

La educación para el desarrollo como educación para las ciudadanía^s globales

Resumen: En este artículo se presenta el modelo de educación para el desarrollo (ED) como educación para las ciudadanía^s globales. Se trata de una propuesta educativa trabajada por distintos autores y autoras del campo educativo y del ámbito de las Organizaciones No Gubernamentales de desarrollo que lo que persiguen es la formación de ciudadanos y ciudadanas globales que actúan tanto en lo local como en lo global con miras a conseguir la transformación social. Se presenta la ED para las ciudadanía^s globales a partir del recorrido que ha tenido la ED desde los años cincuenta hasta el siglo XXI, diferenciando entre cinco generaciones de ED, donde la última es la que se analiza este texto. Esta evolución se relaciona con los cambios de la cooperación internacional y el debate del desarrollo. Posteriormente se profundiza en las distintas dimensiones de la ciudadanía global: la ética, la política y la sociológica. Estas dimensiones transitan entre lo universal y lo particular. La propuesta aquí presentada recoge las dos visiones, de tal manera que se persigue un ideal universal, la justicia social basada en valores universales o las propuestas de democracia global, pero a la vez se reconoce que existen diferentes proyectos de ciudadanía global, que son contextuales e interculturales.

Palabras clave: Educación, desarrollo, ciudadanía^s.

La evolución de la Educación para el Desarrollo.

La evolución de la ED ha ido paralela a la evolución y a los cambios en el discurso de las organizaciones no gubernamentales de desarrollo (ONGD), puesto que, como señala Regan (1994), hablar de la historia de la ED es en gran medida hablar de la historia de las ONGD. Así, siguiendo la propuesta de Mesa (2000), se puede hacer referencia a un modelo de cinco generaciones (Korten, 1990; Ortega, 1994; Senillosa, 1998) de la ED que comienza en los años cincuenta y llega hasta nuestros días.

En las páginas siguientes se describirán los elementos más relevantes de las prácticas de ED de cada generación, aunque hay que matizar que esta clasificación se utiliza a efectos didácticos, ya que en realidad, es posible encontrar en una misma ONGD experiencias de ED que se podrían encuadrar en más de una generación.

Un resumen de estas características fundamentales de la evolución de la ED queda recogido en la Tabla 1.

Primera generación: enfoque caritativo-asistencial

Surge en los años 50 vinculada a la corriente confesional y con un planteamiento asistencialista. En este periodo no puede hablarse de ED propiamente dicha, ya que las actividades de las ONGD se limitaban a promover la recaudación de fondos para la financiación de acciones de ayuda de emergencia ante situaciones críticas (guerras, desastres, hambrunas), sin que apenas existieran objetivos educativos; se trataba de sensibilizar sobre las consecuencias de la pobreza sin analizar las causas, con la finalidad de recaudar fondos.

Para ello, se utilizaban instrumentos como los apadrinamientos, los telemaratonés y, el más empleado, las campañas, en las que, como dice Mesa (2000), se recurrían a imágenes catastrofistas que intentaban despertar sentimientos de compasión y apelaban a la caridad y a la generosidad individual. Se recreaba así una visión fatalista del mundo donde se subrayaban los aspectos catastróficos del Sur; sus habitantes eran percibidos como sujetos pasivos de la pobreza, reforzando la idea de superioridad

del Norte y evitando la comprensión de las causas reales del subdesarrollo (Fueyo, 2002).

El mensaje implícito o explícito era que la solución al problema del subdesarrollo radicaba en la ayuda dada desde el Norte, que no tenía que estar canalizada por las contrapartes del Sur, sino que, en ocasiones, podía

Tabla 1. Evolución de la ED. Fuente: Argibay et al., 2009.

Cronología	Enfoque	Concepto Desarrollo / Cooperación para el Desarrollo	Educación para el Desarrollo	Objetivos ED
50-70	Caritativo - Asistencial.	Desarrollismo / Paradigma de la modernización. Asistencia técnica.	Imágenes y mensajes catastrofistas. Refuerzo estereotipos. Enfoque paternalista.	Recaudar fondos.
70-80	Crítico-Solidario.	Paradigma de la Dependencia. Solidaridad política. Satisfacción de "necesidades básicas".	ED como proceso educativo. Interdependencia. Énfasis en causas Desarrollo/Subdesarrollo. Denuncia del orden internacional injusto. Responsabilidad histórica	Concienciar sobre las causas de la desigualdad.
80-90	Educación Global.	Desarrollo Sostenible. Fortalecimiento democrático. Participación y desarrollo comunitario.	Conocimiento crítico. Cuestionamiento del eurocentrismo. Educación para la emancipación. Otras visiones (género, paz, DD.HH., ecología,...). Crítica sociedad de consumo/Cambiar el Norte. Trabajo con el Sur.	Comprender la interdependencia global.
90-2000	Educación para la Ciudadanía Global.	Desarrollo Humano. Globalización neoliberal. Gobernabilidad. Desarrollo local.	Cambio de paradigma: exclusión/inclusión Ciudadanía universal (DD.HH.). Movimientos altermundialistas. Justicia social. Presión política. Uso creciente NNTT. Comunicación y cultura. Diversidad cultural e interculturalidad. Multidimensionalidad ED.	Promover conciencia de Ciudadanía Global Generar procesos de participación y acción ciudadana. Reafirmar el vínculo entre desarrollo, justicia y equidad.

estar dirigida a destinatarios individuales (Boni, 2006), como podrían ser los apadrinamientos. Muchas acciones y estrategias con este carácter asistencialista han permanecido con éxito hasta hoy.

Segunda generación: enfoque desarrollista

En los años 60, a la luz de teorías desarrollistas y con la creación del sistema internacional de cooperación al desarrollo, la acción de las ONGD pasa de la ejecución de acciones puntuales, de carácter asistencialista, a la realización de los proyectos de desarrollo. En este contexto nace la ED.

La ED se centra en la sensibilización de la ciudadanía del Norte sobre la situación de las poblaciones del Sur. El punto de partida son las actividades de información relacionadas con los proyectos de las ONGD: dar a conocer las circunstancias locales del medio en el que actuaban y de las comunidades beneficiarias de la ayuda y los esfuerzos de estas comunidades para progresar por sí mismas (Boni, 2006).

La recaudación de fondos sigue siendo un objetivo importante, pero hay un distanciamiento del asistencialismo y se insiste en la idea de la cooperación entendida como actividad a través de la cual "se ayuda a quienes quieren ayudarse a sí mismos" (Mesa, 2000, p. 16). Mesa (2000) también comenta que este enfoque dio paso a una visión más amplia de la realidad del Sur y contribuyó a dignificar a los beneficiarios de la ayuda, y a deslegitimar la imaginación de la miseria en la que se apoyaban las campañas de recaudación.

