club de Roma*. México: Fondo de Cultura Económica.

MEADOWS, D., et al. (1992). *Más allá de los límites del crecimiento*. Madrid: Aguilar.

MEADOWS, D., et al. (2002). *Los límites del crecimiento: 30 años después*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE COSTA RICA (2015). *Educación para una nueva ciudadanía: transformación curricular*. Disponible en http://cse.go.cr/sites/default/files/acuerdos/9-2016_educar_para_una_nueva_ciudadaniafinal.pdf. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)

BLOQUE 3

Capítulo 1

Una educación transformadora. La propuesta de Oxfam

BONI, A.; LÓPEZ, E., y OXFAM INTERMÓN (2015). *Herramientas para planificar y evaluar prácticas para una ciudadanía global*. Disponible en <http://www.kaidara.org/recursos/herramientas-para-planificar-y-evaluar-practicas-para-una-ciudadania-global/>. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)

MOVIMIENTO POR LA EDUCACIÓN TRANSFORMADORA Y LA CIUDADANÍA GLOBAL (2018). *Centros educativos transformadores. Rasgos y propuestas para avanzar*. Disponible en <http://www.kaidara.org/recursos/centros-educativos-transformadores-rasgos-y-propuestas-para-avanzar/>. Véase también http://www.educaciontransformadoraglobal.org/?page_id=31. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)

ONU-ODS (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Disponible en <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)

PAZ, D. de, y OXFAM INTERMÓN (2009). *Pistas para cambiar la escuela*. Disponible en <http://www.kaidara.org/recursos/pistas-para-cambiar-la-escuela/>. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)

RED DE EDUCADORAS Y EDUCADORES PARA UNA CIUDADANÍA GLOBAL (2020). *Quiénes somos y qué hacemos*. Disponible en <http://www.ciudadaniaglobal.org/>. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)

Capítulo 2

Una educación emancipadora. La propuesta de Hegoa

CELORIO, G. (2013). “Los movimientos sociales emancipaciones, aliados imprescindibles para un desarrollo alternativo y una cooperación transformadora”, en Ortega, M. L., et al., (Coord.), *Buenas prácticas de colaboración entre ONGD y Universidad: educar en la ciudadanía global en el espacio universitario*. Sevilla: Ediciones de la Universidad Loyola Andalucía.

CELORIO, G. (2015). “La educación emancipadora como proyecto de cambio social”, en VV. AA., *Claves para el cambio social. Educación para la vida*. Donostia/San Sebastián: Calcuta Ondoan. Disponible en http://issuu.com/calcutaondoan/docs/libro_montado?e=7829849/32176519. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)

- CELORIO, G. (2017). *Educación crítica y transformadora. Marco teórico-pedagógico para integrar la soberanía alimentaria con enfoque de género en los centros de Secundaria*. Bilbao: Publicaciones Hegoa. Disponible en <http://publicaciones.hegoa.ehu.es/es/publications/373>. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)
- CELORIO, G., y LÓPEZ DE MUNAIN, A. (Dir.) (2007). *Diccionario de educación para el desarrollo*. Bilbao: Publicaciones Hegoa.
- CELORIO, G., y LÓPEZ DE MUNAIN, A. (Dir.) (2011). *Educación para la ciudadanía global. Estrategias para la acción educativa*. Bilbao: Ediciones de la Universidad del País Vasco.
- FREIRE, P. (1970, 2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI editores.
- RAUBER, I. (2014). “Descolonización, liberación y educación para el cambio civilizatorio. Claves sociales, políticas, económicas y culturales desde Latinoamérica. Pedagogías de esperanza”, en *Cambiar la educación para cambiar el mundo... ¡Por una acción educativa emancipadora!* Actas del IV Congreso de Educación para el Desarrollo. Bilbao: Publicaciones Hegoa. Disponible en http://publicaciones.hegoa.ehu.es/uploads/pdfs/270/Cambiar_la_educacion.pdf?1488539838. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)
- RIECHMANN, J. (2014). *Moderar Extremistán: sobre el futuro del capitalismo en la crisis civilizatoria*. Madrid: Díaz & Pons.
- SOUSA SANTOS, B. de (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (Encuentros en Buenos Aires)*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Disponible en <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20100825032342/critica.pdf>. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)

