

La Educación para el Desarrollo (EpD) en un mundo diverso. Estudio comparativo de la Educación para la Ciudadanía Global (EpCG) en Paraguay y España.

Ángela Alcaide Capilla.

Máster en Cooperación al Desarrollo. Especialidad Planificación integral del desarrollo local. Instituto Interuniversitario de Desarrollo Local – IIDL. Universitat de València

María-Jesús Martínez-Usarralde.

Profesora Titular del Departament d'Educació Comparada i Història de l'Educació. UVEG

Resum

El present article pretén encetar una anàlisi comparada en relació a l'Educació per a una Ciutadania Global en dos contextos diferents: Espanya i Paraguai. Es pretén amb això reconèixer els trets principals d'aquesta educació, en significat i pràctica, sota la premissa de destacar la diversitat de visions i condicionants de la realitat, que concedeixen als discursos ja existents en la teoria una gran riquesa, obrint el seu camp de coneixement a l'experiència que de la seua aplicació s'extreu. En si, aquest es tant objectiu com conclusió. Amb la investigació es justifica el valor que aquesta informació té per al camp d'estudi, a partir d'entrevistes a persones expertes s'extreu informació rellevant que escapa a la retòrica.

Paraules clau: Educació per a una Ciutadania Global, Educació per al desenvolupament, ciutadania, globalització.

Abstract

This article aims to collect a comparative analysis regarding Global Citizenship Education in two different contexts: Spain and Paraguay. The objective is to discover the main characteristics of this education, in meaning and practice, focusing on the diversity of views and constraints of reality, which enrich existing theory speeches, opening this field of knowledge to the experience of its application. In fact, this is the objective and the conclusion. The research justifies the value of this information in the field of study, based on interviews with experts from which relevant information that eludes the rhetorical speeches can be extracted.

Keywords: Global Citizenship Education, Education for Development, citizenship, globalization.

Resumen

El presente artículo pretende acometer un análisis comparado en relación a la Educación para la Ciudadanía Global en dos contextos diferentes: España y Paraguay. Se pretende con ello reconocer los rasgos principales de esta educación, en significado y práctica, bajo la premisa de destacar la diversidad de visiones y condicionantes de la realidad, que conceden a los discursos ya existentes en la teoría una gran riqueza, abriendo su campo de conocimiento a la experiencia que de su aplicación se extrae. En sí, este es objetivo y conclusión. Con la investigación se justifica el valor que esta información tiene para el campo de estudio, a partir de entrevistas a personas expertas de las que se extrae información relevante que escapa a la retórica.

Palabras Clave: Educación para una Ciudadanía Global, Educación para el desarrollo, ciudadanía, globalización.

Enviado: 20/06/2016
Aceptado: 18/05/2017

Introducción

A partir de los últimos debates candentes en los discursos de la Educación para el Desarrollo (en adelante, EpD), se presenta este estudio realizado sobre la Educación para la Ciudadanía Global (a partir de ahora, EpCG), última de las generaciones de la Educación para el Desarrollo. En este trabajo de investigación el propósito es conseguir una visión aproximadamente amplia sobre el significado del concepto y su práctica en dos contextos diferentes: España y Paraguay. A través del análisis comparado se pretende extraer los diferentes matices y trabajar sobre las diversas miradas que existen de esta EpCG. Todo ello, previo a un análisis teórico de la(s) concepción(es) del término desde sus principales referentes teóricos.

Para alcanzar dichos propósitos, se decide trabajar el concepto de EpCG, objeto de estudio, bajo dos premisas: por un lado, desde el terreno, con la extracción de información de primera mano a través de herramientas cualitativas; y por otro, aprovechando la oportunidad de viajar a otro país, se decide que se acometerá un estudio comparativo entre España y Paraguay, a fin de profundizar en aspectos contextuales y beneficiarse de la potencialidad que arrojan los estudios de Educación Comparada.

Estas motivaciones y pretensiones del trabajo se sintetizan en dos objetivos principales:

- Conocer y describir los rasgos principales del concepto y la práctica de la EpCG en Paraguay y España desde la narrativa de los actores que la desarrollan.

- Detectar los matices y las perspectivas diversas que ofrece la visión de cada unidad (*tertium comparationis*) y comparar, en la medida de lo posible, las de uno y otro contexto.

Esta investigación centra su interés en comparar el conocimiento que se deriva de la práctica de este concepto en dos entornos diferentes. A través de la entrevista en profundidad, se pretende conseguir información más allá de lo que se sabe que es EpCG, llegar a recoger el conocimiento que ofrece la práctica diaria, con una visión menos generalizable, pero rica en matices contextuales, emocionales... Dichos matices destacan en la comparación entre los dos contextos y sacan a la luz características tanto dispares como similares, que nacen y se deconstruyen en cada contexto y espacio.

Puede parecer confuso en un inicio, y por ello la complementación con el marco teórico es fundamental. En él se recorre gran parte de lo actualmente sistematizado sobre EpCG. Por un lado, busca erigirse en un marco aclaratorio que ayude a legitimar la parte aplicada de la investigación. Por otro lado, a modo de comparación, pretende medir qué resultado se obtiene finalmente en el campo conceptual, sumando teoría y práctica, es decir: cómo su complementación enriquece lo que se entiende por EpCG.

1. Educación para el Desarrollo (EpD): más de 50 años de historia

El término “Educación para el Desarrollo” (conocido en sus siglas EpD) ha sido el utilizado preferentemente en el ámbito disciplinar de Educación y Desarrollo. Su evolución se explica en el campo académico principalmente a través de la Tipología de Korten (1990), seguida más actualmente por Boni (2011, 2014), Argibay y Celorio (2005, 2009) y López Gómez (2015). Este modelo estructura la evolución del término a través de cinco generaciones de EpD, mostrando su carácter dinámico y cambiante y determinado por su contexto: Caritativo-asistencialista (primera y segunda generación), Crítico-solidario (tercera generación), Educación Global (cuarta generación) y Educación para la Ciudadanía Global, quinta y actual generación.