Aún así, permanece el carácter eurocéntrico de los mensajes y de contenidos de la ED, en el que hay una aceptación acrítica del modelo industrializado occidental como único camino hacia el desarrollo; el Norte es la fuente de dinero, productos y conocimientos para transferir a sociedades consideradas a priori ignorantes y primitivas. Al no incidir en las causas estructurales de la pobreza, permitía eludir las responsabilidades del Norte.

Además, los mensajes de ED de las ONGD al presentar los proyectos de desarrollo fuera de su contexto general, transmitían implícitamente que el desarrollo se lograría simplemente llevando a cabo más y mejores proyectos a nivel local o micro, al margen de otros factores globales o macro. Así, se justifica que este enfoque siga centrado en las campañas de petición de fondos.

Tercera generación: la Educación para el Desarrollo crítica y solidaria.

En los años 70 aparecen enfoques más críticos y una creciente toma de conciencia de la responsabilidad histórica del Norte. Una serie de acontecimientos en la escena internacional propiciaron la adopción de este nuevo enfoque: la declaración del Nuevo Orden Económico Internacional, la aceleración del proceso de descolonización, el creciente activismo internacional de los países en desarrollo, el giro social de las teorías del desarrollo que introducen enfoques estructuralistas y la aparición de las teorías de la dependencia.

Junto con estos importantes hitos, pueden señalarse otros acontecimientos igualmente relevantes en la configuración del nuevo discurso de la ED; a juicio de Mesa (2000), pueden destacarse la introducción de la idea de reformismo global, la influencia de los movimientos de renovación pedagógica y la aparición de nuevos actores en el escenario de la cooperación al desarrollo, como los comités de solidaridad, los centros de investigación, las ONG críticas y las organizaciones internacionales.

Como consecuencia de todo esto, se producirá un incremento de iniciativas en las ONGD que asumen la necesidad de abrir los currículos escolares a los problemas mundiales, de reflejar en la educación las cuestiones del desarrollo y de incorporar las propuestas críticas, solidarias y emancipatorias de las corrientes de renovación pedagógica, de los movimientos sociales emergentes y de los nuevos enfoques del desarrollo.

La ED pasó así de un modelo asistencial a un modelo centrado en las causas estructurales del subdesarrollo y de la pobreza, en particular los factores históricos y el pesado lastre del colonialismo y el neocolonialismo, de las interrelaciones entre el Norte y el Sur, y en la crítica de las políticas de desarrollo y de ayudas vigentes, y resaltó la responsabilidad de los países del Norte en el injusto orden internacional (Ortega, 2007).

Según Grasa (1990), los principales rasgos distintivos que permiten aglutinar las propuestas de ED de esta generación son los siguientes: 1) la ED concebida como un proceso de aprendizaje, orientada al compromiso y a la acción; 2) la participación de los educandos en este proceso de forma amplia, llegando incluso a los mecanismos de toma de decisiones; 3) la correspondencia estrecha entre transmisión de conocimientos y formación de actitudes; 4) la comprensión de las condiciones de vida

de las naciones en vías de desarrollo y las causas del subdesarrollo, desde un punto de vista interdependiente; 5) la concepción de un desarrollo apropiado para cada lugar, lejos de un modelo único de desarrollo; 6) la evaluación del proceso de aprendizaje, desde una perspectiva externa y objetiva, interrogándose acerca de cuáles son los efectos discernibles en una persona o un grupo que ha pasado por la experiencia de un programa de ED, y desde una perspectiva interna y reflexiva, preguntándose acerca de cómo y en qué grado los involucrados en el proceso están aprendiendo y enseñando a los otros.

En esta generación se iniciará la toma de conciencia sobre problemas de ámbito mundial como el crecimiento demográfico, el deterioro medioambiental, etc. que redundarán en una interdependencia internacional.

Cuarta generación: ED para el desarrollo humano sostenible.

A finales de los años ochenta, en paralelo a la evolución del concepto de desarrollo donde se introduce la perspectiva del desarrollo humano sostenible, la ED va a incorporar una perspectiva más global del desarrollo, incluyendo temas como los problemas ambientales, la crisis del desarrollo, los conflictos armados, la democracia y los derechos humanos, la problemática de género, etc.

La ED pasa a ser considerada un fin en sí misma, debe promover la comprensión de los problemas Norte-Sur y ser capaz de tener una repercusión en la vida cotidiana: corresponsabilidad (el cambio global depende tanto del Norte como del Sur). Se convierte en un espacio de cuestionamiento del modelo de desarrollo occidental, ya que los debates sobre los límites del crecimiento y los costes ambientales evidencian su imposible generalización.

También es la época de su entrada en el campo político, con campañas de presión sobre diversas instancias de decisión, y del uso de los medios de comunicación de masas y los acontecimientos culturales como medios de sensibilización (Sierra, 1997). La utilización de estas nuevas herramientas y la introducción de nuevas dinámicas exigen una mayor formación y conocimiento por parte de las ONGD que comienzan a promover líneas de investigación y publicación que permiten abordar la ED con una visión más estratégica y a medio plazo.

Asimismo, durante la década de los noventa, la ED confluye con otras propuestas educativas, recogiendo e integrando en su discurso los enfoques y contenidos de

otros aprendizajes sobre problemáticas globales, como la educación ambiental, la educación para los derechos humanos, la educación multicultural, la educación para la paz o la coeducación (Boni, 2006).

Estos años vienen marcados por el acelerado y complejo fenómeno de la globalización que produce continuos cambios en la esfera económica, política y cultural y nos somete a nuevos riesgos de dimensiones globales: amenazas al planeta, a la paz, a los derechos humanos, etc.

No es la primera vez que la humanidad padece conflictos y sufrimiento, pero lo que sí es novedoso es que el ser humano es consciente de que ésta es la realidad global. Sin embargo, aunque se tenga esta percepción del planeta, en las conductas cotidianas el hombre sigue teniendo una perspectiva etnocéntrica e incluso egoísta, en palabras de Lederach (2000), en cuanto que las relaciones y actuaciones que uno (o su nación) realiza o que le afectan, se evalúan casi únicamente según el beneficio (personal, provincial y sobre todo nacional) que aportan.

Lederach (2000) argumenta además que estamos inmersos en un sistema mundial, en donde únicamente los Estados naciones son partícipes y en el que el individuo no influye nada. Puede participar en la familia, en la escuela, en el ayuntamiento o incluso en la nación, pero nunca, o por lo menos raras veces, está promovido ni permitido que el individuo pueda desempeñar un papel en el sistema mundial.

Quinta generación: la educación para la ciudadanía global o cosmopolita.

