

Cómo cultivar la ciudadanía cosmopolita en la Educación Superior. El caso de la Universidad Politécnica de Valencia

Alejandra BONI

Jordi PERIS

Juan Manuel RODILLA

Andrés HUESO

Correspondencia:

Alejandra Boni

Dirección electrónica:
aboni@dpi.upv.es

Teléfono:
96 387 70 07 (ext. 75689)
Fax: (+34) 96 387 98 69

Dirección postal:
Univ. Politécnica de Valencia
Grupo de Estudios en Desarrollo,
Cooperación y Ética
Camino de Vera, s/n
46.022 – Valencia (España)

Recibido: 12/012/2011
Aceptado: 02/07/2012

RESUMEN

El objetivo de este artículo es analizar cómo dos iniciativas (una formal, la creación de un currículum inspirado en la Educación para el Desarrollo y un espacio informal, el colectivo estudiantil Mueve), desarrolladas en la Universidad Politécnica de Valencia, pueden haber contribuido a la adquisición de habilidades cosmopolitas entre la comunidad estudiantil. Para ello, realizaremos primero un recorrido conceptual por distintos autores que han tratado la cuestión del cosmopolitismo y que, en su mayoría, se encuentran enmarcados en el enfoque de capacidades para el desarrollo humano. Tras ello, analizaremos y discutiremos los resultados de 12 entrevistas en profundidad realizadas a estudiantes que han participado en los dos espacios anteriormente comentados.

PALABRAS CLAVE: *Cosmopolitismo, Ciudadanía, Estudiantes, Universidad.*

How to Develop Cosmopolitan Citizenship in Higher Education. The Case of the Universidad Politécnica de Valencia

ABSTRACT

The goal of this paper is to explore whether two experiences (a formal one, a curriculum inspired on development education, and an informal one, a students' movement called *Mueve*), developed at the Universidad Politécnica de Valencia (Spain), could have made students acquire cosmopolitan abilities. First, we will examine several theoretical proposals by authors who have focused on cosmopolitanism and whose work is mostly framed within the capabilities approach for human development. Then, we will analyze and discuss the results of 12 in depth interviews with students who have been involved in the two initiatives referred above.

KEY WORDS: *Cosmopolitanism, Citizenship, Students, University.*

Introducción

El objetivo de este artículo es analizar dos iniciativas desarrolladas en la Universidad Politécnica de Valencia (UPV) que han contribuido a la creación y expansión de capacidades entre la comunidad estudiantil y que están especialmente relacionadas con el concepto de ciudadanía cosmopolita. La primera es un espacio formal donde, desde 1997, se ha implementado un currículum basado en la propuesta de la Educación para el Desarrollo (MESA, 2000; BONI, 2006; ORTEGA, 2008). En un periodo de doce años, más de 3.000 alumnos de ingenierías han cursado dos asignaturas de libre elección: *Introducción a la Cooperación al Desarrollo* y *Proyectos de Cooperación al Desarrollo* (BONI, 2007). La segunda experiencia es un espacio informal llamado Mueve, que surgió a principios del año 2004 y en el que estudiantes de la Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales (ETSII) de la UPV crearon una organización social en la Universidad dedicada a promover cambios a nivel local.

Basándonos en el análisis en profundidad de 12 entrevistas, proporcionamos algunas evidencias sobre las diferencias, los parecidos, complementariedades y sinergias entre estos dos espacios para promover habilidades para la ciudadanía cosmopolita. El guión de la entrevista fue elaborado siguiendo las propuestas que sobre ciudadanía e identidad cosmopolita realizan diferentes autoras y autores, los cuales en su mayoría pertenecen al ámbito del enfoque de capacidades (CA) para el desarrollo humano (SEN, 1999; NUSSBAUM, 2000; DENEULIN & SAHANI, 2009).

Las habilidades cosmopolitas

Una de las autoras más influyentes en el CA, Martha Nussbaum, ha abordado la discusión sobre la ciudadanía cosmopolita en dos de sus libros: *For love of country?* (NUSSBAUM, 1996) y *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education* (NUSSBAUM, 1997). A partir de la herencia del ideal cosmopolita, cuyas raíces filosóficas profundas comienzan en la tradición estoica, y pasando por Kant, que introduce en su libro *La paz perpetua* (KANT, 1795) la idea del derecho cosmopolita, Nussbaum (1996) daba su definición de ciudadano cosmopolita como aquél comprometido con toda la comunidad de seres humanos, y ofrecía cuatro razones para hacer de la ciudadanía cosmopolita el núcleo de la educación cívica: 1) la posibilidad de aprender más de nosotros mismos; 2) la necesidad de resolver problemas globales que requieren de la cooperación internacional; 3) el reconocimiento de obligaciones morales con el resto del mundo; y 4) la elaboración de argumentos sólidos y coherentes basados en las distinciones que estamos dispuestos a defender.