La EpCG aparece como resultado del proceso madurativo de la Educación para el Desarrollo, un proceso marcado por acontecimientos históricos que descubren brechas en ese Desarrollo, vacíos que impiden alcanzar los objetivos de la Cooperación Internacional (CI) de universalizar los Derechos Humanos. De cada evolución o cambio de generación hereda uno o varios atributos.

En las dos primeras generaciones, bajo el enfoque caritativo-asistencial, la EpD se identifica con una imagen muy básica de lo que es la solidaridad y la cooperación. En un contexto claramente marcado por el desarrollismo económico y el progreso industrial, la EpD funciona solamente a través de la recaudación vertical de fondos, de países desarrollados a en desarrollo.

Con la irrupción de la Teoría de la Dependencia en el panorama internacional (Palma, 1987), la CI y la EpD adoptan una lectura mucho más crítica, ampliando el marco de la definición de pobreza hacia el ámbito socio-político y político-económico. Emergen de este modo en los discursos el fenómeno de la interdependencia y las causas estructurales de la pobreza, focalizándose su atención en ellos (Martínez-Usarralde, 2009). Este cariz más político hace que sea necesario trabajarlo desde la educación, desde una Educación al Desarrollo como proceso imperioso para trabajar la reflexión y la concienciación, que ayude a interpretar este panorama renovado paradigmáticamente que ha convertido la cuestión de la pobreza y las relaciones Norte – Sur (Solano, 2012) en un fenómeno mucho más complejo y de profunda exégesis.

La tercera generación viene a complementar la anterior. Focalizada principalmente en el término “Desarrollo Sostenible”, se hace patente que el modelo de desarrollo internacional es inadmisibles también para el medio natural en el que vivimos. Da cabida con ello a nuevas visiones del desarrollo: la ecología, el feminismo, la atención a minorías... que, además de ampliar el espectro de conocimiento, abren la puerta a las alternativas al mismo. De manera tácita, esta etapa busca entrar en el cuestionamiento de los modos de vida del Norte, en el modelo de consumo, motor de este sistema de desarrollo. Como se apunta arriba, complementa y completa a los valedores del modelo de la interdependencia.

Por último, la Educación para una Ciudadanía Global, a partir de las anteriores, queda conformada como una educación focalizada en las personas y en sus capacidades, utilizando el término “Desarrollo Humano Sostenible”, una educación para el compromiso y la participación, realzando el rol de las personas como ciudadanas, con derecho y deber de organizarse y participar en su realidad local, con consecuencias en lo global, y con objetivos de transformación hacia parámetros de mayor justicia social y dignidad humana (Boni, 2014).

2. La fuerza de la ciudadanía para un nuevo contexto

Como se observa en la evolución de la Educación para el Desarrollo, no es hasta finales de los años ochenta que entra en su definición el concepto “ciudadanía”. El término “Desarrollo Humano Sostenible” y el Enfoque de Capacidades (Sen, 2000), entre otros, fortalecen la base de la EpCG a partir del reconocimiento de que la persona y sus capacidades constituyen el centro de la acción de desarrollo: el cimiento de la ciudadanía lo constituye la fuerza que toma la persona en su rol ciudadano, destacando su papel activista en la transformación de la realidad.

Esta priorización del rol de la ciudadanía en EpD se justifica desde el contexto en el que nos encontramos, un escenario inmerso en el fenómeno de la globalización o mundialización. La CEPAL la define como “proceso que se desarrolla a nivel mundial, permitiendo o imponiendo distintas relaciones entre los

seres humanos del mundo entero” (Parada, 2009: 99). Otro rasgo fundamental es la interdependencia, definido muchas veces con la metáfora de la telaraña: un tejido de interrelaciones mundiales. En palabras de De Sousa (1999) es “la intensificación de las relaciones sociales a nivel mundial que vincula localidades distintas, de tal manera que los acontecimientos locales son modelados por eventos que tienen lugar a muchas millas de distancia y viceversa”.

Como “principal factor de cambio en la sociedad internacional contemporánea” (Mesa, 2014: 103), la globalización presenta infinidad de retos y posibilidades a afrontar. Directamente sobre el papel de la ciudadanía como garante de derechos, el principal desafío lo constituye la pérdida de control y de soberanía de los Estados – Nación. Una pérdida de poder “hacia arriba, hacia instituciones supranacionales, hacia abajo, como procesos de descentralización, y hacia los lados, a través de la injerencia de la gestión privada y la presencia de ONGs” (ALBOAN, 2006: 16). También Mesa (2000) apunta a la intrusión de este fenómeno en el campo económico y financiero, principalmente por el creciente poder de los actores transnacionales privados para influir sobre las dinámicas económicas globales y, por tanto, también nacionales; en el campo político, cuestionando el sistema de democracia representativa como mejor forma nacional de organización política; y en el campo social, la globalización favorece procesos de exclusión social dentro de los Estados, que atenta contra la igualdad en derechos y deberes de su población.

La concepción tradicional de la ciudadanía que “se relaciona con la adquisición de unos derechos y deberes, que se otorgan en relación con la pertenencia a un Estado” (Mesa, 2014: 103), se ve atentada directamente por estas dinámicas globalizadoras. Por ello, algunas autoras actuales abogan por ampliar las fronteras, superando los límites civiles de la ciudadanía en el Estado – Nación, convirtiendo la ciudadanía en una ciudadanía global o cosmopolita, a fin de ser todos ciudadanos del mundo (Cortina, 1997). Con ello se afirma que, “la persona tiene unos derechos inherentes independientemente del Estado o del marco constitucional en el que se encuentre y que existe una responsabilidad de la comunidad internacional para que se respeten estos derechos” (Mesa, 2014: 104).

Estas ideas sobre cosmopolitismo han sido analizadas en la actualidad por Nussbaum, y son recogidas aquí por su defensa de la Educación para la Ciudadanía Global. En su libro “Los límites del patriotismo. Identidad, pertenencia y ciudadanía mundial” (1999), apela a cuatro argumentos para la construcción de esta EpCG: nos permite aprender más sobre nosotros mismos; avanzamos resolviendo problemas globales que requieren la cooperación internacional; reconocemos obligaciones morales con el resto del mundo que son reales y de otro modo pasarían desapercibidas; y elaboramos argumentos sólidos y coherentes basados en las distinciones que estamos dispuestos a defender.