A finales de los años 90, la crisis del llamado estado de bienestar y el proceso acelerado de globalización y privatización de la economía mundial, afecta a toda la ciudadanía del planeta. La debilitación del Estado-nación y el surgimiento de nuevos regímenes democráticos ponen de manifiesto la necesidad de buscar nuevos marcos de gobernación global.

En este contexto, la ED introduce la dimensión de la participación y el compromiso en el sistema mundial dentro de su práctica. Se popularizan términos como educación global, dimensión global, educación para la ciudadanía mundial o perspectiva global que coexisten con el de ED.

Según Argibay et al. (2009), la ED, en los últimos años, ha identificado como objetivo último crear una conciencia

crítica entre la ciudadanía con el fin de lograr su movilización y compromiso para promover el Desarrollo Humano y de lo que supone en cuanto a la perspectiva de género, medioambiente, derechos colectivos e individuales, justicia y equidad tanto local como global, tanto en los países del Norte como del Sur.

Herramientas que van adquiriendo mayor peso en la ED de las ONGD serán: las campañas de incidencia política, el trabajo en red y el reparto de papeles con las ONGD del Sur. Las ONGD del Norte se centrarán en la presión política y en el cambio de las políticas acometidas desde los países desarrollados hacia los países del Sur y las ONGD del Sur se centrarán en la movilización y el empoderamiento de los grupos más pobres y excluidos (Ortega, 2007).

Algunos autores, como Boni y Pérez Foguet (2006), al hablar de modelos de desarrollo, concepción de la ED, estrategias de acción, actores, etc., incluyen en un solo bloque la cuarta y quinta generación, ya que la educación para la ciudadanía global recoge las propuestas de las distintas educaciones globales de los años ochenta, contextualizándolas en el nuevo escenario de la globalización.

Finalmente, en relación con la ED para la ciudadanía global, la Coordinadora de ONGD en España (2004) subraya que:

“La globalización plantea un desafío al que la ED debe responder desde la promoción de una conciencia de ciudadanía global. Esto significa que cada ciudadano/a, dondequiera que viva, forma parte de la sociedad global y necesita saber que es responsable, junto con sus conciudadanos/as, en la lucha contra la exclusión, que es la raíz de cualquier tipo de desigualdad e injusticia.

En el contexto de la globalización, este enfoque global está destinado a sustituir el parcial enfoque geográfico Norte/Sur, que tiende a sesgar el análisis real de la situación mundial. En realidad, no es el Sur como tal el que está excluido, sino que son las masas populares del Sur, además de un segmento creciente de la población del Norte, las que son las víctimas de la exclusión”. (CONGDE, 2004, p.13).

¿Qué constituye la ciudadanía global o cosmopolita ?

En este apartado, se destacan algunos de los elementos de la ciudadanía global que pueden contribuir a alimentar la reflexión sobre el papel de una organización no gubernamental que tiene como objetivo la ED.

Perspectiva ética del cosmopolitismo

Las raíces filosóficas del cosmopolitismo provienen de la tradición estoica, desde la cual se formula por primera vez el concepto cosmopolita, con el que se pretendía reemplazar el papel central de la polis en el pensamiento político antiguo con el de cosmos, en el cual la humanidad puede vivir en armonía. Posteriormente, en el Siglo de las Luces, Kant, en su escrito Sobre la paz perpetua, publicado en 1795, introdujo la idea de derecho cosmopolita que significaba la capacidad de participar y ser oído en las comunidades políticas en unas condiciones de diálogo sin restricciones artificiales y límites.

En la actualidad, una de las mayores defensoras del cosmopolitismo es Martha Nussbaum, la cual, en su ensayo Patriotismo y Cosmopolitismo, define al cosmopolita como “el comprometido con toda la comunidad de seres humanos” (Nussbaum, 1999, p. 14).

Asimismo, aduce cuatro razones para hacer de la ciudadanía mundial, más que de la democrática o nacional, el núcleo de la educación cívica: 1) La educación cosmopolita nos permite aprender más acerca de nosotros mismos, puesto que si nos contemplamos a nosotros mismos con la mirada del otro, veremos lo que en nuestras prácticas hay de local y no esencial, así como lo que es más amplia y profundamente compartido. 2) Avanzamos resolviendo problemas globales que requieren la cooperación internacional, por lo que se hace necesario un conocimiento sobre la realidad mundial del planeta. 3) Reconocemos obligaciones morales con el resto del mundo que son reales y de otro modo pasarían desapercibidas.

Este argumento implica que no se debe confinar el pensamiento sólo a la esfera propia, sino que al tomar decisiones en asuntos políticos y económicos se debería tener en cuenta con mayor seriedad el derecho de otros seres humanos a la vida, a la libertad y a la búsqueda de la felicidad y 4) Elaboramos argumentos sólidos y coherentes basados en las distinciones que estamos dispuestos a defender. Este argumento hace referencia al doble discurso, en particular de la sociedad estadounidense, de la centralidad de los valores democráticos para cuando se delibera dentro del estado y de la pérdida de fuerza de estos valores cuando se trascienden las fronteras nacionales.

Posteriormente, en el texto Cultivating Humanity, A Classical Defense of Reform in Liberal Education (Nussbaum, 1997), recogido más tarde en otro artículo

(Nussbaum, 2006), se enumeran cuáles son las tres capacidades para una ciudadanía democrática: en primer lugar, la capacidad para el examen crítico o el pensamiento crítico, que permite comprobar si lo que se lee o dice es consistente en su razonamiento y preciso en su juicio; en segundo lugar, está la habilidad cosmopolita, que se centra en entender las diferencias entre los grupos y las naciones y los intereses comunes de los seres humanos que hacen que el entendimiento sea esencial si lo que se quiere es resolver los problemas comunes; y, por último, la imaginación narrativa que significa la habilidad para ponerse en los zapatos de personas diferentes, ser un lector inteligente de las historias de los demás y poder entender sus emociones y deseos.

La propuesta cosmopolita de Nussbaum no está exenta de críticas, que responden a lo que Carlos Thiebaut (1999) denomina la tensión de la responsabilidad cosmopolita, tensión entre la condición cosmopolita y las identidades sólidamente consolidadas del clan, de la etnia o de la nación. Estas últimas refuerzan el impulso hacia la seguridad que suministran las identidades, formas parejas de valores y prácticas densas que adoptan la estructura social y moral de la comunidad.