Posteriormente Nussbaum (1997; 2006) enumera cuáles son las tres habilidades para una ciudadanía democrática: en primer lugar, la capacidad para el examen crítico o el pensamiento crítico que “*requiere el desarrollo de la capacidad de razonar lógicamente, para establecer la consistencia del razonamiento, la veracidad del hecho y la fiabilidad del juicio de lo que uno lee o dice*” (NUSSBAUM, 2006: 388). En segundo lugar, la habilidad cosmopolita se centra en “*la comprensión de las diferencias que hacen difícil el entendimiento entre grupos y naciones y de las necesidades e intereses humanos compartidos que convierten el entendimiento en algo esencial, si se quieren resolver los problemas comunes [incluyendo] la tarea vinculada de comprender las diferencias internas de la nación de cada uno*” (NUSSBAUM, 2006: 390). Finalmente, la imaginación narrativa que se refiere a “*la habilidad de pensar lo que sería estar en los zapatos de una persona diferente de uno mismo, de ser un lector inteligente de la historia de esa persona, y de entender los sentimientos y deseos que puede tener alguien en esa situación*” (NUSSBAUM, 2006: 390–391).

Como ilustran los textos de Nussbaum, se destaca explícitamente la existencia de una habilidad cosmopolita que permite comprender las diferencias y entender que los problemas globales han de resolverse de manera conjunta sobre la base de un interés común.

La línea argumental de Nussbaum ha sido seguida por otras autoras del CA que, aunque no se refieran explícitamente a capacidades cosmopolitas, introducen los elementos propuestos por Nussbaum (BONI ET AL., 2010). Por ejemplo, Walker (2006), cuando propone su lista teórica ideal de distribución y evaluación de capacidades en la Universidad, considera las capacidades como “*ser capaz de usar el pensamiento crítico y la imaginación para comprender las perspectivas de los múltiples otros y de formar juicios imparciales*” o “*conciencia de los debates éticos o cuestiones morales*” o “*ser capaz de mostrar empatía, compasión, justicia y generosidad, escuchando y considerando el punto de vista de la otra persona en diálogo y debate*” (WALKER, 2006: 128).

La línea argumental de Nussbaum y Walker la encontramos también en otros autores que no pertenecen al ámbito del CA pero que sí han fundamentado la ciudadanía global. Así, De Paz (2007) ofrece dos elementos que nos abren otra perspectiva sobre la ciudadanía global: la cuestión de las múltiples y complejas identidades y el compromiso activo con lo local y lo global. Los y las ciudadanas cosmopolitas *“Están arraigados en lo local; se sitúan en el mundo a través de formas de identidad complejas y múltiples, que se entremezclan las unas con las otras, a la vez que están inmersos en un mundo de identidades plurales entremezcladas; 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”* (DE PAZ, 2007: 52–53).

La cuestión de las identidades ha sido ampliamente tratada por Sen en su texto *Identity and Violence* (SEN, 2006). Sen defiende las múltiples identidades al afirmar que *“el reconocimiento de que las identidades son fuertemente plurales, y que la importancia de una identidad no elimina la importancia de otras”* (SEN, 2006: 19). Es en este marco, donde *“una persona debe tomar decisiones –explícita o implícitamente– sobre la importancia relativa que da, en un contexto particular, a las lealtades y prioridades divergentes que puedan competir por precedencia”* (SEN, 2006: 19). Y es dentro de estas múltiples identidades donde Sen ubica la afiliación global, a la que se refiere de la siguiente manera: *“¿Por qué deberían las mujeres y los hombres de una parte del mundo preocuparse por el hecho de que gente de otras partes del mundo estén sufriendo injusticias si no hay un sentimiento de pertenencia global ni una preocupación sobre la justicia global? El descontento global, al que la protesta da voz (...) puede verse como evidencia de la existencia de un sentimiento de identidad global y ciertas preocupaciones sobre ética global”* (SEN, 2006: 123).

Sen, en comparación con Nussbaum, no ofrece una lista de cuáles pueden ser esas habilidades del ciudadano o ciudadana cosmopolita, sino que se limita a constatar que en nuestro mundo existen personas que, entre sus identidades, tienen elementos de una identidad de ciudadano global y que esos rasgos se manifiestan en una preocupación por una justicia global, que les lleva a preocuparse por lo que ocurre en otras partes del mundo. Tanto Sen como Nussbaum destacan la capacidad crítica para elegir, en términos de Sen, o para practicar, en términos de Nussbaum o Walker, la ciudadanía cosmopolita. Pero lo que tanto Sen como Nussbaum o Walker no aclaran es: ¿cómo se conforma esta identidad global? Es cierto que Sen nos habla de libertad sustancial, pero para los propósitos de este artículo necesitamos más elementos para explorar cómo se crea la ciudadanía global. Aquí es donde es útil la segunda aportación de De Paz (2007) que remite al encuentro de lo local con lo global.