Posteriormente, en su libro “Cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal” (Nussbaum, 2001) recoge ciertas habi-

lidades que se requieren para esta ciudadanía democrática: la capacidad para el examen crítico, tanto de uno mismo como del entorno, cercano y lejano; la habilidad cosmopolita de *sentirse* ciudadano/a del mundo; la capacidad de observarse como ser humano vinculado a otros seres humanos (Nussbaum lo llama “cultivar la humanidad”) y la *imaginación narrativa*, la empatía, la capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar del otro, comprender más allá de lo que vemos, empatizar emociones y sentimientos.

3. Aportaciones desde la pedagogía para la EpCG

En palabras generales, y transversalizando a gran parte de los grandes discursos pedagógicos, en educación el fin último es el desarrollo integral del educando, y no es pleno si este no se aborda desde una perspectiva del educando como sujeto capaz y activo en su desarrollo, como sujeto social y en relación con su entorno, y todo ello bajo lo que Sacristán (2005: 15) apunta como “un educar para la vida que es un educar donde nada nos es ajeno”. Bajo estas palabras generales que describen una educación para el bien común (UNESCO, 2015), la Educación para la Ciudadanía Global encuentra su espacio y su cuota de responsabilidad.

La complejidad del mundo actual, junto a la sociedad considerada de la información o del conocimiento (Giménez, 2010), retan a la educación a conseguir reorientarse y adaptarse a los nuevos modos de aprendizaje y socialización. Si la educación es la exégesis de la vida, se hace necesario abordar esta complejidad del conocimiento, y en EpCG, también, su interpretación crítica (Sánchez-Santamaría e Hipólito, 2015). Morin (2001) expone cuatro características que quedan invisibilizadas en los procesos de educación actuales: el contexto, lo global, lo multidisciplinar y lo complejo. Todas ellas, características del conocimiento del mundo, de las interrelaciones mundiales, que se plasman en cuestiones y en conceptos más concretos como el papel de las Naciones Unidas, la deuda externa, los conflictos bélicos, el terrorismo, la violencia de género, y un largo etcétera.

Existen diversas prácticas educativas para trabajar su epistemología. Estas se complementan entre sí: desarrollo del pensamiento crítico, concienciación sobre la realidad, capacidad de argumentación sólida, diálogo y resolución no violenta de conflictos, etc. De entre todas ellas, los procesos de reflexión y análisis constituyen en sí mismos una herramienta y a la vez, se erigen en base para todas las demás.

Como antecedentes pedagógicos de esta capacidad reflexiva y analítica se rescata, a partir del trabajo de De Paz (2007), la educación como posibilidad de Freire y Habermas. Ambos demostraron, en efecto, que es erróneo reducir la educación, como lo hace la perspectiva positivista y economicista imperante, a la mera transmisión de conocimiento (de resultados) , sin poner en marcha mecanismos de análisis y reflexión. De Paz (2007: 56) destaca cómo estos au-

tores “han puesto de manifiesto la validez y autenticidad de las comprensiones sobre el mundo de la vida como resultado del diálogo participado en igualdad de condiciones”.

Como trasfondo, el compromiso y la participación de todas las personas, como derecho y deber, tiene gran importancia en la práctica de la EpCG. Para ello, por un lado, el primero precisa para su construcción de dos procesos: la adquisición de valores y actitudes en pro de la convivencia y el entendimiento y su relación con el sentimiento de pertenencia e identidad. Por otro lado, la participación se nutre de la construcción de ese compromiso y se desarrolla en la práctica para un aprendizaje significativo, a través por ejemplo de la toma de decisiones en la organización del centro, la apertura al contexto, puesta en práctica de mecanismos participativos, etc.

Por último, de una importancia transversal en el proceso educativo y en sus diversos mecanismos es el sentido de transformación que tienen las acciones educativas, siendo así, el objetivo último de la EpCG, la transformación real del contexto cercano con consecuencias en lo global: “La educación debe proporcionar al estudiante las bases para entender el mundo que le rodea, capacitarlo para convivir en un mundo plural y abierto, de manera que le permita desarrollar acciones colectivas para intervenir y mejorar su entorno (que es nuestro y de los otros)” (De Paz, 2007: 26).

4. Metodología

Esta investigación tiene el propósito de sistematizar un estudio comparado de la EpD en relación con la Ciudadanía Cosmopolita en dos unidades de comparación (*tertium comparationis*): Paraguay y España, con el fin de conocer las diferencias y similitudes entre uno y otro en la concepción y la práctica de la Educación para el Desarrollo de 5ª generación o EpCG de los y las profesionales de la Educación.

De aquí se entiende que el objeto de estudio es en sí la Educación para una Ciudadanía Global. Lo que ofrece este análisis, desde un punto de vista particular e idiosincrásico, se identifica con la lectura decisiva de la contextualización: la conversión a un estudio comparativo entre dos entornos, que es, a su vez, la que lo dota de interés y relevancia, pudiendo profundizar en los condicionantes contextuales y sus posibles efectos en el objeto de estudio.

Sintetizado en dos objetivos, se identificarían con: conocer a través de sus rasgos básicos el concepto y la práctica de la EpCG desde la visión de los actores que en ella participan. Del mismo modo, se busca dotar de valor a los matices y las particularidades que la información extraída en el terreno puede ofrecer.

Para responder al propósito del trabajo, se ha procurado elegir una metodología que responda a un modelo de investigación descriptiva, ya que es ésta la que busca exponer el *cómo* del objeto de estudio: cómo es y cómo se manifiesta, es decir, trabaja la descripción de la situación. Correspondiente a

esta investigación es la técnica utilizada, la entrevista en profundidad a expertos/as (Valles, 2007).

En las entrevistas, “se entrevista a sujetos como conocedores expertos del fenómeno, con una visión directa y profunda del mismo que los sitúa en una posición de observación privilegiada” (Corbetta, 2007: 358). En este caso, para el trabajo se han centrado las entrevistas en expertos/as del tema por el cargo ostentado y la perspectiva que tienen en relación a la EpCG.