Capítulo 3

Una educación ecosocial. La propuesta de FUHEM

- ESTEBAN, A.; FERNÁNDEZ CASADEVANTE, J. L., y GONZÁLEZ REYES, L. (Coords.) (2019). *Alimentar el cambio: la alimentación escolar en disputa. Experiencias y éxitos de comedores ecológicos y saludables* Madrid: Libros en Acción.
- FUHEM (2018a). *Educar para la transformación ecosocial: orientaciones para la dimensión ecosocial al currículo*. Madrid: FUHEM.
- FUHEM (2018b). *Currículo ecosocial*. Disponible en <https://tiempodeactuar.es/curriculo-ecosocial/>. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)

FUHEM (2019a). *Alimentando otros modelos: comedores escolares agroecológicos*. Disponible en <https://blogs.fuhem.es/alimentarotrosmodelos/>. Véase también <https://colegiolourdes.fuhem.es/alimentando-otros-modelos>. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)

FUHEM (2019b). *La ciudad: una mirada ecosocial e interdisciplinar* (2.º de ESO). Madrid: FUHEM.

FUHEM (2019c). *La modernidad: una mirada ecosocial e interdisciplinar* (4.º de ESO). Madrid: FUHEM.

FUHEM (2019d). *El mundo actual: una mirada ecosocial e interdisciplinar* (4.º de ESO). Madrid: FUHEM.

FUHEM (2020). *Guías didácticas*. Disponible en <https://tiempodeactuar.es/guias-didacticas/>. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)

Capítulo 4

Una educación para la inclusión social. La propuesta de las Comunidades de Aprendizaje

ÁLVAREZ, P. (2015). *Comunidades de Aprendizaje en Latinoamérica. Transferibilidad de las Actuaciones Educativas de Éxito* (Tesis doctoral). Disponible en <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/65706>. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)

AUBERT, A.; FLECHA, A.; GARCÍA, C.; FLECHA, R., y RACIONERO, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia Editorial.

COMISIÓN EUROPEA (2010). *Europa 2020: una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. Bruselas: Comisión Europea. Disponible en <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex:52010DC2020>. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)

COMUNIDADES DE APRENDIZAJE EN ESPAÑA (2020). *Definición del Proyecto*. Disponible en <https://comunidadesdeaprendizaje.net/>. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)

COMUNIDADES DE APRENDIZAJE EN AMÉRICA LATINA (2020). *Red de escuelas-comunidades de aprendizaje*. Disponible en <https://comunidaddeaprendizaje.com.es/quien-participa>. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)

CREA (2020). *Sobre nosotr@s*. Disponible en <http://crea.ub.edu/index/?lang=es>. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)

FLECHA, R. (1997). *Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: El Roure.

- FLECHA, R., *et al.* (2008). *Transformando la escuela: comunidades de aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- FLECHA, R. (2015). *Successful educational actions for inclusion and social cohesion in Europe*. Berlín: Springer.
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI editores.
- GARCÍA, C.; GAIRAL, R.; MUNTÉ, A., y PLAJA, T. (2018). "Dialogic Literary Gatherings and Out-of-home Child Care: Creation of New Meanings Through Classic Literature", *Child and Family Social Work*, 23, 62-70. Disponible en <https://doi.org/10.1111/cfs.12384>. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)
- GARCÍA-CARRIÓN, R.; GÓMEZ, A.; MOLINA, S., e IONESCU, V. (2017). "Teacher Education in Schools as Learning Communities: Transforming High-Poverty Schools through Dialogic Learning", *Australian Journal of Teacher Education*, 42 (4), 44-46. Disponible en <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2017v42n4.4>. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)
- HABERMAS, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- PNUD (2019). *Informe sobre desarrollo humano 2019. Más allá del ingreso, más allá de los promedios, más allá del presente: desigualdades del desarrollo humano en el siglo XXI*. Nueva York: PNUD. Disponible en http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2019_overview_-_spanish.pdf. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)
- RODRIGUES MELLO, R., y MARINI, F. (2018). "School as Learning Communities: An Effective Alternative for Adult Education and Literacy in Brazil", *Frontiers in Education*, 3, 114. Disponible en <https://doi.org/10.3389/educ.2018.00114>. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)
- SÁNCHEZ, M. (1999). "La Verneda-Sant Martí: A school where people dare to dream", *Harvard Educational Review*, 69 (3), 320-335.
- UNESCO (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción ODS 4*. Disponible en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)
- UNESCO (2016). *Educación para la ciudadanía mundial: preparar a los educandos para los retos del siglo XXI*. París: Unesco. Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244957>. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)