En esta línea de pensamiento se encuadran las críticas de Benjamín Barber (1999), que argumenta que lo que se necesita son formas de comunidad local y patriotismo cívico saludables y democráticas, ya que la idea del cosmopolitismo poco o nada ofrece para que la psique humana se centre en ella. Otro argumento en contra de la argumentación filosófica de la ciudadanía cosmopolita lo ofrece Michael Walzer (1999), que sostiene que para llegar al cosmopolitismo hay que comenzar con despertar un sentimiento de fraternidad y vecindad hacia nuestros vecinos y conciudadanos. Además, para Walzer, la ausencia de un estado mundial hace imposible la idea de una ciudadanía universal, donde no están claros los derechos y obligaciones de los supuestos ciudadanos y ciudadanas.

Ante estas críticas, Nussbaum acaba afirmando que el sustrato ético del cosmopolitismo es considerar a las personas como moralmente iguales, lo que significa que la nacionalidad, la etnia, la clase, la raza y el género, son moralmente irrelevantes. Eso no significa no ser conscientes de las diferencias, pero éstas deben ser entendidas de una manera no jerárquica: "el reto de una ciudadanía mundial consiste en avanzar hacia un estado de cosas en el que todas las diferencias se entiendan de manera no jerárquica" (Nussbaum, 1999, p. 166).

Dimensión política

En cuanto a la dimensión política del significado de ciudadanía global, por un lado, Falk (1999) habla de emergencia de una sociedad civil transnacional. Así, existen propuestas que están planteando alternativas al actual orden político y económico, dominado por los intereses de mercado y las prioridades de los países más poderosos y que ofrecen resistencias a los excesos y a las distorsiones que pueden ser atribuidas a la globalización en su fase actual, denominando a las primeras globalización desde abajo, concebida en función de las necesidades de las personas (y de la naturaleza) para diferenciarla de la globalización desde arriba dirigida por el capital y éticamente neutral.

Los agentes y procesos transnacionales y de base, se comprometen con diversas formas de acción, cuyo espectro abarca desde las actividades extremadamente locales hasta las globales. Rafael Díaz Salazar (2002) y Marjorie Mayo (2005) incluyen como protagonistas de esta sociedad civil planetaria a las redes mundiales de movimientos sociales (como por ejemplo Vía Campesina, ATTAC, la Marcha Mundial de las Mujeres, Jubileo 2000, Greenpeace, Amigos de la Tierra, etc.), las redes mundiales de ONGD (como, entre otros, Social Watch, OXFAM, Médicos Sin Fronteras, la Federación Internacional de Derechos Humanos), el internacionalismo obrero, los sindicatos y las redes de consumo responsable y las redes mundiales de Centros de Investigación y Acción.

No faltan detractores de esta idea que dudan de las grandes propuestas de alcance universal que proliferan en los foros internacionales y que sostienen que los grandes cambios provendrán del combate que provocan los conflictos sociales concretos.

Por otro lado, están las propuestas de construcción de una democracia internacional cosmopolita cuyo autor más representativo es David Held (1997). Los objetivos de lo que él denomina el modelo cosmopolita de democracia son: 1) la defensa de la autodeterminación de todos los colectivos (entendida desde el respeto a la autonomía y a las constelaciones de los derechos y obligaciones), 2) la creación de una estructura común de acción política, y 3) la preservación del bien democrático (compuesto de derechos y obligaciones democráticas).

La ciudadanía debería garantizar la participación en todas las comunidades, desde lo local a lo global (Held, 1997). El derecho cosmopolita garantizaría la forma y alcance de

la acción colectiva y limitaría el proceder de determinados actores que pueden distorsionar sistemáticamente las condiciones y procesos democráticos (por ejemplo, los organismos internacionales financieros o a las multinacionales). La democracia cosmopolita aglutina a muchas organizaciones, asociaciones y agencias que promueven sus propios proyectos, sean económicos, sociales o culturales, pero estos proyectos deben siempre estar sujetos a las restricciones de los procesos democráticos y la estructura común de la acción política.

Asimismo, el derecho cosmopolita promovería la creación de un poder legislativo y un poder ejecutivo transnacional, efectivo en el plano regional y global, cuyas actividades estarían limitadas y contenidas por el derecho democrático básico. Incluso contemplaría el recurso al uso de la fuerza para hacer frente a las amenazas contra el derecho cosmopolita democrático proveniente; por ejemplo, en el caso de que habiendo agotado las vías de negociación se persistiera, en un estado determinado, en la violación de los derechos y obligaciones democráticas. Algunas de las propuestas concretas en el corto y largo plazo serían: la reforma del Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas, la creación de una segunda cámara en la ONU, la fundación de un parlamento global, el establecimiento de un nuevo organismo de coordinación económica, la creación de una fuerza militar internacional, el asegurar un ingreso mínimo garantizado para todos los habitantes del mundo, etc.

Otro autor que ha remarcado el carácter político de la ciudadanía global es Boaventura De Sousa Santos (2006), según el cual, las propuestas de democracia radical pasan por las transformaciones de relaciones de poder en múltiples espacios, tanto públicos como privados. Resulta especialmente interesante esta llamada al espacio privado que abre múltiples posibilidades de practicar la ciudadanía global en la casa, la escuela, la fábrica, etc. Asimismo, de Sousa Santos pone el acento en la monoculturalidad de las prácticas democráticas dominantes (las occidentales). La democracia radical es multicultural, demodiversa, es decir, implica la aceptación de criterios transculturales de democracia. Por último, este autor nos habla de la importancia de ligar lo local con lo global. Es en esta articulación entre lo local y lo global donde se producen las propuestas de democracia radical.

Perspectiva sociológica del cosmopolitismo

Ulrick Beck (2006) es uno de los autores que recientemente más ha discutido y teorizado sobre lo que significa el cosmopolitismo y la cosmopolitización entendida "como

un proceso multidimensional, no lineal, dialéctico, en el cual lo universal y lo particular y lo diferente, lo local y lo global tienen que ser concebidos no como particularidades culturales, sino como principios interconectados y recíprocamente interdependientes".

Este proceso de cosmopolitización es algo que ya existe, que está presente en la sociedad en que vivimos caracterizada por crisis globales como los riesgos ecológicos, las crisis económicas o las amenazas terroristas. Ante esto, asistimos a la presencia de múltiples lealtades, al incremento de formas de vida transnacionales, la emergencia de actores públicos no estatales (de Amnistía Internacional a la Organización Mundial del Comercio), el desarrollo de movimientos de protesta globales en contra de la globalización neoliberal y en defensa de una globalización cosmopolita y los inicios de un cosmopolitismo institucionalizado (como la Corte Internacional de Justicia, por ejemplo).

Beck (2006), resalta también otro interesante concepto en su análisis del cosmopolitismo: la mirada cosmopolita. Desde ella podemos captar las realidades sociales y políticas en las cuales vivimos. Si la mirada nacional analiza las sociedades partiendo de la asunción que están estructuradas nacionalmente, la mirada cosmopolita enfatiza el sentido de la ausencia de fronteras; la mirada cosmopolita es algo activo, reflexivo.