El criterio para la elección de las personas entrevistadas ha sido principalmente el lugar que ocupan dentro del tema de estudio. En total, han sido 12 entrevistas, 6 en Paraguay y 6 en España.

5. Análisis y resultados

Dadas las características del modelo metodológico empleado, la información extraída de las entrevistas es amplia y diversa. Tras su transcripción y sistematización, se han seleccionado para su exposición a continuación una serie de bloques que estructuran toda la información de manera lo más clara y accesible posible.

El primer gran bloque hace referencia al concepto de Educación para una Ciudadanía Global y a las implicaciones de la terminología; el segundo, aspectos compartidos y diferencias, en la teoría y en la práctica, en Paraguay y en España y la influencia de los condicionantes contextuales; el tercero de ellos aborda los espacios de aplicación, fortalezas y debilidades de estos y el resultado en la EpCG; por último, se pone el foco en las personas y en los aspectos personales y emocionales del trabajo en EpCG.

5.1 Educación para la ciudadanía global: ¿qué se entiende por EpCG?

El primer aspecto a destacar detectado en las entrevistas se identifica con la reflexión sobre el concepto y, más genéricamente, sobre la terminología. Parte de preguntas como “¿quién hace las definiciones?”; “¿qué es desarrollo?”. Estas cuestiones puntualizan sobre un aspecto a tener en cuenta transversalmente cuando se trata de conceptos como la EpCG o la Educación para el Desarrollo o la propia Cooperación al Desarrollo. Conceptos que se interiorizan como globalmente entendidos y compartidos, pero que en todo momento es necesario repensar y cerciorarse de que cuando se habla de Desarrollo, efectivamente, se comparte el mismo sentido. La evolución ya comentada de la Cooperación Internacional muestra que las consecuencias de estos “malos entendidos” pueden ser desastrosas y, lo que resulta horriblemente paradójico, convertirse en contraproducentes.

Este comienzo no pretende eclipsar los puntos en común que existen en el entendimiento entre personas, países y organizaciones, pero como bien se ha dicho, es un aspecto transversal a no olvidar.

De todas las entrevistas se pueden extraer semblanzas compartidas en lo que se entiende por EpCG. Principalmente se parte de lo que constituiría el contenido puramente educativo de ésta:

“Bueno, ciudadanía global, ya entendemos como ciudadanos de esta gran aldea” (E6).

“Es la educación que permite comprender los problemas que tenemos hoy como seres humanos, como mujeres, como ciudadanos. Nos permite mirar el mundo sin vergüenza, o con vergüenza pero con conciencia” (E11).

De estas afirmaciones, se desprende por un lado el sentido intrínsecamente educativo; una educación en valores de convivencia, en pro de un pensamiento independiente, activo y crítico, una educación del cuestionamiento y con conciencia de ser social, de ser colectivo. También se observa cómo esa conciencia de ser colectivo se identifica con la ciudadanía, como identidad y como herramienta civil para plasmar ideas y pensamientos en acciones y transformaciones de la realidad.

5.2 Trabajar sobre la realidad, condicionantes del contexto

A partir de esta concepción compartida de la EpCG, su aplicación en cada contexto marca diferencias entre una y otra práctica. Éstas están íntimamente relacionadas con la situación de cada país, con los condicionantes que influyen en la práctica de la EpCG.

Las entrevistas realizadas en Paraguay, principalmente a personas con cargo en una organización social, centran su discurso más hacia la *“capacitación de los protagonistas, su empoderamiento y el liderazgo”*, y que sean ellos los que construyan el desarrollo de su entorno a partir de sus deseos y decisiones:

“Para nosotros, el desarrollo tiene que partir desde dentro, endógeno, que permita justamente la sostenibilidad, el respeto a la diversidad de la naturaleza y desde ahí podemos empezar a tener un desarrollo” (E5).

“En los centros se trabaja construcción de ciudadanía que tiene que ver con liderazgo, capacidades, o sea, con este enfoque de derechos y de género” (E6).

Sin embargo, en España, las acciones están más dirigidas hacia *“la comprensión de los problemas del mundo”*, hacia el conocimiento y reconocimiento de las interrelaciones entre los diferentes modos de vida, con el objetivo de *“ir más allá, yendo a las causas, explicando que el mundo funciona mal y por qué”*. Íntimamente relacionado con ello, trabajar el cuestionamiento de nuestro modo de vida, *“reflexionar en el modelo de desarrollo en el que estamos metidos todos y todas como humanidad”*. En palabras de la entrevistada nº 8: *“porque si no cambiamos y no transformamos las estructuras del norte, (...) si no generamos esa necesidad o esa conciencia, aquí no va cambiar nada en el sur” (E8).*

En estas divergencias en las formas de trabajar la EpCG surge como condicionante principal el contexto. Las diferencias contextuales entre los dos países modelan la realidad y por tanto también la práctica de la EpCG, adaptándose a ella: trabaja sobre las prioridades que marca, funciona a partir de las posibilidades y oportunidades que esta tiene y del modo más adecuado y sostenible para cada situación.

En este sentido, el trabajo en Paraguay está más acotado a la acción local, a colectivos y contextos especialmente excluidos y las acciones de educación se dirigen a la capacitación y empoderamiento de ellos a través de herramientas como la participación ciudadana, la organización comunitaria y la gobernabilidad. Estas características las marca el contexto, los obstáculos que la población debe afrontar son prioritarios para su desarrollo y son dificultades en la satisfacción de las necesidades básicas que deben ser cubiertas previamente. En España, el trabajo camina más en una línea hacia la concienciación sobre nuestro papel y responsabilidad con el desarrollo mundial. Lo que pudiera desprenderse que constituye una prioridad en España es comprender esas interrelaciones y situarnos con nuestros actos dentro de ellas, acompañados de un proceso de aprendizaje reflexivo y con la finalidad de interiorizar valores y actitudes que modifiquen nuestra realidad.