Un autor que ha tratado de manera muy acertada los espacios de creación de cosmopolitismo es Gerard Delanty (2006). Señala que el cosmopolitismo está relacionado con procesos de auto-transformación en los que nuevas formas culturales toman forma y donde surgen nuevos espacios de discurso, llevando a una transformación en el mundo social. Esta identidad cosmopolita transformadora progresa desde el ámbito personal al espacio local, nacional y global. Además, Delanty (2000) habla de la existencia de una multiplicidad de proyectos cosmopolitas expresados desde individuos, colectivos, organizaciones y sociedades. El cosmopolitismo actuará en el hueco entre lo global y lo local, relacionando ambos ámbitos, creando así espacios transnacionales que a su vez crean cambios locales. Como los intereses nacionales hacen difícil el diálogo, el discurso relacionado con el cosmopolitismo crea puntos de conexión entre sociedades, fomentando así la comprensión mutua al crear las habilidades necesarias para entenderse los unos con los otros (DELANTY, 2006).

Del discurso de Delanty interesa destacar tres ideas. En primer lugar, la creación de la identidad cosmopolita a partir del encuentro entre lo local y lo global, siempre y cuando se lleve a cabo un proceso reflexivo y crítico. Como sugiere Beck (2006), *“esta perspectiva cosmopolita es algo activo y reflexivo, en contraste con el cosmopolitismo banal que se despliega bajo la fachada de persistentes espacios, jurisdicciones y etiquetas nacionales”* (BECK, 2006: 7).

En segundo lugar, la idea de 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.

Finalmente, la tercera idea que se quiere destacar es que no todos los cosmopolitismos son iguales. Para que se trate de cosmopolitismo auténtico, Delanty (2006) sugiere que tiene que estar orientado al cambio, a la justicia social. Este matiz es esencial, ya que cosmopolitismo no significa lo mismo que globalización o transnacionalismo. Sobre este aspecto, es especialmente interesante la propuesta de Pietersee (2006) que diferencia entre diferentes tipos de cosmopolitismo: 1) corporativo (presente en el discurso neoliberal, la libre empresa, el libre comercio, etc.), 2) político (referido a la gobernanza global, bienes públicos globales y democracia cosmopolita), 3) social (relacionada con la

solidaridad global y la sociedad civil global) y 4) cultural (conectada con el discurso de la comunicación y estética transnacional). Pero, como Pietersee destaca, no todas las propuestas cosmopolitas son emancipadoras. Encontramos cosmopolitismo desde arriba, eurocéntrico, basado en normas etnocéntricas, y también, en contraste, cosmopolitismo desde abajo, basado en las necesidades de la gente –contextual, histórico, experiencial y multiétnico– (BONI & TAYLOR, 2010).

Espacios formales e informales en la UPV

Todas las aportaciones anteriormente referenciadas han sido tenidos en cuenta a la hora de construir el marco teórico de este estudio que tenía como objetivo analizar si tanto las asignaturas de cooperación y desarrollo como el colectivo Mueve habían sido espacios para la creación de una ciudadanía cosmopolita transformadora. Pero antes de profundizar en la metodología del estudio, es necesario dar una pincelada sobre las características de ambas experiencias:

Introducción a la Cooperación para el Desarrollo y Proyectos de Cooperación para el Desarrollo

Fue en torno a 1995 cuando la ONG Ingeniería Sin Fronteras propuso integrar la Educación para el Desarrollo (MESA, 2000; BONI, 2006; ORTEGA, 2008) en universidades técnicas, como una forma de contribuir al desarrollo humano y promover cambios estructurales a largo plazo en el sistema educativo superior. Con este fin se crearon dos asignaturas de libre elección llamadas *Introducción a la Cooperación para el Desarrollo* y *Proyectos de Cooperación para el Desarrollo*. Éstas incorporaban dos innovaciones relevantes: por un lado, un sesgo humanista y social en un currículum académico predominantemente orientado a la tecnología; por otro lado, la implicación, a través de Ingeniería Sin Fronteras, de miembros de la sociedad civil en el aula acompañando al personal docente.