Capítulo 5

Una educación popular liberadora. La propuesta de *Fe y Alegría*

BRAVO, A., y VEGA, C. M. (2015). *Sintonizando nuestra Propuesta Educativa: sueños e intencionalidades*. Disponible en <https://www.feyalegria.org.co/sintonizando-nuestra-propuesta-educativa>. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)

BURGOS CAPERA, S. (2018), *Brújula para soñar y caminar otros posibles 'posibles'*. En ruta de FormAcción para la ParticipAcción. Bogotá: Fe y Alegría Colombia. Documento Inédito.

CARRASCO, L. (Ed.) (2008). *Documentos de los Congresos Internacionales 1984-2007*. Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría. Disponible en <http://www.feyalegria.org.gt/files/identidad/Pensamientos%20FyA%20congresos%20Internacionales%20.pdf>. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)

CERRILLO, L. (2015). *Los pilares de la educación popular*. Bogotá: Federación Internacional de Fe y Alegría.

EDUCATE MAGIS (2020). *Misión e identidad*. Disponible en <https://www.educatemagis.org/es/>. Véase también <https://www.educatemagis.org/es/global-citizenship-an-ignatian-perspective/>. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)

ENTRECULTURAS (2019). *Un Mundo en tus Manos: Propuesta Pedagógica para una Ciudadanía Global*. Disponible en <https://www.entreculturas.org/es/publicaciones/un-mundo-en-tus-manos-propuesta-pedagogica-para-una-ciudadania-global>. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)

FEDERACIÓN INTERNACIONAL DE FE Y ALEGRÍA (1984-1985). *Ideario Internacional*. Disponible en <https://www.feyalegria.org/es/biblioteca/identidad/ideario-internacional-1984-1985>. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)

FEDERACIÓN INTERNACIONAL DE FE Y ALEGRÍA (2018). *Las juventudes de Fe y Alegría construimos paz. Propuesta de incidencia global de la Red Generación 21+*. Disponible en https://drive.google.com/file/d/1glfUsWcrXqKhzpuNgpswpLIMy9F_UoPN/view. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)

FEDERACIÓN INTERNACIONAL DE FE Y ALEGRÍA (2020). *Quiénes somos*. Disponible en <http://www.feyalegria.org/es>. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)

FERNÁNDEZ LUDEÑA, A. (2010). *Acción Pública y Educación: incidiendo para transformar*. Madrid: Federación Internacional de Fe y Alegría. Disponible en <http://www.feyalegria.org/es/biblioteca/publicaciones/accion-publica-educacion-incidiendo-transformar-2010>. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)

FRITZEN, C. (2017a). *Fe y Alegría comprometida con el fortalecimiento de los servicios públicos educativos*. Disponible en <https://jesuitasaru.org/fe-y-alegria-comprometida-con-el-fortalecimiento-de-los-sistemas-publicos-educativos/>. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)