A pesar de compartir el sentido y la esencia de la EpCG, se observa entonces cómo el contexto marca la acción y cómo esta se va distanciando de su sentido original. A partir de la información con la que se cuenta, se puede afirmar que en los dos contextos el sentido educativo y de ciudadanía se muestran fieles a su sentido primigenio: se trabajan los valores de convivencia, las actitudes de participación y el empeño en una transformación sostenible y solidaria. Pero es el sentido de globalidad el que no queda plasmado en las acciones de EpCG (sí en la teoría pero no en la práctica). Lo que el contexto marca son los límites del entorno donde finalmente realizar la transformación. Los entrevistados lo expresan así:

“Se trata del encuentro con los diferentes aquí y allá: interacciono, entiendo también esas interdependencias, aprendo, tengo una actitud abierta, de interés. Por supuesto de tolerancia, pero no solo tolerancia, más allá, entiendo esto y me reconozco como parte de algo más grande, y no solo de mi pequeño mundo” (E12).

“Desde esta mirada, miro a mi entorno, me reconozco, y como yo soy partícipe y me comprometo en mi comunidad para hacer una transformación” (E6).

Estas dos afirmaciones provienen una de cada país. Las dos parten de ese mismo sentimiento de reconocimiento de la propia persona dentro de la interacción con el resto y con el entorno. Dicho reconocimiento necesita de la construcción interior de un sentimiento de asunción de la interrelación/dependencia con resto de personas y el contexto, de una actitud comprometida y responsable del devenir de su entorno, y de ímpetu y capacidad de transformación de ésta. La diferencia reside en cuál es el entorno, cuáles son los límites de ese escenario donde sentirnos parte, con qué personas estamos interrelacionadas.

5.3 Los espacios de la EpCG

Como espacios de la EpCG, de una manera general, se han diferenciado, por un lado, las educaciones dentro de los sistemas educativos formales/estatales y, por otro, las que se dan fuera de él, las educaciones no formales e infor-

males. Para ello, entre los y las entrevistados/as, se cuenta con representantes de todas ellas, lo que aporta al análisis riqueza de visiones y perspectivas sobre los dos espacios.

Desde la educación oficial, en España, han existido propuestas de integración de la EpD (Educación en valores, Educación para la Ciudadanía...), pero no han llegado a realizarse de manera plena. Una de ellas en los noventa, donde se valoraba la aplicación transversal de la Educación para el Desarrollo en los currícula, y más recientemente las trabas puestas a la asignatura de Educación para la Ciudadanía. La actual ley educativa, Ley de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), también es citada por las personas entrevistadas por su carácter cerrado y sin diálogo con la comunidad educativa, que se ha mostrado públicamente en contra de su aplicación.

Es en la universidad donde sí se pueden encontrar acciones y oportunidades con las que trabajar con el alumnado temáticas relacionadas con la Cooperación Internacional y la EpCG. Este último cuenta con diversas posibilidades de entrar, desde su propia voluntad, en acciones relacionadas con este ámbito: becas, voluntariados, investigación, formación extra-curricular... y también para el profesorado. Pero a pesar de estas referencias positivas sobre la relación entre la Universidad y la EpCG, no se obtienen los mismos resultados cuando se focaliza la atención sobre la formación docente:

“No hay asignaturas específicas para Educación para la Ciudadanía. Y entonces, en ese sentido, no está regulado, porque yo trabajo eso en el Máster pero podría no hacerlo. Depende del docente” (E10).

“Las generaciones más jóvenes de profesorado de magisterio ya tiene esta inquietud, también han sido formados en unos planes de estudio en los que se ha hablado más de las desigualdades, de modelos de desarrollo, temáticas de género de equidad. (...) pero es verdad que no han sido formados realmente para trabajar esas visiones” (E7).

Esta formación no está recogida en el currículum o en los planes de estudio dirigidos a la formación docente. Se apela a la voluntad de las personas, tanto del alumnado como del profesorado, para trabajar estas temáticas. Pero no existe una formación reglada sobre Educación para la Ciudadanía Global.

En Paraguay, todas las personas entrevistadas apelan a la necesidad de contextualizar el sistema educativo en la historia reciente del país, desde el fin de la dictadura (1989), en la que la educación estatal tenía un papel fundamental.

“Entonces, todas prácticas educativas tenían características, o símbolos o prácticas, que reforzaban el modelo autoritario. Todo el tema de la obediencia, la disciplina, el pensamiento único, el ver como peligroso cualquier idea que sea diferente, se consideraba disociante (sic), que generaba conflictos problemas... ¿verdad?” (E2).

Y con él, el comienzo del actual período democrático, que cristaliza en la educación en una nueva ley educativa y su consecuente reforma. El aspecto más reiterado dentro de esta reforma es la apertura y democratización de los

servicios educativos. Lo que los y las entrevistado/as valoran, por un lado, positivamente, *“mayores sectores que tradicionalmente estaban fuera del sistema educativo tienen acceso”*, y por otro, esta entrada trae consigo la masificación y ciertas deficiencias: *“ha habido un crecimiento de matrícula y tal vez, en condiciones bastante precarias en términos de oferta escolar”* (E2). También, y con ello, la necesidad urgente de la plantilla de aquel momento perdura hoy en día a través de bajos resultados que tiene la calidad de la formación del profesorado en activo.

“Proviene de un modelo de formación docente que ha popularizado la entrada, por un lado todos vienen de ese proceso, por otro, falta mayor cantidad de cursos de especialización, maestrías, doctorados” (E4).

Desde el otro bloque, la educación que se da en el ámbito no formal, se obtienen resultados más favorables hacia la EpCG. Desde una perspectiva externa, las aportaciones que desde el tercer sector se realizan, tanto en España como en Paraguay, son muy valoradas.

“Fundamental el trabajo de las ONGs, las expertas, sin la práctica en terreno, la academia se queda más que corta” (E7).

“Yo creo que hay un aporte muy grande, y por descubrir, en las organizaciones de la sociedad civil en Paraguay (...). La implementación de actividades extra-curriculares y extra-escuela, desde organizaciones de la sociedad civil son fundamentales para la ciudadanía” (E1).