La dinámica en el aula se basa en el diálogo, el debate y el trabajo cooperativo con el fin de desarrollar una serie de habilidades como el pensamiento crítico, la argumentación efectiva, la cooperación o la resolución de conflictos. Las clases se dividen en dos partes principales. En primer lugar, las clases magistrales se complementan con sesiones prácticas durante las cuales el profesorado introduce actividades como: casos de estudio, dilemas morales, juegos de rol, vídeo-forums, mapas conceptuales, diseño de proyectos o debates en pequeños grupos o en plenario que están diseñados para complementar y promover el debate acerca del contenido teórico de la asignaturas. En segundo lugar, en los seminarios, cada grupo se centra en mayor detalle en temas específicos que son presentados posteriormente y discutidos con el resto de la clase.

La participación se convierte en un elemento clave del proceso de enseñanza–aprendizaje, y profesorado de distintos lugares del sur global y miembros de ONG se implican activamente en el aula para hablar de sus experiencias. De esta manera, los y las estudiantes son confrontados con realidades para ellos desconocidas, potenciando así su perspectiva crítica. De acuerdo con nuestras observaciones, el alumnado aprecia significativamente esta pedagogía participativa, aún no estando ésta muy extendida en la mayoría de contextos educativos de ingeniería (CRUICKSHANK & FENNER, 2007; ROBBINS, 2007). Además, los y las estudiantes pueden participar en prácticas cortas en ONG de Valencia y alrededores. Entre 1995 y 2008, 189 estudiantes tuvieron una experiencia práctica en alguna de las 16 ONG participantes (CALABUIG & GÓMEZ–TORRES, 2008), realizando distintos tipos de tareas vinculadas a temas sociales.

El colectivo Mueve

A principios del año 2004, 10 estudiantes de la Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales (ETSII) de la UPV, críticos con el ambiente y el enfoque educativo en su universidad –orientada a la formación de profesionales *eficientes*– crearon el colectivo Mueve. En una de sus primeras reuniones, sus integrantes definieron la Comisión¹ Mueve de la siguiente manera:

“La Comisión Mueve forma parte de la delegación de alumnos de la ETSII y pretende fomentar la conciencia crítica y la participación activa de los universitarios para lograr un cambio hacia una escuela y una universidad más solidaria, ecológica, ética y plural”.

¹ El nombre Comisión es el que decidieron adoptar los propios integrantes. En este artículo hemos preferido hablar de colectivo, por entender que refleja en mayor medida el carácter del grupo.

Para ello, pretendían poner en marcha diversas acciones y campañas inspiradas en la solidaridad, la pluralidad, la ética y la ecología. Estas campañas tenían principalmente una función pedagógica, al fomentar el desarrollo de la conciencia crítica y de la dimensión social del estudiante técnico. El colectivo Mueve se organizaba en distintos grupos de trabajo, siendo los principales: 1) Grupo de ecología (dedicado a la movilidad sostenible y a medidas de reducción del impacto ambiental de la universidad); 2) Grupo “*Por la Paz, no a la investigación militar*” (que pretendía sensibilizar sobre la problemática de la investigación militar en la universidad); 3) Grupo de Comercio Justo (que se dedicaba a sensibilizar sobre el consumo responsable y al fomento de comercio justo) y 4) Grupo de cultura y ética (que organizaba ciclos temáticos de películas y exposiciones con el fin de promover la conciencia crítica entre los alumnos).

Entre los principios del Mueve destacaban la horizontalidad, la independencia política, la apertura, el diálogo, el respeto y la articulación con otros organismos universitarios y asociaciones afines.

Aunque el colectivo Mueve dejó de realizar campañas de forma activa en 2009, su impacto va más allá de las actividades realizadas a lo largo de esos 5 años. Por un lado, fue una propuesta novedosa de participación, a raíz de la cual surgieron otras iniciativas como Obrint Camins, Arquitectura Se Mueve y ConCiencia Crítica y la Xarxa d’Organitzacions de la UPV, red a través de la cual se articulan todas las organizaciones de carácter social de la UPV. Asimismo, fue una escuela de ciudadanía para las 30 personas que formaron parte del colectivo, de las cuales una buena parte trabaja hoy día como docentes o investigadoras de la universidad y en empresas de energías renovables y movilidad.