Por su parte, Pietersee (2006) diferencia entre cosmopolitismos emancipatorios y los que no lo son. Podemos encontrar un cosmopolitismo no emancipatorio, impulsado desde arriba, basado en normas eurocéntricas y otro que viene desde abajo, basado en las necesidades de las personas, contextual, experiencial y multiétnico (Boni y Taylor, 2010).

De manera similar, Delanty (2000) identifica cuatro concepciones del cosmopolitismo: 1) la legal o internacional, que retoma la propuesta kantiana de un sistema de estados constreñidos por la ley; 2) la política, basada en la emergencia de una sociedad civil global con el poder de generar modelos diferentes de política; 3) cultural o transnacional que implica la movilidad de las personas alrededor del mundo; y 4) el cívico o post-nacional, caracterizado por la esfera pública cosmopolita, donde el entendimiento de una consciencia cosmopolita se modela por el entendimiento de la identidad global colectiva y la justicia social (Kymlicka y Straehle, 1999). Esta identidad cosmopolita es transformativa y comienza por el ámbito personal pasando por el local, nacional y global. Como

subraya Delanty (2006), este cosmopolitismo concierne los procesos de auto-transformación en donde nuevas formas culturales se estructuran y donde nuevos espacios de discurso se abren y nos conducen a la transformación del mundo social. Esta auto-transformación tiene lugar cuando se encuentran lo local y lo global siempre y cuando se lleve a cabo un proceso reflexivo y crítico.

Delanty (2006), también afirma que el proyecto cosmopolita es algo que puede ser llevado a cabo por individuos, colectivos, organizaciones, etc., y que puede surgir en cualquier parte del mundo, no es patrimonio únicamente de proyectos occidentales, mientras se trate de cosmopolitismo auténtico, es decir, orientado a la justicia social. El cosmopolitismo emancipador actúa creando espacios transnacionales que promueven los cambios sociales. Puesto que los intereses nacionales hacen que el diálogo sea difícil, los discursos y las prácticas cosmopolitas crean puntos de conexión entre las sociedades, promoviendo la comprensión mutua y creando las capacidades necesarias para entendernos los unos a los otros.

Dado que se habla de diferentes proyectos cosmopolitas que pueden surgir en diferentes partes del mundo, preferimos hablar de ciudadanías globales para reivindicar el carácter plural y diversos de los proyectos.

La Educación para el Desarrollo como educación para las ciudadanías globales.

El modelo de ED de quinta generación, que busca la creación de una ciudadanía global, tiene diferentes dimensiones: 1) ideológica o política; 2) axiológica, que le aporta el sustrato ético; 3) pedagógica, que nos remite a los procesos de enseñanza-aprendizaje; y 4) psicológica, que hace referencia a los procesos de construcción del conocimiento y al desarrollo del juicio moral (Boni, 2006).

Otros autores como Gema Celorio (2007; 2009), Miguel Argibay y Juanjo Celorio (2009) aluden también al enfoque multidimensional de la ED, añadiendo la dimensión intercultural a las anteriores y no teniendo en cuenta la psicológica.

A continuación, se profundizará en cada una de ellas:

La fundamentación ideológica o dimensión política. Algunos de los elementos que caracterizan esta dimensión son los que describe Gema Celorio (2007). Por ejemplo,

1) La persona en el centro de la acción educativa y como protagonista de los procesos de enseñanza-aprendizaje. No sólo para contribuir a su formación personal sino, sobre todo, para capacitarla en la acción colectiva.

2) La interculturalidad como propuesta de convivencia pero, principalmente, como marco de aprendizaje y cambio cultural.

3) La concientización, tal y como planteaba Freire, como herramienta emancipadora, como proceso que permite tomar conciencia de la realidad y de las capacidades individuales y colectivas para actuar sobre la misma.

4) La Ciudadanía Global como concepto potente para acoger las demandas y las necesidades más acuciantes de las sociedades actuales en el convencimiento de que la Educación no puede ya sólo organizar su sentido con una mirada estrecha y localista, sino que debe ser capaz de incluir una dimensión global, mundialista, como instrumento para capacitar a las personas a desenvolverse en un medio político y social afectado por la interrelación de fenómenos con orígenes diversos y explicaciones complejas.

Todos estos rasgos inciden sobre la formación de ciudadanos y ciudadanas en los aspectos relacionados con el "civismo" y, de manera especial, en su preparación para la participación política activa y responsable en la construcción de sociedades plenamente democráticas. La ED, en su dimensión política, está orientada a la transformación social, busca concienciar a las personas sobre las injusticias y desigualdades en el mundo y prepararlas para actuar conjuntamente revertiendo el orden establecido y trabajando a favor del desarrollo humano, contribuyendo a generar modelos de desarrollo justos y equitativos.

La ED establece una dialéctica entre teoría y acción, entre realidad local y visión global, entre individuo y sociedad, entre formación y acción colectiva. El cambio de valores y actitudes va haciéndose operativo a partir de acciones concretas y estas deberán ser analizadas en profundidad en los momentos de reflexión.

Según Bengoa (1996), las actividades colectivas son más formativas que los cursos de capacitación y que otras actividades escolares; la participación social crea espacios en los que se produce un aprendizaje a través de la socialización indirecta.

La práctica de la ED, desde esta dimensión política, es una forma de enseñanza-aprendizaje que reconoce al otro como sujeto portador de saberes y cultura, con quien se teje conjuntamente una red de nuevos conocimientos a partir del diálogo. Este modelo de educación dinámica e interactiva se completa con la elaboración de un marco interpretativo que permite una visión más profunda y global de los fenómenos (Mesa, 1999).

La premisa general sobre que la ciencia y el conocimiento son objetivos y pueden ser transmitidos e igualmente asimilados, independientemente de las variaciones del contexto, hace que se valoren escasamente los métodos de enseñanza-aprendizaje y los enfoques que hay que utilizar cuando un programa formativo se dirige a sectores sociales diferentes o a culturas que interpretan la realidad de forma diferente de la del formador.

La fundamentación axiológica o dimensión ética está basada en los valores morales presentes en la Declaración Universal de los Derechos Humanos: la dignidad, la libertad, la igualdad, la responsabilidad, el diálogo, el respeto activo, la solidaridad, la justicia y la paz (Bobbio, 1991; Camps, 1994; Cortina, 1996).

Desde esta dimensión ética, la ED busca reconstruir un pensamiento crítico que analice los problemas sociales desde la perspectiva de la dignidad humana y desde el valor de la persona, por eso toma partido por los sectores más vulnerables y denuncia la desigualdad demandando otros modelos alternativos acordes con los presupuestos de los Derechos Humanos (Celorio, 2007).