- FRITZEN, C. (2017b). *Declaraciones sobre los objetivos de la Federación Internacional de Fe y Alegría*. Disponible en <https://www.entreculturas.org/es/noticias/entrevista-carlos-fritzen-sj-director-de-la-federacion-internacional-fe-y-alegria>. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)
- FUNES, P. (2019). "La internacionalización de Fe y Alegría", *Jesuitas. Revista de la Provincia de España*, n.º 143.
- MEJÍA JIMÉNEZ, M. R. (2013). *Educaciones y pedagogías críticas desde el Sur*. México: Nueva Editorial Iztaccíhuatl.
- MEJÍA JIMÉNEZ, M. R. (2016). *Educación popular hoy*. Bogotá, Colombia: Ediciones Aurora, 3.ª ed.
- MEJÍA JIMÉNEZ, M. R. (2018). *Pedagogía y transformación social*. Barcelona: Editorial UOC.
- MEJÍA JIMÉNEZ, M. R. (2019). *Sobre educación popular y transformación de la realidad*. Disponible en <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/321138>. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)
- MOSCATO, R. (2018). *La acción pública para proponer transformaciones en la educación y en la sociedad*. Disponible en http://www.feyalegria.org/images/acrobat/AccionPublicaParaProponerTransformaciones_Ricardo-Moscato.pdf. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)
- NUSSBAUM, M. (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 2.ª ed.
- ORTEGA, I., et al. (2019). "Educación para la construcción de una ciudadanía global", *Padres y Maestros*, n.º 380 (monográfico).
- PÉREZ ESCLARÍN, A. (2010). *Yo, José María Velaz*. Caracas: Fe y Alegría Venezuela. Disponible en <http://www.feyalegria.org/archivos/file/YoJoseMariaVelaz.pdf>. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)
- RAYO, J. P. (2018). "Formándonos para transformarnos, transformarnos para incidir", *Padres y Maestros*, junio.
- SECRETARIADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y PRE-SECUNDARIA. COMPAÑÍA DE JESÚS (SIE) (2019). *Ciudadanía Global: Una Perspectiva Ignaciana*. Disponible en <https://www.educatemagis.org/es/global-citizenship-an-ignatian-perspective/>. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)
- VÉLAZ, J. M. (1980). *El camino realizado y la tarea futura*. Disponible en http://www.feyalegria.org/sites/default/files/80-02-Velaz-Camino_Realizado_y_Tarea_Futura-Discurso_Doctorado.pdf. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)

Capítulo 6

Una educación para una ciudadanía democrática. La propuesta del *Proyecto Atlántida*

- APPLE, M., y BEANE, J. (2005). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- BOLÍVAR, A. (2007). *Educación para la Ciudadanía: algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- BOLÍVAR, A., y GUARRO, A. (Eds.) (2007). *Educación y cultura democrática*. Madrid: Wolters Kluwer.
- BOLÍVAR, A., y LUENGO, F. (2019). “Nuevos modos de hacer y organizar la escuela: modelo del Proyecto Atlántida”, *Cuadernos de pedagogía*, n.º 503.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2006). *Recomendaciones del Parlamento Europeo y del Consejo de Europa sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Disponible en http://eulex.europa.eu/LexUriServ/site/es/com/2005/com2005_0548es01.pdf. (Última consulta: 12 de febrero de 2020).
- CORTINA, A. (1997). *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- FEITO, R. (2006). *Otra escuela es posible*. Madrid: Siglo XXI.
- FEITO, R. (2020). “Escuelas democráticas”, *¿Qué hace una escuela como tú en un siglo como este?* Madrid: La Catarata.
- FEITO, R., y GARCÍA, R. (Coords.) (2007). *Las escuelas democráticas: redes educativas para la construcción de ciudadanía*. Madrid: Proyecto Atlántida. Disponible en <http://www.proyectoatlantida.eu/wordpress/wp-content/uploads/2015/01/Escuelas-Democr%C3%A1ticas.pdf>. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)
- LUENGO, F. (2006). “El Proyecto Atlántida: experiencias para fortalecer el eje escuela, familia y municipio”, *Revista de Educación*, n.º 339.
- MOYA, J., y LUENGO, F. (Coords.) (2009). *Las competencias básicas en el marco de una educación democrática*. Madrid: Proyecto Atlántida.
- MOYA, J., y LUENGO, F. (2011). *Teoría y práctica de las competencias básicas*. Barcelona: Graó.
- MOYA, J., y LUENGO, F. (2019). “Mejorar la capacidad profesional para crear un nuevo currículo escolar”, *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 502.
- MOYA, J., y ZUBILLAGA, A. (Coords.) (2020). *Un currículo para el Desarrollo Humano Sostenible*. Madrid: Anaya.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (2019). *Objetivos de Desarrollo Sostenible: 17 objetivos para transformar nuestro mundo*. Disponible en <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es>. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)

REIMERS, F., et al. (2018). *Empoderar Ciudadanos Globales: El Curso Mundial*. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/326424011_Empoderando_a_Ciudadanos_Globales_El_Curso_Mundial. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)

SOUSA SANTOS, B. de (2011). *Introducción: Las Epistemologías del Sur*. Disponible en https://www.cidob.org/es/articulos/monografias/iv_training_seminar_formas_otras/introduccion_las_epistemologias_del_sur. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)

Capítulo 7

I can, we can. La propuesta de Design for Change

DFC (DESIGN FOR CHANGE). (2019). *I can Stories*. Disponible en <https://dfcworld.com/VIDEO/ViewAllVideo>. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)

DFC (DESIGN FOR CHANGE). (2020). *Select partners*. Disponible en <https://www.dfcworld.com/SITE#>. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)

OJEDA, J. A. (2017). *Design for Change: un movimiento educativo para cambiar el mundo*. Madrid: SM (Biblioteca de Innovación Educativa).