La metodología del estudio

Los autores y las autoras discutidas en el segundo apartado de este artículo nos proporcionaron los contenidos del guión de las entrevistas semiestructuradas. En primer lugar, había un bloque de preguntas dirigidas a explorar la cuestión de la identidad: ¿De qué te sientes parte, con qué te reconoces? ¿Cuál crees que es tu identidad o identidades? ¿Por qué? A continuación, se presentaba otro bloque de preguntas destinadas a analizar si los espacios de las asignaturas de cooperación y desarrollo y del colectivo Mueve habían sido relevantes para la creación de dichas identidades y qué tipo de habilidades, conocimientos y actitudes les habían proporcionado. Posteriormente, se proponía una lista de habilidades relacionadas con la ciudadanía global extraídas de los textos de los tres autores, en la que se pedía a los entrevistados ordenarlas según dos criterios: a) si el espacio había contribuido al desarrollo de esas habilidades; y, b) cuáles de esas habilidades eran más relevantes para ellos. La lista de habilidades era la siguiente: 1) Pensamiento crítico (la capacidad de razonar de manera lógica, argumentada); 2) La empatía (el ponerme en los zapatos del otro); 3) La participación (a nivel local, nacional, global); 4) La convivencia y el respeto intercultural; 5) La reflexividad y 6) La curiosidad. Por último, se solicitaba al entrevistado/a que añadiera alguna otra habilidad o introdujera alguna otra cuestión que le pareciera interesante. Como se puede ver en el apartado siguiente, surgieron ideas nuevas en torno a esas habilidades cosmopolitas que el marco teórico no nos había sugerido.

Se entrevistó a un total de doce personas, seis hombres y seis mujeres, entre los 24 y los 30 años de edad, todos ellas de formación técnica en ingeniería. La muestra fue seleccionada de la siguiente manera: tres habían participado en los dos espacios; otros tres sólo habían participado en el colectivo Mueve; tres sólo en las asignaturas y no tenían ninguna experiencia de voluntariado con un colectivo social, y los últimos tres habían cursado las asignaturas y habían tenido una implicación en una organización social como parte de las prácticas de las asignaturas.

Cultivando habilidades cosmopolitas en la UPV

La difícil cuestión de la identidad

La pregunta sobre las identidades es la que más dificultad planteó en la entrevista, puesto que se ahondaba en cuestiones sobre las que nunca habían reflexionado de una manera tan directa.

Todas las personas entrevistadas, excepto una que no supo responder a esta cuestión, mencionan más de una identidad con la que se identifican. Cristiano, trabajador, nacionalista, mujer, etc. son ejemplos de algunas definiciones. Curiosamente nadie se identifica como estudiante, aunque varios viven inmersos en la dinámica universitaria.

El comentario sobre identidades de carácter cosmopolita no es muy abundante. Donde más se encuentra es entre los que han formado parte del colectivo Mueve, aunque resulta difícil encontrar características de un cosmopolitismo transformador.

Una de las excepciones es S. que se manifiesta: *“preocupada y obsesionada por la igualdad de derechos para todos, a la par que indignada por la desigualdad y la falta de respeto a las minorías”*. Sin embargo, tras ello, se define como conformista ya que opina *“que no se pueden cambiar las cosas, que es muy difícil afrontar y cambiar las cosas, que la inercia es muy grande”*, aunque reconoce que su paso por el colectivo Mueve le hizo cambiar la perspectiva.

Lo que sí nos aportan las entrevistas al colectivo Mueve son respuestas sugerentes en relación con la tensión entre lo local y lo global en la configuración de la identidad. Al respecto, J. D. afirma: *“Yo me ubico en el mundo como que formo parte de mis amigos y de mi familia [...] pero al mismo tiempo también me siento como [...] ciudadana del mundo. Creo de manera efectiva que soy capaz de vivir en otro país. [...] Sí considero que es importante saber de dónde eres y la identidad que tienes [...] el lugar donde te has criado y que has estado configurada de acuerdo a una cultura [...] que condiciona tus hábitos aunque luego vayas cambiando ciertas cosas [...] pero está bien no renunciar a eso [...] siempre que te aporte algo positivo porque no hay que perder nunca los orígenes y luego a partir de ahí te puedes ir moviendo”*.

Más crítica con lo local, pero también reconocedora de la importancia de los orígenes, se muestra A. cuando dice: *“Sé que soy valenciana pero en el sentido social [...] mis padres son de aquí, mis abuelos [...] me he criado aquí, por ello hay algo telúrico que no puedes evitar. [...] Yo soy del sitio donde estoy [...] no tengo una sensación de pertenencia a un sitio concreto. El que ha estado fuera lo sabe, que tienes una identidad partida [sin embargo] siento una cierta responsabilidad hacia la tierra que me vio nacer. No quiero regalársela a gente que no pretende hacer el bien por esta tierra”*.

Esta última afirmación de A. sí que nos evoca, aunque sea de manera indirecta, características de un cosmopolitismo transformador basado en la responsabilidad y en la importancia de actuar en lo local.

Mueve y asignaturas: espacios de creación de habilidades para la ciudadanía global

De las doce personas entrevistadas, tres habían participado tanto en las asignaturas de cooperación y desarrollo como en el espacio Mueve, de las cuales dos llegan a la misma conclusión: las asignaturas han aportado más base teórica, más conocimiento, han despertado sensibilidades, mientras que el Mueve ha aportado una dosis de realismo optimista, en el sentido de que los cambios son posibles.