Desde la dimensión pedagógica la educación en unos criterios universales de justicia se promueve desde la educación en valores como construcción de la personalidad moral (Buxarrais, 1997; Martínez Martín, 1998), una de las fuentes pedagógicas principales del modelo de ED para la ciudadanía cosmopolita. La ED también es deudora de las propuestas de Paulo Freire (1970) y la educación popular y las de la educación como ciencia social crítica (Torres Santomé, 2001; Grundy, 2001), a su vez influenciadas por los movimientos de la Escuela Nueva y la Escuela Moderna de los siglos XIX y XX (Palacios, 1979).

De todas estas corrientes queremos destacar la idea de que una de las finalidades primordiales en el trabajo educativo es la emancipación de las personas a las que se dirige. Como destaca Fueyo (2000), de lo que hay que emanciparse es del modelo de desarrollo neoliberal y de la ideología que lo sustenta a escala global, el llamado

pensamiento único. Por ello, la ED va ligada a la formación de la conciencia crítica de las personas, en el sentido freiriano y de los enfoques críticos del currículo: tiene que ver con el conocimiento pero también con la acción.

Por último, la ED se nutre asimismo de la educación global (Yus, 1997; Hicks, 2003) que la influye en sus contenidos. Su diseño tiene que incorporar la dimensión de interdependencia entre lo local y lo global, entre el pasado, el presente y el futuro, así como las conexiones entre la desigualdad, la justicia, el conflicto, el deterioro ambiental y la participación ciudadana.

Para Argibay et al. (2009), este planteamiento pedagógico debe contemplar un conjunto de líneas transversales consideradas imprescindibles:

1) La perspectiva de género: las sociedades actuales siguen caracterizadas por un pensamiento androcéntrico y eurocéntrico que se transmite y perpetúa de generación en generación y que impregna los discursos narrativos acerca de la realidad, los diferentes órganos de poder y las relaciones humanas en todos los ámbitos. Por ello, se hace necesario un análisis crítico de la realidad y una acción pedagógica que parta de presupuestos coeducativos que permitan afianzar el aprendizaje de modelos basados en la equidad entre hombres y mujeres para así superar el orden patriarcal.

2) El Sur en la Educación para el Desarrollo: la ED requiere incluir en los procesos educativos una conexión entre lo local y lo global, en la que se fortalezcan las redes a nivel local con sentido comunitario y a nivel global con un carácter integrador de diversidad de agentes y experiencias.

Por otra parte, para poder establecer relaciones de igualdad, se ha de tener en cuenta cómo se conforma el imaginario colectivo sobre el Sur, reconocer la influencia que tiene en la ciudadanía y, en especial, el importante papel que juegan los estereotipos sobre el Sur en el mantenimiento del sistema.

Para evitar una visión reduccionista de un mundo dividido en buenos (los del Sur) y malos (los del Norte), sería aconsejable que unos y otros debatieran sobre lo que suponen para ellos conceptos como "desarrollo sostenible", "derechos humanos", "género", etc., y decidir conjuntamente qué acciones realizar, cómo llevarlas a cabo y cómo evaluarlas; lo que permitirá ajustar y enriquecer las percepciones del Sur, así como las organizaciones del Sur

podrán cuestionar sus visiones estereotipadas del Norte (Mesa, 1999).

3) Paz y Derechos Humanos: La educación para la paz y los derechos humanos son ejes fundamentales de un enfoque pedagógico que apuesta por el aprendizaje de la resolución de conflictos y que ve en la extensión y práctica de los derechos humanos un pilar básico para la consecución de un desarrollo humano justo y equitativo para todos los pueblos. Aquí también hay que conectar la paz local con la paz global. Asimismo, no sólo es necesario eliminar la violencia directa, sino también la violencia estructural (injusticia, desigualdad, pobreza, ausencia de condiciones de vida dignas, etc.) producto de un modelo de desarrollo que prima el beneficio económico por encima del valor humano.

4) Sostenibilidad: la imposibilidad de mantener un modelo de desarrollo y crecimiento basado en la explotación sistemática de los recursos naturales ha promovido la búsqueda de modelos de desarrollo compatibles con la sostenibilidad ambiental que permitan legar a futuras generaciones un planeta vivo. El interés de la ED en la sostenibilidad radica en conservar la diversidad de modelos de desarrollo y en establecer los parámetros de futuros desarrollos deseables desde un análisis crítico.

La fundamentación psicológica de la ED (Boni, 2006) se la proporcionan las teorías del desarrollo del juicio moral (Kohlberg, 1992) y las que defienden una perspectiva socioconstructivista del aprendizaje (Vigotski, 1979).

De las primeras, destacar la idea de que el ser humano dispone de un sistema de reglas morales, la conciencia moral, que le permite evolucionar de estadios preconconvencionales a posconvencionales, caracterizados por criterios de justicia universal.

De las teorías socioconstructivistas, resaltar la idea de la construcción grupal del conocimiento, determinado por el bagaje de los educandos, conformado a su vez por el contexto social del que proviene, por su sistema de valores, por su tradición de aprender y de incorporar nuevos aprendizajes. En este punto coincide el enfoque socioconstructivista con las teorías del aprendizaje significativo (Novak, 1998), del que se puede destacar la concepción cooperativa del aprendizaje. En la elección de las técnicas pedagógicas de la ED primarán las que subrayen el aprendizaje cooperativo en el que, junto a valores como el diálogo o el respeto, se facilita el propio proceso de aprendizaje.

Finalmente, **la dimensión intercultural** también es un elemento que conforma la ED (Celorio, 2007; Argibay et al., 2009). El fenómeno de la globalización, a su vez, pone en peligro la diversidad cultural al establecer patrones de consumo y de satisfacción similares en cualquier parte del planeta y que da lugar a que las culturas minoritarias sean asimiladas por las mayoritarias.

Se considera la dimensión cultural como fundamental en la educación para un desarrollo integral y para la integración social.

Las migraciones ponen de relieve la necesidad de implementar políticas de acogida, pero también de extender una cultura de respeto y aprecio por la diversidad cultural, de generar marcos de convivencia donde se reconozcan los derechos humanos para todos y donde se puedan dar los intercambios necesarios para asegurar la inclusión sin que ello suponga una pérdida de la identidad cultural.

De esta manera, la ED incide en que el conjunto de los sistemas educativos acojan a todas las personas, especialmente a las que están en riesgo de exclusión o forman parte de minorías o de colectivos vulnerables, poniendo en marcha estrategias de empoderamiento a través del fortalecimiento de la autonomía, el diálogo y de la atención a la diversidad, sea cultural, de género, de etnia u otra.