Capítulo 8

Fridays for Future: Movilización ecologista juvenil y educación

AGENCIA EFE (2019). *Jóvenes y activistas: así son las “Greta Thunberg” de América Latina*. Disponible en <https://www.efe.com/efe/espana/destacada/jovenes-y-activistas-asi-son-las-greta-thunberg-de-america-latina/10011-4084665>. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)

ARAINFO (2019). *La cadena global de acciones climáticas más grande de la historia*. Disponible en <https://arainfo.org/la-cadena-global-de-acciones-climaticas-mas-grande-de-la-historia/>. Véase también <https://6dnw.org/summate/>. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)

COMUNIDAD POR EL CLIMA (2019). *La mayor plantación colaborativa en España*. Disponible en <https://arainfo.org/wordpress/wp-content/uploads/2019/10/Presentaci%C3%B3n-1.pdf>. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)

- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA DE LAS ISLAS BALEARES (2009). *Fases de la ecoauditoría*. Disponible en <http://dgrechid.caib.es/www/ecoauditoria/fases.es.htm>. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)
- DÍAZ-SALAZAR, R. (2016). *Educación y cambio ecosocial: del yo interior al activismo ciudadano*. Madrid: PPC-SM.
- DOSTOIEVSKI, F. (1996). *Los hermanos Karamazov*. Traducción de Augusto Vidal. Barcelona: Planeta.
- ECOLOGISTAS EN ACCIÓN (2020). *Educación para la sostenibilidad*. Disponible en <https://www.ecologistasenaccion.org/areas-de-accion/educacion-2/>. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)
- EXTINTION REBELLION (2019). *Declaración de Rebelión No Violenta*. Disponible en <https://www.extinctionrebellion.es/portal/declaracion-de-rebeldia/>. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)
- EL PAÍS (2019). *Las claves de la huelga mundial de los estudiantes por el clima*. Disponible en https://elpais.com/sociedad/2019/03/14/actualidad/1552553461_850759.html. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)
- EUROPAPRESS (2019). *Aumentan a 58 las ciudades españolas con protestas este viernes por la huelga mundial de estudiantes por el clima*. Disponible en <https://www.europapress.es/sociedad/educacion-00468/noticia-jovenes-espanoles-suman-huelga-internacional-clima-15-marzo-convocatorias-todo-pais-20190311193027.html>. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)
- FRANQUESA, T. (1998). *La ecoauditoría como instrumento de educación ambiental*. Disponible en <https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/recursos/documentos/ecoauditorias.aspx>. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)
- FRIDAYS FOR FUTURE INTERNATIONAL (2019). *Map*. Disponible en <https://www.fridaysforfuture.org/>. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)
- FROMM, E. (2007). *Del tener al ser*. Barcelona: Paidós.
- GLOBAL CLIMATE STRIKE (2019). *May 24 as it happened*. Disponible en <https://globalclimatestrike.net/may-24-as-it-happened/>. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)
- GONZÁLEZ REYES, M. (2016-2017). “Terminar la ESO sin conocer el cambio climático”, *Papeles de Relaciones Ecosociales y Cambio Global*, n.º 136.
- GREENPEAC y NOVACT (2019). *Escuela de activismo*. Disponible en <https://escueladeactivismo.org/>. Véanse también <https://novact.org/?lang=es> y <https://es.greenpeace.org/es/sala-de-prensa/comunicados/comienza-el-campamento-de-activismo-de-greenpeace-y-novact-con-mas-de-300-personas/>. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)

- JUVENTUD POR EL CLIMA-FRIDAYS FOR FUTURE ESPAÑA (2019a). *Manifiesto*. Disponible en <http://juventudxclima.es/manifiesto/>. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)
- JUVENTUD POR EL CLIMA-FRIDAYS FOR FUTURE ESPAÑA (2019b). *Acciones frente a la emergencia climática*. Disponible en <https://eci.fridaysforfuture.org/es/>. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)
- ILLESCAS, J. (2017). *La dictadura del videoclip*. Barcelona: El Viejo Topo, 3.ª ed.
- ILLESCAS, J. (2019). *Educación tóxica: el imperio de las pantallas y la música dominante en niños y adolescentes*. Barcelona: El Viejo Topo.
- MUÑOZ MOLINA, A. (2020). "En defensa de Greta", *El País*, 2 de enero.
- RODRIGO, J. (2006). *Ecoauditorías Escolares*. Disponible en <http://roble.pntic.mec.es/jrodrigo/ecoaudit.pdf>. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)
- TEACHERS FOR FUTURE (2019a). *Manifiesto*. Disponible en <https://teachersforfuturespain.org/manifiesto-teachers-for-future-spain/>. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)
- TEACHERS FOR FUTURE (2019b). *Acciones por el medioambiente desde la educación*. Disponible en <https://teachersforfuturespain.org/>. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)
- TEACHERS FOR FUTURE (2019c). *Recreos residuos cero*. Disponible en <https://teachersforfuturespain.org/recreos-residuos-cero-6-diciembre-cadena-de-acciones-porelclima/>. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)
- TEACHERS FOR FUTURE (2019d). *Modelo de ecoauditoría escolar*. Disponible en <https://teachersforfuturespain.org/ecoauditoria/>. Véase también una amplia muestra de recursos educativos en <https://teachersforfuturespain.org/recursos-educativos/>. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)
- THUNBERG, G. (2019a). *Cambiamos el mundo*. Barcelona: Lumen.
- THUNBERG, G. (2019b). *Nuestra casa está ardiendo*. Barcelona: Lumen.
- 350.ORG (2019). *Massive School Strikes Worldwide*. Disponible en <https://350.org/massive-school-strikes-worldwide/>. (Última consulta: 12 de febrero de 2020)

CIUDADANÍA GLOBAL es una obra colectiva que recoge las voces de destacados especialistas, reforzadas por la visión de la propia escuela.

Equipo de autores

Federico Mayor Zaragoza (prologuista)
Rafael Díaz-Salazar (coordinador)
Alfonso Díez Prieto
Antonio Roura
Augusto Ibáñez
Begoña Carmona
Carme García Yeste
Carmen Magallón
César García-Rincón
Florencio Luengo
Gema Celorio
Gonzalo Fanjul
Juan Iglesias

Juan Pablo Rayo
Luis González Reyes
Manuela Mesa
María Laín
Mónica Cantón de Celis
Pedro Sáez
Pilar Álvarez Cifuentes
Rafael Feito
Regina Gairal
Santiago Álvarez Cantalapiedra
Victoria Camps
Violeta Velasco
Yayo Herrero

Dirección del proyecto: Augusto Ibáñez

Coordinación editorial: Mayte Ortiz

Arte y línea gráfica: Dirección corporativa de arte de SM:

Pablo Núñez, José Antonio Prieto y Sara Rioja

Diseño del proyecto: Leire Mayendía

Maquetación: José Antonio Prieto

Ilustraciones: Shutterstock

Corrección: Juana Jurado Sueiro

A lo largo del documento se ha seguido el criterio de utilizar un lenguaje inclusivo, aunque se mantiene el genérico para facilitar la lectura y la comprensión del texto.

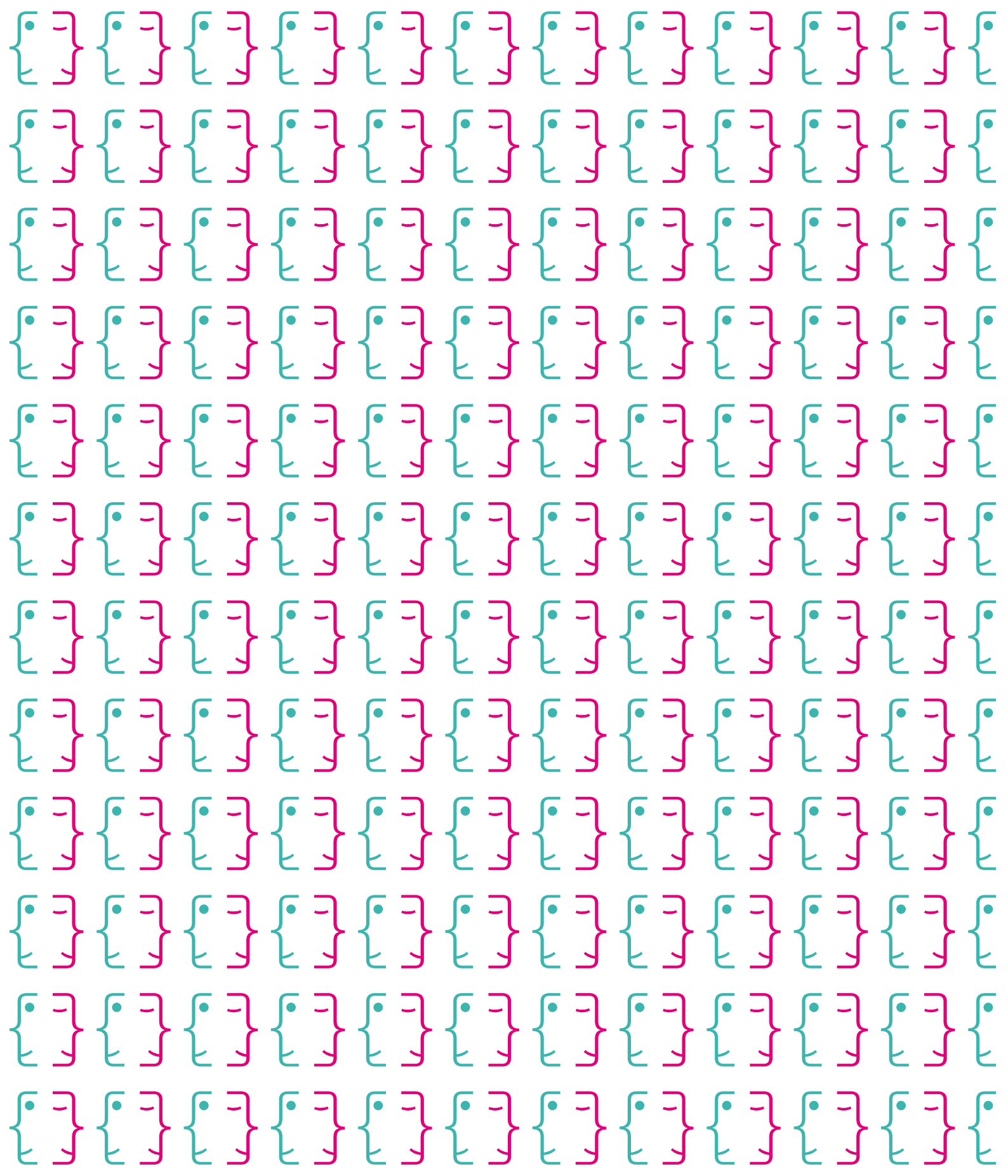
© SM, 2020

Depósito legal:

Impreso en España / *Printed in Spain*

Debido a la naturaleza dinámica de internet, SM no puede responsabilizarse por los cambios o las modificaciones en las direcciones y los contenidos de los sitios web a los que se remite en este libro.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.





El objetivo de esta obra, que recoge las voces de grandes especialistas, reforzadas por la visión de la propia escuela, es impulsar y canalizar el debate sobre la ciudadanía global hacia una educación orientada al cuidado de la persona, de la sociedad y de la naturaleza.

Entendida así, la educación para la ciudadanía global puede ayudarnos a formar a personas plenas, preparadas para intervenir positivamente en un mundo en continuo cambio, y capaces de adoptar un modo de vida sostenible para nosotros, los que nos rodean y los que nos sucederán.

Desde SM apostamos por esta educación global inclusiva, humanista y solidaria. Siguiendo nuestro lema **La educación nos mueve**, promovemos el debate (necesario y urgente) sobre la ciudadanía global a través de un movimiento de reflexión y de co-creación con la escuela, para anticipar escenarios de futuro.



LA
ESCUELA QUE
QUEREMOS



fundación sm