Se valoran como espacios alternativos de educación, creados por y para la ciudadanía misma, y la mayoría coincide en afirmar que en estos marcos sí se da EpCG, aunque no en todas las organizaciones que lo componen.

También cabe destacar algunas críticas y autocríticas hacia ellas. Los niveles de *“burocratización”* de algunas, principalmente cuando interfieren instituciones estatales. Según los/as entrevistados/as, todavía siguen existiendo organizaciones *“ancladas en una actitud paternalista/asistencial”*, que se cree superada en esta 5º generación de Educación al Desarrollo. También aluden a la *“autocrítica”* dentro de la propia organización. No se puede creer que todo se está haciendo bien, se necesita pensar y reflexionar siempre sobre la práctica y no perder de vista el objetivo. En relación a esto, la entrevistada nº 8 aborda el tema de cómo la crisis *“ha interpelado”* en las propias organizaciones y ha provocado *“la reflexión más profunda y más dura, también difícil”*.

Pero, volviendo al núcleo, a la relación que estos dos espacios establecen con la EpCG, existe una clara diferencia entre una y otra: la aplicación de una Educación para la Ciudadanía Global es mayoritaria desde fuera del Sistema educativo, tanto de Paraguay como de España.

En comparación con el espacio educativo oficial, el no oficial resulta más rico en diversidad, más creativo y heterogéneo, junto con otros campos como la investigación, la educación superior y los movimientos socio-políticos, en los que lo que se busca es la ampliación del conocimiento, la generación de nuevas

vías de desarrollo y la promoción de capacidades educativas en las personas, la creatividad, el diálogo, la discusión...

“Solo que la educación es muy mediocre, y eso también dificulta desarrollar un pensamiento crítico, son esos espacios más de organización los que muchas veces ayudan” (E2).

Dentro del sistema formal de educación, todas las personas entrevistadas coinciden en manifestar que esta EpCG se da fuera del sistema, en los espacios no formales: extra-curriculares, culturales, de la sociedad civil, en las ONGDs, cualquiera que sea su función. Además, se alude a cómo la estructura y el funcionamiento de los sistemas de educación estatales impiden y obstaculizan el desarrollo de ésta. La falta de calidad educativa que se ofrece en referencia a las exigencias de esta educación (pensamiento crítico, comprensión de la complejidad de la realidad, reflexión, capacidad de diálogo y argumentación...), la escasa formación de los docentes en esta educación, las condiciones de las aulas (la *ratio*, su organización), la estructuración por asignaturas inconexas entre sí, etc. Todos estos rasgos son propios, en mayor o menor medida, de los dos sistemas educativos estatales, y afectan directamente a los requisitos básicos que se necesitan para desarrollar la EpCG. Los ejemplos que sí existen de prácticas de la EpCG dentro del sistema educativo son sostenidos por las propias personas que los llevan a cabo, movidas por un compromiso ético docente. Sin su voluntad y resistencia, no existe otro soporte para que se siguiera manteniendo.

5.4 Las personas, percepciones desde el terreno

Para marcar la diferencia con el apartado anterior, se debe apuntar que, por un lado, están los espacios y sus condiciones, y por otro, están las personas, que en definitiva son las que llevan a cabo el trabajo. Son ellas y sus voluntades las que eligen la EpCG a pesar de que el contexto y/o el espacio la hagan más o menos accesible.

Concretamente, en los espacios de educación formal se encuentra que, en su mayor déficit, está su mayor fortaleza. Es decir, la formación del profesorado constituye el gran obstáculo de la educación formal hacia la EpCG, pero es ahí donde se halla también esa minoría que hace llegar el mensaje a su alumnado y a su entorno inmediato, y esas personas destacan por su gran compromiso con el mundo, cercano y lejano, y con los problemas que comporta el contexto actual. Además, hacen tácito que, a pesar de los obstáculos, *“sí es posible”*.

“Eso es uno de los problemas, que esto no deja de ser minoritario, pues a veces eres más militante que otra cosa. Y a veces estás cansado, (...) creo que nuestra obligación y como compromiso ético docente, es trabajar en esta línea” (E12).

“Yo creo que es una visión ética e ideológica. Yo creo que la enseñanza tiene una función social, y que tú tienes, tú te retratas con tu manera de trabajar. Entonces, bueno, yo me siento parte del que me quiero sentir parte” (E11).

También son las personas, los/las profesionales de la educación, las que trabajan directamente el terreno, la realidad, y como decía una entrevistada, “nutren la teoría”. En este trabajo, desde su definición y justificación, se ha querido poner en valor precisamente esto. La apuesta metodológica que se ha ejecutado facilita que salgan a la superficie las percepciones más profundas y, en cierto modo, personales, que no quedarían expuestas en un estudio de calibre cuantitativo.

En un campo de trabajo como es la Educación en el cual la práctica diaria tiene lugar con personas, resultan especialmente clave los componentes personales, cognitivos y emocionales de la educación. En las entrevistas se ha hablado sobre estas cuestiones, sobre cómo se muestra el público en general frente a la EpCG, cómo se sienten trabajando en ella y, harto revelador, cuáles son las claves más personales para conseguir hacer llegar esta educación a las personas.

“Sí les gusta trabajar con noticias, hablar de los problemas reales, todo eso les parece mucho más atractivo que el libro de texto, pero cuando tienen que escribir, eso supone un esfuerzo superior a lo que están acostumbrados. Es un esfuerzo intelectual, cognitivo. Y un esfuerzo de tiempo, no lo puedes hacer frente a la televisión” (E11).

“Lo que pedimos es que la gente se implique, en la medida en que pueda, pero que sea un compromiso estable y serio. Los pequeños grupos de gente son los que hacen las grandes movilizaciones” (E9).

“Lo que nosotros trabajamos es para mover a la gente del lugar de la asistencia, (...) Sino que se necesita otra profundización en la reflexión (...). Pero no es imposible, lo que pasa que son trabajos muy de fondo y entonces cuesta mucho. Así que hacemos cosas, entiendo que cosas creativas, que salgan de lo común, y llaman la atención” (E8).