Propuesta curricular

En el Forum de ED organizado por el CONCORD (plataforma europea de las ONGD) en Suecia (2005), se debatió sobre la nueva Estrategia Europea en materia de Cooperación y Educación para el Desarrollo y, dentro de las propuestas para incluir la ED en los currículos escolares, se destacó que la Ciudadanía Global requeriría un tipo de ciudadana y ciudadano que:

- 1) Está enterado del mundo (en sentido amplio) y tiene conciencia de su propio papel como ciudadano y ciudadana del mundo.
- 2) Respeta y valora la diversidad.
- 3) Tiene una comprensión de cómo funciona el mundo en todos los sectores: económico, político, social, cultural, medioambiental y tecnológico.
- 4) Se indigna ante la injusticia social.

5) Participa en y contribuye a la comunidad en una franja de niveles que van de lo local a lo global.

6) Está dispuesto a actuar para hacer del mundo un lugar más equitativo y sostenible.

7) Asume responsabilidades para estas acciones.

Otra propuesta de características de un/a ciudadano/a global es la que ofrece Desiderio De Paz (2007), que destaca elementos parecidos a la definición anterior añadiendo un elemento crucial como es el de la identidad. De Paz argumenta que la ciudadanía global se caracteriza por los siguientes rasgos:

1) Demuestran interés en conocer y reflexionar críticamente sobre los problemas mundiales y sobre cómo interactúan en nuestras vidas y en la de los otros.

2) Arraigados en lo local, se sitúan en el mundo a través de formas de identidad complejas, múltiples, que se entremezclan las unas con las otras, a la vez que están inmersos en un mundo de identidades plurales entremezcladas.

3) Participan y se comprometen activamente en la vida ciudadana en sus diferentes niveles (desde los más locales a los más globales) con el fin de lograr un mundo más justo e inclusivo.

4) Son conscientes de sus derechos y obligaciones y se responsabilizan de sus acciones como ciudadanos planetarios.

5) Son personas responsables y críticas que no sólo exigen sus derechos sino que, además, también luchan por un mundo mejor para todos/as.

A partir de las dos propuestas anteriores, presentamos una idea de currículo para ser trabajado en los programas de ED. Está basado en Intermón Oxfam (1997), Boni (2006) y Argibay et al. (2009):

Dimensión cognitiva. Contenidos

Justicia social y equidad: comprensión de las desigualdades e injusticias dentro y entre las sociedades. Conocimiento de las necesidades humanas y de los derechos humanos.

Globalización e interdependencia: comprensión de las interrelaciones económicas, políticas, sociales, culturales y

ambientales entre el Norte y el Sur. Conocimiento de cómo han influido los procesos colonialistas en la conformación de las actuales relaciones.

Formas de desarrollo: comprender el concepto de desarrollo y conocer las formas vigentes en las sociedades y las alternativas propuestas. Comprender los límites del modelo de desarrollo predominante.

Diversidad: comprensión de las diversidades que existen dentro de las sociedades y cómo las vidas de los otros pueden enriquecer la nuestra. Conocimiento de los prejuicios hacia la diversidad y cómo pueden ser combatidos.

Paz y conflicto: comprensión de los conflictos pasados y presentes, y la prevención y mediación en ellos. Comprensión de la paz positiva.

Ayuda al desarrollo: comprensión de los antecedentes históricos del desarrollo de la ayuda, sus formas y procesos, y los principales argumentos políticos, económicos, sociales y culturales que subyacen en su uso.

Ciudadanía global: comprender el significado ético de la comunidad mundial de iguales, de nuestras responsabilidades como ciudadanos globales y de las propuestas políticas para su realización.

Dimensión procedimental. Habilidades

Pensamiento crítico: habilidad para evaluar puntos de vista e información de una manera abierta y crítica. Desarrollar la capacidad de razonamiento moral, que permita desafiar las propias suposiciones y cambiar las propias opiniones.

Argumentación efectiva: habilidad para buscar, reunir, clasificar y analizar la información, formular hipótesis y defenderlas de manera argumentativa, basada en la razón.

Cooperación y resolución de conflictos: habilidad para dialogar, compartir y trabajar con otros, asegurando la participación efectiva de todos los miembros de un grupo en el logro de un objetivo común. Analizar los conflictos de manera objetiva y encontrar soluciones aceptables para todas las partes.

Desafiar las injusticias y las desigualdades: habilidad para reconocer las injusticias y las desigualdades cualquiera que sea su forma y seleccionar las acciones adecuadas para combatirlas.

Dimensión actitudinal. Valores y actitudes

Empatía: sensibilidad hacia los sentimientos, necesidades y vidas de otras personas en el mundo; sentido de una humanidad común, de necesidades comunes y derechos. Capacidad para la compasión.

Identidad y autoestima: sentimiento de la propia valía e individualidad.

Valorización y respeto por la diversidad: apreciación que cada persona es diferente pero igual y que tenemos que aprender los unos de los otros.

Compromiso con la justicia social y la equidad: interés y preocupación por los temas globales. Compromiso con la justicia y disposición para trabajar para un mundo más justo.

Preocupación por el medio ambiente y compromiso con un desarrollo sostenible: respeto y reconocimiento por el medio ambiente y la vida dentro de él. Voluntad de considerar las futuras generaciones y actuar de manera responsable.

Creencia en que las personas pueden marcar la diferencia: entendimiento de que las personas pueden actuar para mejorar las situaciones y un deseo de participar y actuar.

Conclusiones

En este artículo hemos querido presentar una propuesta educativa basada en la ED para las ciudadanía global. Para su contextualización hemos partido de la evolución de las prácticas de ED siguiendo un modelo de cinco generaciones, donde nuestra propuesta es la ED de quinta generación. Tras ello, hemos analizado las diferentes dimensiones de la ciudadanía global: la ética, la política y la sociológica.

Todas ellas son necesarias para fundamentar nuestra propuesta ya que nos dotan de una fundamentación universal (propuesta ética), de un objetivo político y de un elemento contextual e intercultural (aproximación sociológica). Esto nos permite hablar de múltiples proyectos de ciudadanía global que pueden darse en cualquier parte del planeta. La última parte del texto está dedicada a presentar una propuesta educativa que permita formar en conocimientos, habilidades y valores y que contribuya a la potenciación de ciudadanos y ciudadanas globales.

Bibliografía

- Argibay, M., Celorio, G. and Celorio, J., 2009. Educación para la Ciudadanía Global. Debates y desafíos. Bilbao, Vitoria-Gasteiz: Hegoa.
- Barber, B., 1999. Fe constitucional. In: en M. Nussbaum, ed. 1999. Los Límites del Patriotismo. Identidad, Pertenencia y "Ciudadanía Mundial". Barcelona: Paidós, pp. 43-50.
- Bengoa, J., 1996. L'éducation por les mouvements sociaux. Antipodes, 132.
- Beck, U., 2006. Cosmopolitan Vision. Cambridge: Polity Press.
- Bobbio, N., 1991. El tiempo de los derechos. Madrid: Sistema.
- Boni, A., 2006. La Educación para el Desarrollo orientada al Desarrollo Humano. In: A. Boni and A. Pérez-Foguet, coords. 2006. Construir la ciudadanía global desde la universidad. Barcelona: Ingeniería Sin Fronteras/Intermón-Oxfam, pp. 39-51.
- Boni, A. and Taylor, P., 2010. Higher institutions as cosmopolitan spaces for transformative development: reimagining learning through teaching. Occasional Paper of the European Association for International Education, en prensa.
- Buxarrais, M. R., 1997. La formación del profesorado en educación de valores. Propuestas y materiales. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Camps, V., 1994. Los Valores de la educación. Madrid: Alauda/Anaya.
- Celorio, G., 2007. La Educación para el Desarrollo. In: G. Celorio and A. López de Munain, cords. 2007. Diccionario de Educación para el Desarrollo. Bilbao, Vitoria-Gasteiz: Hegoa, pp. 124-130.
- CONGDE, 2004. Educación para el Desarrollo: una estrategia imprescindible para el desarrollo. Propuestas para el Plan Director 2005-2008. Madrid: CONGDE.
- Cortina, A., 1996. Educar moralmente ¿Qué valores para qué sociedad?. In: A. Cortina, J. Escámez and E. Pérez-Delgado, coords. 1996. Un mundo de valores. Valencia: Generalitat Valenciana, pp. 27-38.
- De Paz, D., 2007. Escuelas y educación para la ciudadanía global. Barcelona: Intermón Oxfam.
- De Sousa Santos, B., 2006. Globalización y democracia. Revista Archipiélago, 73-74, pp. 111-125.
- Delanty, G., 2000. Citizenship in a Global Age. Buckingham: Open University Press.

- Delanty, G., 2006. The cosmopolitan imagination: critical cosmopolitanism and social theory. *British Journal of Sociology*, 57 (1), pp. 25-47.
- Díaz Salazar, R., 2002. Justicia global: las alternativas de los movimientos del Foro de Porto Alegre. Barcelona: Icaria.
- Falk, R., 1999. Global civil society: Perspectives, initiatives, movements. *Oxford Development Studies*, 26 (1), pp. 99-110.
- Freire, P., 1970. *Pedagogía del oprimido*. Madrid, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fueyo, A., 2000. Imágenes publicitarias y representaciones sociales sobre el Sur. Implicaciones en la Educación para el Desarrollo, Tesis doctoral. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Fueyo, A., 2002. De exóticos paraísos y miserias diversas. Barcelona: Icaria/Acsur.
- Grasa, R., 1990. Aprender la interdependencia: educar para el desarrollo. In: J. A. Sanahuja, coord. 1990. *Juventud, desarrollo y cooperación*. Madrid: Cruz Roja Española, pp. 97-107.
- Grundy, S., 1991. *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- Held, D., 1997. *La Democracia y el Orden Global. Del Estado Moderno al Gobierno Cosmopolita*. Barcelona: Paidós.
- Hicks, D., 2003. Thirty years of global education: a reminder of key principles and precedents. *Educational Review*, 55 (3), pp. 265-275.
- Intermón Oxfam, 1997. *La realidad de la ayuda*. Barcelona: Intermón Oxfam.
- Kant, I., 1795. *Zum ewigen Frieden. Ein philosophischer Entwurf*.
- Kohlberg, L., 1992. *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Korten, D., 1990. *Getting to the 21st Century: Voluntary Action and the Global Agenda*. West/Hartford: Kumarian Press.
- Kymlicka, W. and Straehle, C., 1999. Cosmopolitanism, nation states and minority nationalism: a critical review of recent literature. *European Journal of Philosophy*, 71 (1), pp. 65-68.
- Lederach, J. P., 2000. *El abecé de la paz y los conflictos*. Madrid: Educación para la paz, Los Libros de la Catarata.
- Martínez Martín, M., 1998. *El contrato moral del profesorado*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Mayo, M., 2005. *Global Citizens. Social Movements and the Challenge of Globalization*. London-New York: Zed Books.
- Mesa, M., 1999. *Polygone: la pedagogía como instrumento político*. Available at: <<http://www.ceipaz.org/images/contenido/pedagogíainstrumentopolítico.pdf>> [Accessed 6 April 2011].
- Mesa, M., 2000. La educación para el desarrollo: entre la caridad y la ciudadanía global. *Papeles de Cuestiones Internacionales*, 70, pp. 11-26.
- Novak, J. D., 1998. *Learning, Creating and Using Knowledge*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nussbaum, M., 1997. *Cultivating Humanity: A classical defense of reform in liberal education*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Nussbaum, M., 1999. Patriotismo y cosmopolitismo. In: M. Nussbaum, ed. 1999. *Los Límites del Patriotismo. Identidad, Pertenencia y "Ciudadanía Mundial"*. Barcelona: Paidós, pp. 13-29.
- Nussbaum, M., 2006. Education and democratic citizenship: capabilities and quality education. *Journal of Human Development*, 7 (3), pp. 385-395.
- Ortega, M. L., 1994. *Las ONGD y la crisis de desarrollo*. Madrid: IEPALA.
- Ortega, M. L., 2007. Educación para el Desarrollo: Evolución. In: G. Celorio and A. López de Munain, cords. 2007. *Diccionario de Educación para el Desarrollo*. Bilbao, Vitoria-Gasteiz: Hegoa, pp. 130-132.
- Palacios, J., 1979. *La cuestión escolar*. Barcelona: Laia.
- Pietersee, N. J., 2006. Emancipatory cosmopolitanism: Towards and agenda. *Development and Change*, 37 (6), pp. 1247-1257.
- Senillosa, I., 1998. A new age of social movements: a fifth generation of non-governmental development organizations in the making. *Development in Practice*, 8, (1), pp. 40-53.
- Thiebaut, C., 1999. Tres tensiones de nuestra moral ciudadana. *Leviatán*, 75, pp. 81- 100.
- Torres Santomé, J., 2001. *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.
- Vigotski, L. S., 1979. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Walzer, M., 1999. Esferas de afecto. In: M. Nussbaum, ed. 1999. Los Límites del Patriotismo. Identidad, Pertenencia y "Ciudadanía Mundial". Barcelona: Paidós, pp. 153-155.

Yus, R., 1997. Hacia una educación global desde la transversalidad. Madrid: Alauda/Anaya.