E. lo resume de esta manera: *“Las asignaturas me han dado un marco interpretativo del mundo [...] También me han servido para estructurar lo que intuitivamente ya sabía. Me han ayudado a generar reflexión y a pensar sobre la justicia social [...] El Mueve tuvo un espíritu inspirador. Me ayudó a generar compromiso y me ayudó a entender los cambios [...] Ambas me han proporcionado una mayor apertura de mentes, nuevos horizontes”*.

Avanzando en la aportación de cada uno de estos espacios, los entrevistados que han intervenido en el espacio Mueve destacan su contribución en la adquisición de las siguientes habilidades: 1) Trabajar en grupo de verdad, de organizarse en grupo y de hacer un trabajo colectivo; 2) Saber y descubrir la capacidad de hacer cosas, de cambiar; 3) Entender los cambios y en generar un compromiso; 4) Tener constancia y cumplir con los compromisos adquiridos; 5) Crear una perspectiva de vida un poco diferente; 6) Tener la capacidad de resolución de problemas a muchos niveles y de manejar el estrés y, 7) Organizar y estructurar las ideas.

Incluso una de las personas entrevistadas, J. D., atribuye al colectivo Mueve un impacto en la creación de un sentido de ciudadanía intercultural: *“El Mueve ha contribuido muchísimo [...] primero a construirme yo misma como persona, como profesional y como ciudadana para reclamar mis derechos y mis espacios [...] pero también a entender mis obligaciones. Además en el Mueve siempre hay alguien fuera [...] por lo tanto, se convierte en natural el conversar con alguien que está en otra parte del mundo [...] y eso adquiere una cierta naturalidad”*.

En las respuestas dadas por los que han cursado las asignaturas, destacan otro tipo de habilidades menos vivenciales y menos grupales, pero igualmente valiosas para la construcción de una ciudadanía global: 1) La aportación de conocimientos relevantes para entender la complejidad del desarrollo; 2) La adquisición de pensamiento crítico; 3) La capacidad de participar activamente y de expresar la propia

opinión; 4) La capacidad de escucha, de ser tolerante hacia otras ideas y de entender las razones que guían la actuación de los demás y, 5) La reflexión y la capacidad para tener en cuenta el contexto antes de actuar, especialmente cuando nos enfrentamos a situaciones en la cooperación internacional.

Se trata de habilidades más reflexivas, más propias de la interacción que se da en un contexto formativo formal como es el de las asignaturas. Es reseñable que no existan apenas diferencias entre las habilidades subrayadas por aquellas personas que habían realizado prácticas de voluntariado durante la realización de las asignaturas y las que no las habían hecho.

La lista de habilidades cosmopolitas

En la última parte del cuestionario se les pedía que ordenaran la lista de capacidades relacionadas con la ciudadanía global extraídas de la propuesta de Nussbaum (1997), Walker (2006) y De Paz (2006). Esta técnica permitió a todas las personas entrevistadas responder y proponer otras capacidades que no se planteaban en la lista original.

Para los individuos entrevistados que formaban parte del colectivo Mueve, las tarjetas que más consenso lograron fueron la participación, el compromiso, la empatía y la convivencia y el respeto intercultural. En este sentido, A. destaca: *“El Mueve fue un foro de participación, de buscar acuerdos e ideas, de emitirlas, de recibir una respuesta, positiva o no. Nunca fue una actividad introspectiva, filosófica [...] En cuanto al compromiso, el Mueve contribuyó a generar una responsabilidad hacia el grupo. [...] Había un compromiso real con las ideas [...] Como espacio de trabajo en grupo, el Mueve te permite comprobar que tus ideas no son siempre las ideas que tienen los otros [...] Y esto te permite ponerte en tu sitio y esforzarte en entender el porqué de otras ideas [...] Como foro de ideas, sí que teníamos un convencimiento de que la diversidad cultural no resta sino que aporta. Sí podíamos colaborar con gente que estaba aquí de Erasmus. Y era una manera de conocer otras culturas”*.

En el caso de las personas entrevistadas que han realizado las asignaturas de cooperación y desarrollo, la capacidad que más se destacó fue la del pensamiento crítico. En este sentido, J. comenta: *“Ahora, cuando leo en los periódicos o en Internet noticias que te lo pintan todo muy blanco en algunos temas [...], pero que no es así. Claro, en ese aspecto sí que cambia el pensamiento crítico porque nos habéis dado una serie de información que hace que puedas decir: No, esto no es así [...] que antes no lo hacías”*.

El resto de tarjetas fueron valoradas también de manera positiva aunque no se aprecia que haya un nivel de acuerdo similar al que existe entre los que han intervenido en el colectivo Mueve. Lo que sí aflora es un reconocimiento de la importancia de este tipo de asignaturas en un contexto técnico. Por ejemplo, C. afirma: *“Es una lástima que no haya más espacios de participación en la universidad [...] La universidad debería ser un sitio en el que te desarrollaras culturalmente, no sólo científicamente”*.

En esta misma línea, J. dice, refiriéndose al currículo de los ingenieros: *“Es importante que no sea todo enfocado a la economía [...] al fin y al cabo vamos a ser profesionales que vamos a tener en nuestras manos cierto poder en tomas de decisiones importantes [...] este curso estoy viendo que está todo enfocado en esta carrera hacia el aspecto económico [...] Solo en las asignatura de cooperación ves otros criterios”*.

Por último, hay que añadir nuevas habilidades propuestas por tres de las personas entrevistadas. Por ejemplo, E., incorpora un matiz sugerente a la reflexividad y sugiere que una de las habilidades indispensables es la *conciencia de uno mismo*: *“El hacer consciente el camino que quieres llevar en tu vida [de esta manera] dejas de verte como un persona que se deja llevar y te constituyes en agente. A partir del pensamiento crítico y la participación, se genera esa conciencia de agente de cambio o de no cambio. A veces, esto tiene aspectos negativos porque te quedas bloqueado y paralizado. El exceso de autocrítica a veces nos lleva al bloqueo y la frustración”*.

Otros dos de los sujetos entrevistados, que habían colaborado en el colectivo Mueve, se refieren a las habilidades que este espacio había potenciado. J. D. agrega dos, la capacidad de sorprender y el respeto: *“Capacidad de sorprender [...] de hacer regalos, pero no de ir a comprarlos sino de hacerlos [...] el ilusionarte por hacer algo por los demás”*. *“Respeto [...] a no juzgar prematuramente [...] a respetar las decisiones de cada uno en sus circunstancias”*. D.C. subraya otras dos: la iniciativa y la ausencia del miedo al cambio: *“Si tú tienes un compromiso con tu sociedad, quieres participar para ello y ves que tú tienes un rol en ello, pues eso te genera una iniciativa [...] Ausencia del miedo al cambio, o de miedo al reto. Al principio, teníamos una visión mucho más piramidal de la organización”*

universitaria y debido a esto nos convencimos a nosotros mismos de que un grupo de hormiguitas puede hacer tanto como la persona que está en la cúspide de la pirámide”.

Conclusiones

Como se ha comentado a lo largo del artículo, este estudio permite aventurar algunas ideas que abundan en el potencial del espacio universitario como impulsor de una ciudadanía cosmopolita transformadora. Por una parte, el colectivo Mueve se revela como un espacio con gran potencial. Las personas entrevistadas coinciden en que, durante su paso por esta experiencia, han adquirido habilidades no sólo de carácter organizativo y relacional (trabajar en grupo, resolver problemas, estructurar ideas) sino que también ha sido una plataforma en la que se ha potenciado un compromiso generador de posibilidades de actuación y, por ende, de realizar cambios desafiando la idea de que éstos son prácticamente imposibles de conseguir. Podríamos decir que el colectivo Mueve se dirige hacia un cosmopolitismo más vinculado a lo local como espacio de acción. Por otro lado, las asignaturas de cooperación y desarrollo aparecen como un espacio muy valorado por los sujetos entrevistados, que señalan la importancia de estos foros en un entorno de carácter técnico. Al contrario que el colectivo Mueve, más vivencial y más práctico, las asignaturas se orientan a un cosmopolitismo más reflexivo y conceptual. Así, la aportación de conocimientos relevantes para entender la complejidad del desarrollo, la adquisición de pensamiento crítico, la reflexión, el tener en cuenta el contexto antes de actuar, etc. son todas habilidades destacadas en las entrevistas. Sin embargo, contrariamente a las primeras hipótesis, el espacio de prácticas de voluntariado que se ofrece en las asignaturas no resulta un foro tan movilizador como el colectivo Mueve. Esto lleva a plantear futuras investigaciones que permitan profundizar en las diferencias entre un voluntariado puntual y, de alguna manera, inducido desde las asignaturas frente a la implicación en un colectivo social universitario.

Resulta destacable la utilidad que ha tenido el seguir tanto a autores que han abordado el cosmopolitismo en el marco del CA, como otros referentes teóricos externos a este marco. Así, Sen abre la discusión sobre la identidad, a la vez que Nussbaum permite preguntar por una lista de capacidades cosmopolitas que había sido previamente completada por otras aportaciones externas al CA. A su vez, Delanty, Beck y Pietersee amplían la lista de habilidades cosmopolitas, a la par que facilitan la diferenciación entre distintos tipos de cosmopolitismo, cuestión muy poco señalada por autores del CA.

Desde el punto de vista metodológico, se ha fomentado la discusión entre las personas entrevistadas sobre la lista de habilidades cosmopolitas, llegando algunas a proponer nuevas habilidades. Sin embargo, pese al gran interés que tiene la discusión sobre la multiplicidad de identidades, los resultados de las entrevistas aconsejan plantear la reflexión de una manera más indirecta. Por último, incorporando evidencias de otras investigaciones anteriores (BONI & PÉREZ-FOGUET, 2008), tanto las asignaturas de cooperación y desarrollo como el colectivo Mueve se perfilan como dos buenos foros desde los que potenciar la ciudadanía global. Además, resultan complementarios, lo que podría ser útil e inspirador de cara a conformar una estrategia futura para el impulso de una ciudadanía cosmopolita transformadora en la Universidad.

Referencias bibliográficas

- BECK, ULRICH. (2006). *Cosmopolitan vision*. Cambridge: Polity.
- BONI, A. (2006). “La educación universitaria: ¿hacia el desarrollo humano?” [University education: toward human development?]. En BONI & PÉREZ-FOGUET (eds.), *Construir la ciudadanía global desde la universidad*. Barcelona: Intermon-Oxfam, 89–107.
- BONI, A. (2007). “Las asignaturas “Introducción a la Cooperación para el Desarrollo” y “Proyectos de Cooperación al Desarrollo. 10 años impulsando procesos de aprendizaje críticos y transformadores en la universidad”. En FERRERO, MONZÓ & GÓMEZ (eds.), *Un Proceso de Aprendizaje: Experiencias de Cooperación para el Desarrollo en la UPV*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia, 137–146.
- BONI, A. & PÉREZ-FOGUET, A. (2008). “Introducing development education in technical universities: successful experiences in Spain”. *European Journal of Engineering Education*, 33 (3), 343–354.
- BONI, A., WALKER, M. & LOZANO, J.F. (2010). “La educación superior desde el enfoque de capacidades. Una propuesta para el debate”. *REIFOP*, 13 (3), 123–131.

- BONI, A. & 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.
- CALABUIG, C. & GÓMEZ-TORRES, M.LL. (2008). "Prácticas de Participación Social en ONG: una experiencia de Educación para el Desarrollo en el marco de enseñanzas técnicas universitarias". *IV Congreso Universidad y Cooperación*. Universidad Autónoma de Barcelona, 12-14 noviembre.
- CRUICKSHANK, H. & FENNER, R.A. (2007). "The evolving role of engineers: toward sustainable development of the built environment". *Journal of International Development*, 19, 111-121.
- DE PAZ, D. (2007). *Escuelas y educación para la ciudadanía global. Una mirada transformadora*. Barcelona: Intermón Oxfam.
- DELANTY, G. (2000). *Citizenship in a Global Age*. Buckingham: Open University Press.
- DELANTY, G. (2006). "The cosmopolitan imagination: critical cosmopolitanism y social theory". *British Journal of Sociology*, 57 (1), 25-47.
- DENEULIN, S. & SHAHANI, L. (2009). *An introduction to the human development and capability approach*. London: Earthscan.
- KANT, I. (1795). *Zum ewigen Frieden. Ein philosophischer Entwurf*.
- MESA, MANUELA (2000). "La educación para el desarrollo: entre la caridad y la ciudadanía global". *Papeles de Cuestiones Internacionales*, 70, 11-26.
- NUSSBAUM, M. (1996; 2002). *For love of Country?* Boston: Beacon Press.
- NUSSBAUM, M. (1997). *Cultivating Humanity: A Classical Defence of Reform in Liberal Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- NUSSBAUM, M. (2000). *Women and human development: The capabilities approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NUSSBAUM, M. (2006). "Education y democratic citizenship: capabilities y quality education". *Journal of Human Development*, 7 (3), 385-395.
- ORTEGA, M^a LUZ (2008). *Estrategia de educación para el desarrollo de la cooperación española*. Madrid: Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación.
- PIETERSEE, N.J. (2006). "Emancipatory cosmopolitanism: Towards y agenda". *Development y Change*, 37 (6), 1247-1257.
- ROBBINS, P.T. (2007). "The reflexive engineer: perceptions of integrated development". *Journal of International Development*, 19, 99-110.
- SEN, A. (1999). *Development as Freedom*. New York: Knopf.
- SEN, A. (2006). *Identity and Violence. The illusion of destiny*. London: Penguin.
- WALKER, M. (2006). *Higher education pedagogies*. Berkshire y New York: Society for Research into Higher Education y Open University Press.