Desde su experiencia ofrecen claves, caminos por donde transitar en la EpCG, a fin de llegar a un público que no está acostumbrado a estas cuestiones.

Un aspecto que han reiterado las personas entrevistadas en relación a estas claves percibidas desde terreno es la apelación al componente moral y ético que conlleva esta educación. La necesidad de despertar en las personas, de dentro de la organización y de las destinatarias de sus acciones, un sentimiento de necesidad, de responsabilidad hacia los principios y los objetivos de la EpCG. Ellos y ellas hacen hincapié en, por un lado, la necesidad de compromiso personal, fundamental para conseguir en los siguientes procesos la participación y la transformación, un resultado a la altura de los objetivos. Por otro lado, un paso que solo se logra si la persona, individualmente, permite que esa información, esa realidad y esos valores le interpelen a vivenciar una auto-transformación previa. Aquí ya se apela a una dimensión más personal, con componente sentimiento-emocional, a la necesidad de cultivar un marco de humanidad. La búsqueda de una sociedad justa y solidaria, la lucha por una vida digna para todas las personas, que no solo se aprende, sino que principalmente se siente.

“Es revelador para la vida (...). Y es así, es como todo en la vida: uno llega un momento que tiene que enfrentarse con la propia realidad. Hay gente que puede decidir no enfrentarse. Pero si la ves, no puedes dar marcha atrás, no puedes cerrar los ojos. Si los cierras, sabes que los estás cerrando, pero te interpela” (E6).

“Es un trabajo muy complejo el de llegar a ciudadanía con un mensaje claro, siempre se tiene que activar como una chispa; me está replanteando mi modo de vida. Si tú no te dejas interpelar, no te va a interpelar” (E8).

6. Discusión y conclusiones

La Educación para la Ciudadanía Global (EpCG), como última generación de la Educación para el Desarrollo (EpD), pone el acento en dos cuestiones principales: por un lado, el escenario supranacional actual, donde las fronteras de la exclusión y la pobreza ya no tienen lugar solo entre países, sino que se fortifican dentro de cada uno de ellos. Por otro, apelar a lo que ya se tiene pero no se aprovecha: las capacidades de las personas de hacer reales sus derechos y los de toda la humanidad. La Declaración de los Derechos Humanos (1948) es parte de nuestro mundo desde hace más de sesenta y cinco años. Pero, sin embargo, todavía se sigue asistiendo a situaciones aberrantes de violación sistemática de estos derechos, unas veces más explícitas que otras, pero no por ello menos reales. La EpCG busca mostrar esta situación, interpretarla y releerla en clave transnacional, así como reclamar y crear los canales necesarios para hacer frente de una manera efectiva a la etiología estructural de la pobreza.

Quizás esta realidad global resulta compleja de percibir y entender, incluso se aprecia como lejana en ciertos entornos. Las tendencias de mundialización atraviesan todas las fronteras y su complejidad afecta a acciones diarias de toda la población: el consumo, el poder adquisitivo, el acceso a la información, a las relaciones y redes sociales; un sinnúmero de actividades cotidianas para todas las personas. Todo ello está necesitando un mayor esfuerzo, individual primero y colectivo después, para descifrarlo primero e interpelarlo después. Y lo que atraviesa transversalmente las acciones y los pensamientos es la convicción moral de querer que el mundo en su plenitud sea justo y digno para todos y todas.

Para ello, desde la EpCG se persigue un proceso educativo que potencie capacidades de reflexión y análisis necesariamente crítico y libre, que fortalezca esos principios éticos y morales, y motive un compromiso y una conciencia en las personas. En su vertiente ciudadana, centra la atención en los canales de participación cívico-políticos, la organización de la sociedad civil como protagonista dentro de la toma de decisiones colectivas, la incidencia política como mecanismo de presión y control sobre los gobiernos y el empoderamiento de la sociedad (Mesa, 2014). Todo ello comparte lo citado anteriormente: el foco está en las personas. En todas. Este proceso, al fin, crea personas libres, ciudadanas y ciudadanos conscientes de su papel proactivo en el mundo, capaces de tomar sus propias decisiones y de ser responsables de sus funciones como tal.

Esta es la idea de EpCG, compartida por las personas que se dedican a ella sin distinción de procedencia o entorno. A *posteriori*, la realidad de cada una de ellas modela el trabajo, las formas, la práctica, las prioridades, etc. Se ha podido observar cómo la situación de cada país, de las personas que viven en ellos, detentan condicionantes de diferente tipo a la que el trabajo en EpD se adapta: no sería efectivo si ésta trabajara de espaldas a la realidad, si no fuera consecuente con la situación. Los factores que la moldean son, por tanto, particulares de cada espacio, marcada por aspectos históricos, culturales, etc., y también compartidos: como ejemplo, baste señalar la situación geopolítica de cada uno de los países, que merecería un análisis más extenso, y su influencia en las acciones de EpCG. El punto de partida no es el mismo pero, sin embargo, se comparten muchos obstáculos e inercias, fruto del panorama supranacional actual. En los dos casos, en efecto, se añora una voluntad política de promover la cooperación en pro de eliminar las situaciones de pobreza y exclusión, y en lo relativo a la educación, su promoción como palanca de transformación social.

Desde la otra cara, desde el otro espacio de EpCG, los resultados son diferentes, y mucho más esperanzadores. Desde las diversas personas que componen la sociedad civil y las ONGDs en España y Paraguay sí se recoge un trabajo de lucha militante, consciente tanto de las limitaciones como de las posibilidades de conseguirlo. Una visión realista y, a la vez, soñadora del mundo. Ha sido bastante explícita la diferencia en la promoción de la EpCG en los espacios oficiales y en los no oficiales: se ha hallado cómo estos últimos detentan unas condiciones y una disposición mucho más favorable hacia la EpCG. Pero el espacio no determina las capacidades de las personas que lo componen. Desde instituciones oficiales se tiene la fortuna de contar también con actores que, a pesar de las circunstancias, no pierden la convicción en la búsqueda de los mismos objetivos.

Esta cuestión constituiría, para concluir, una de las grandes riquezas de este trabajo. Desde que se marcó el objetivo de realizar la investigación a través de una metodología cualitativa, se apostó por dar valor a lo que estas personas, desde su posición y experiencia, podían aportar. El resultado ha sido magnífico. Las personas entrevistadas han manifestado cuestiones que se escapan a los discursos retóricos y solo son detectables desde la observación y la entrevista. Ellos y ellas han ofrecido testimonios reales, emociones que acompañan al trabajo, como seres *sentipensantes* (Martínez-Usarralde, 2011), satisfacciones, frustraciones, prioridades, obstáculos, etc.

De todo lo aportado por ellas, aquí en el último apartado de este artículo se recoge y se desea transmitir el gran valor que tiene en la promoción de la EpCG el componente personal, tanto en los destinatarios como en las personas que la llevan a cabo. En este atlas de geografía humana y personal se recoge la parte ética de principios y valores de solidaridad, justicia social, dignidad humana, la parte emocional y sentimental, de sensibilidad, de humanidad hacia la injusticia y el sufrimiento ajeno y a su vez el impulso hacia el compromiso

y la acción de transformación. Todos ellos, componentes imprescindibles para crear esa necesidad de accionarnos, de no permanecer impasibles ante estas situaciones de injusticia global.

7. Bibliografía:

- ALBOAN (2006) *De la ciudadanía local a la global y de la ciudadanía global a la local. El camino andado*. País Vasco: Gobierno Vasco.
- ARGIBAY, M., CELORIO, G., y CELORIO, J. (2005) *La Educación para el Desarrollo*. Vitoria - Gasteiz: Gobierno vasco.
- ARGIBAY, M., CELORIO, G., y CELORIO, J. (2009) *Educación para la Ciudadanía. Debates y desafíos*. País Vasco: HEGOA.
- BONI, Alejandra (2011) "Educación para la Ciudadanía Global. Significados y espacios para un cosmopolitismo transformador". *Revista Española de Educación Comparada*, 17, 65 - 86.
- BONI, Alejandra (2014) "Un análisis de los discursos institucionales en la cooperación y la educación desde la perspectiva de la Ciudadanía Global. Reflexiones a partir del caso español". *Sinergias – diálogos para a transformação social*, 1, 101 - 115.
- CORBETTA, Piergiorgio (2007) *Metodología y técnica de la investigación social*. Madrid: McGraw-Hill.
- CORTINA, Adela (1997) *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial.
- DE PAZ, Desiderio (2007) *Escuelas y educación para una Ciudadanía Global. Una mirada transformadora*. Barcelona: Oxfam Intermón.
- DE SOUSA, Boaventura (1999) *El derecho y la globalización desde abajo: hacia una legalidad cosmopolita*. México: Anthropos Editorial.
- FERNÁNDEZ, C., FERNÁNDEZ, P. y ALEGRE, L. (2007) *Educación para la Ciudadanía. Democracia, Capitalismo y Estado de Derecho*. Madrid: Akal.
- GIMÉNEZ, Haydeé (2010) "Educación y ciudadanía. Un reto en la sociedad del conocimiento". *Multiciencias*, 10, 203 - 234.
- GIMENO, José (2005) *La educación que aún es posible*. Madrid: Morata.
- LÓPEZ GÓMEZ, Mario (2015) "Nuevos frentes de actuación en Educación para el Desarrollo Humano". *E-dhc*, 4, 17 - 37.
- MARTINEZ-USARRALDE, M^a Jesús (2009) "El desarrollo. Modelos y miradas para la educación", MARTÍNEZ-USARRALDE, M.J. (coord.): *Educación Internacional*. Valencia: Tirant Lo Blanch, 57 - 92.
- MARTINEZ-USARRALDE, M^a Jesús (Coord.) (2011) *Sentipensar el Sur: cooperación al desarrollo y educación*. Valencia: Patronat Sud-Nord.
- MESA, Manuela (2000) "Antecedentes y contexto de la educación para el desarrollo". *La educación para el desarrollo en la Comunidad de Madrid. Tendencias y estrategias para el siglo XXI: Informe a la Dirección General de Cooperación y Voluntariado de la Comunidad de Madrid*. Texto policopiado.
- MESA, Manuela (2003) "Educar para la ciudadanía global y la democracia cosmopolita". *Educar para la ciudadanía y la participación: de lo local a lo global*. Madrid: Fuhem.
- MESA, Manuela (2014) "La educación para la ciudadanía global en el contexto actual", PASTORIZA, J.L. (Ed.) *Educar para a ciudadanía global: experiencias, ferramentas e discursos para o cambio social*. Vigo, Isla Couto, 103 - 109.
- MORIN, Edgar (2001) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- NUSSBAUM, Martha (1999) "patriotismo y cosmopolitismo", NUSSBAUM, M. *Los límites del patriotismo. Identidad, pertenencia y ciudadanía mundial*. Barcelona: Paidós, 13 - 29.
- NUSSBAUM, Martha (2001) *El cultivo de la humanidad. Una defensa de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Andrés Bello.

- PALMA, Gabriel (1987) "Dependencia y desarrollo: una visión crítica", SEERS, D. (Comp.) *La teoría de la dependencia. Una revolución crítica*. México: F.C.E, 21 - 89.
- PARADA, Claudia (2009) "Hacia un nuevo concepto de ciudadanía global". *Via juris*, 7, 98 - 111.
- SÁNCHEZ-SANTAMARÍA, José e HIPÓLITO, Natalia (2015) "Educación Social como Cooperación al Desarrollo: la Promoción de la Equidad Social y Educativa", SÁNCHEZ, J. Y JAVIER, F. (Coord.) *La Educación Social como acción transformadora: reflexiones y experiencias desde distintos ámbitos de intervención profesional*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 103 - 120.
- SEN, Amartya (2000) *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta.
- SOLANO, Rigoberto (2012) "¿Qué educación, para qué desarrollo en el sur?: reflexiones y retos a partir de un estado del arte sobre educación para el desarrollo". *Panorama* 6 (11), 89 - 109.
- UNESCO (2015) *Global citizenship education. Topics and learning objectives*. Paris: UNESCO.
- VALLES, Miguel (2007) *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis.