

2



EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL. SIGNIFICADOS Y ESPACIOS PARA UN COSMOPOLITISMO TRANSFORMADOR

Education for Global Citizenship. Meanings and Practices for a Transformative Cosmopolitanism

Alejandra Boni Aristizábal¹

RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo profundizar en los significados de la ciudadanía global con el fin de caracterizar las prácticas pedagógicas de lo que se conoce como educación para la ciudadanía global. Tras una breve análisis de las distintas etapas por las que ha pasado la educación para el desarrollo, desde el planteamiento asistencialista de los años 50 hasta la educación para la ciudadanía global, nos detenemos en diferentes perspectivas del cosmopolitismo: la visión desde la ética, fundamentalmente a través de la obra de Martha Nussbaum que nos habla de las habilidades cosmopolitas, desde la política, que contiene propuestas de democracia como las de David Held y perspectivas más críticas como las de

¹ Grupo de Estudios en Desarrollo, Cooperación Internacional y Ética, Departamento de Proyectos de Ingeniería, Universidad Politécnica de Valencia.

Boaventura de Sousa Santos, y la perspectiva sociológica que nos permite identificar los procesos de comunicación intercultural donde se produce la mirada cosmopolita, según palabras de Ulrick Beck o Gerard Delanty. Tras ello, concluiremos con una discusión sobre cómo potenciar espacios de educación para el desarrollo desde donde contribuir a la formación de ciudadanos globales.

PALABRAS CLAVE: Educación, desarrollo, ciudadanía global, cosmopolitismo, democracia, interculturalidad, ética.

ABSTRACT

In this paper we want to address the different meanings of global citizenship in order to characterize the pedagogical practices of what has been named as education for global citizenship. After a short analysis of the different stages of development education, from a patronizing approach of the 50s to the actual education for global citizenship, we will discuss meanings and perspectives of cosmopolitanism: an ethical perspective, mainly through Martha Nussbaum writings who speaks of cosmopolitan abilities, a political perspective, with Held's vision on global democracy or Sousa Santos radical view of western democracy, and a sociological perspective that allows us to identify process of intercultural communication where the cosmopolitan outlook could take place, following Ulrick Beck and Gerald Delanty proposals. We conclude this paper with a short discussion on what kind of global citizenship spaces should be promoted if we want to foster a sense of global citizenship.

KEY WORDS: Education, development, global citizenship, cosmopolitanism, democracy, interculturality, ethics.

INTRODUCCIÓN

Las prácticas de educación para el desarrollo (ED) están convergiendo hacia una concepción de aquélla como educación que crea ciudadanos con un sentido global, bien lejos de las visiones asistencialistas de los inicios de la ED (MESA, 2000; BONI, 2006; ORTEGA, 2008). Este tránsito se ha vivido también en las políticas públicas de la cooperación internacional. Así, hemos pasado de una definición que incide en la ED como instrumento de sensibilización de la sociedad, tal y como se refleja en el art. 13 de la Ley de

Cooperación al Desarrollo de 1998, a la ED entendida como dimensión estratégica de la cooperación encaminada a la creación de ciudadanía global. En efecto, la reciente Estrategia de ED de la cooperación define aquélla como:

«Proceso educativo (formal, no formal e informal) constante encaminado a promover una ciudadanía global a través de conocimientos, actitudes y valores capaces de generar una cultura de la solidaridad comprometida en la lucha contra la pobreza y la exclusión, así como con la promoción del desarrollo humano y sostenible» (ORTEGA, 2008: 19).

En este artículo queremos analizar dicha evolución reflejando los cambios en el discurso y las prácticas de ED de uno de sus actores principales, las ONGD, desde los años 50 hasta la actualidad. Nos basaremos en la tipología de Korten (1990) de las generaciones de ONGD adaptada al contexto español por Senillosa (1998) y por Ortega (1994). Tras ello nos detendremos en dos de las cuestiones que nos parecen capitales: qué significa ser un ciudadano global y qué tipo de estrategias pedagógicas pueden ayudar a la promoción de una ciudadanía de este tipo. Para responder a la primera de las cuestiones, abordaremos la ciudadanía global (o cosmopolita, como prefieren llamarla algunos autores) desde diferentes perspectivas: la ética, trabajada por autoras como Martha Nussbaum (1996); la política, recogida por autores como David Held (1997), Richard Falk (1999) o Boaventura de Sousa Santos (2006) y la sociológica, abordada por Ulrick Beck (2006), Gerard Delanty (2000 y 2006) o Pietersee (2006). Una vez discutidos los elementos que caracterizan al ciudadano global, realizaremos algunas consideraciones sobre cómo desde las prácticas pedagógicas podemos potenciar la ciudadanía global.

1. LA EVOLUCIÓN DE LA ED

La evolución de la ED corre pareja 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. Por ello, siguiendo la propuesta de Mesa (2000), se puede hacer referencia a un modelo de cinco generaciones (KORTEN, 1990, ORTEGA, 1994, SENILLOSA, 1998) cuya evolución se dilata desde los años cincuenta hasta nuestros días. Esta clasificación se utiliza a efectos

didácticos ya que, en la realidad, es posible encontrar experiencias de ED de una misma ONGD que podrían encuadrarse en más de una generación.

En las prácticas de las ONGD de primera generación o asistencialistas, no puede hablarse no puede hablarse propiamente de ED, ya que sus actividades se limitaban a promover la recaudación de fondos para la financiación de acciones de ayuda de emergencia ante situaciones críticas (guerra, desastres, hambrunas). El subdesarrollo se percibía como un atraso, una carencia material, en la que se dan situaciones excepcionales que detienen el curso normal de una sociedad. Para la recaudación de fondos, el instrumento más empleado eran las campañas en las cuales, como sugiere Mesa (2000), se recurría a imágenes catastrofistas que intentaban despertar sentimientos de compasión y apelan 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 otorgada desde el Norte, que no tenía por qué ser canalizada a través de las contrapartes en el Sur, sino que, en ocasiones, podía estar dirigida a destinatarios individuales.

En los años sesenta, a la luz de las 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 se configura la ED de *segunda generación o desarrollista*.

«Emerge, en este contexto, un nuevo discurso que se distancia del asistencialismo, y que insiste en la idea de cooperación, entendida como actividad a través de la cual se ayuda a los que quieren ayudarse a sí mismos [...] Este enfoque ha dado paso a una visión más amplia de la realidad del Sur y ha contribuido a dignificar a los beneficiarios de la ayuda, y a deslegitimar la imaginaria de la miseria en la que se apoyaban las campañas de recaudación» (MESA, 2000: 16).

Aunque no se abandonaron las actividades de recaudación de fondos para la financiación de los proyectos, se insistía sobre todo en dar a conocer

las circunstancias locales del medio en el que actuaban las ONGD y las comunidades beneficiarias de la ayuda. Ahora bien, el mensaje seguía siendo tremendamente eurocéntrico, ya que el enfoque desarrollista suponía que el Norte es la fuente de dinero, productos y conocimientos para transferir al extranjero; no se cuestiona el modelo dominante ni se identifican obstáculos estructurales al desarrollo de carácter transnacional. Como ha señalado Regan (1994), la cuestión central en este enfoque era la ONGD misma y el contexto inmediato de su acción.

A finales de los años setenta y en la década de los ochenta arranca *la tercera generación* de ED entendida como *educación crítica y solidaria*. Una serie de acontecimientos en la escena internacional propiciaron la adopción de este nuevo enfoque: la declaración del Nuevo Orden Económico Internacional, el giro social de las teorías del desarrollo 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.

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 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. Estamos ante la *cuarta generación o ED para el desarrollo humano sostenible* que se prolonga desde finales de los años ochenta hasta la actualidad. Además, la ED 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). Asimismo, en 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.

Los años noventa están 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 se sigue comportando, en palabras de Lederach (2000), de una manera egoísta y con una perspectiva muy limitada.

«Limitada, en cuanto que el marco de reflexión socio-político, económico y cultural suele ser etnocéntricamente orientado; y egoísta, 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 [...]. Cada uno por lo suyo con una idea marcadamente exclusiva en las relaciones: lo que beneficia a uno debe perjudicar a otro, sea a escala de pueblos, naciones o bloques militares [...]. Además, en este sistema mundial, en donde únicamente los Estados naciones son partícipes, el individuo no influye nada. Puede partici-

par 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» (Lederach, 2000: 160).

¿Cuál es el papel que le corresponde a la educación ante esta realidad? *La ED de quinta generación o educación para la ciudadanía global* 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. Como subraya la Coordinadora de ONGD en España:

«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: 1).

2. LOS DISTINTOS SIGNIFICADOS DE LA CIUDADANÍA

GLOBAL O COSMOPOLITA

En este apartado del artículo queremos desentrañar algunos de los significados que distintos autores le atribuyen a la idea de ciudadanía global o cosmopolita. Emplearemos indistintamente los dos términos, siendo conscientes que no son exactamente sinónimos; sin embargo, no está dentro de los objetivos de este artículo abordar una discusión compleja como ésta, sino intentar ser fieles al término empleado por los autores citados.

2.1. 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: 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. Éstas 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: 166).

2.2. Dimensión política

En el ámbito *supraestatal*, las propuestas de ciudadanía que persiguen el *ethos* cosmopolita avanzan en dos direcciones: por un lado, la emergencia de una sociedad civil transnacional (FALK, 1999) y las propuestas de construcción de una democracia internacional cosmopolita (HELD, 1997).

Por lo que respecta a la primera de las dos cuestiones, sin caer en la ilusión de que todas las fuerzas sociales que emanan del tercer sector son benévolas, es importante reconocer que 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. Falk (1999) denomina 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, y a menudo están inspiradas por una conciencia ética que convierte en una realidad tangible la perspectiva cosmopolita (FALK, 1999). El Foro Mundial Social de Porto Alegre es quizás la propuesta más tangible de esta perspectiva cosmopolita. 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. Otro tipo de críticas son las que llaman la atención sobre las estrategias elitistas de las grandes organizaciones transnacionales que, siguiendo un modelo de mercado, imponen su criterio sobre las ONG de ám-

bito local y, en definitiva, acaban produciendo un imperialismo simbólico blando y conservador que conforta el actual orden mundial dominante (DEZALAY, 2003).

Por lo que respecta a las propuestas políticas de construcción de una democracia cosmopolita, el autor más representativo es David Held (1997) que parte de unos principios básicos que definen lo que él denomina el *modelo cosmopolita de democracia*. 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), la creación de una estructura común de acción política y la preservación del bien democrático (compuesto de derechos y obligaciones democráticas) son los tres objetivos de la democracia cosmopolita. *La ciudadanía debería garantizar la participación en todas las comunidades, desde lo local a lo global*. El derecho cosmopolita garantizaría la forma y alcance de la acción colectiva y limitaría el proceder de determinados actores que pueden, en virtud de la lógica misma de su funcionamiento, 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 haber 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.

Si David Held teoriza la gobernanza democrática supranacional, Boaventura de Sousa Santos (2006) nos recuerda que las propuestas de demo-

cracia radical pasan por las transformaciones de relaciones de poder en múltiples espacios, tanto públicos como privados. Consideramos especialmente interesante esta llamada al espacio privado que abre múltiples posibilidades de practicar la ciudadanía cosmopolita 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. Retomaremos esta idea posteriormente, al analizar las aportaciones de sociólogos como Delanty que, aunque con un cariz político menos marcado, enfatiza estos espacios de creación de ciudadanía cosmopolita.

2.3. 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» (BECK, 2006: 72-73).

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 resalta también otro concepto sumamente sugerente 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 y se basa en cinco principios interconectados (BECK, 2006: 7):

- 1) La experiencia de las crisis en la sociedad global;
- 2) El reconocimiento de las diferencias cosmopolitas y el carácter conflictual resultante de aquéllas;
- 3) La empatía cosmopolita;
- 4) La imposibilidad de vivir en una sociedad mundial sin fronteras y el impulso resultante de redibujar antiguas fronteras y reconstruir antiguos muros y
- 5) El principio del *mestizaje* a través del cual las culturas y tradiciones locales, nacionales, étnicas, religiosas y cosmopolitas se interconectan, se penetran y se funden.

La mirada cosmopolita es algo activo, reflexivo, no se queda en la superficie como el cosmopolitismo banal. Se trata de una conciencia diaria sabedora de las ambivalencias en un entorno de diferencias borrosas y contradicciones culturales.

La segunda propuesta que queremos comentar es la de Pietersee (2006) que nos habla de cuatro tipologías de cosmopolitismo:

- *Corporativo*: presente en el discurso del neoliberalismo, y que nos habla de la libertad de mercado, libertad de comercio, etc.
- *Político*: se refiere a la gobernanza global, los bienes públicos globales y la democracia cosmopolita.
- *Social*: relacionado con la solidaridad global y con la sociedad civil internacional.

- *Cultural*: conectado con el discurso de las comunicaciones transnacionales y la estética.

Además de esta tipología clarificadora, la aportación que nos parece más interesante en el discurso de Pietersee es que 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. El tipo de cosmopolitismo emancipatorio existe en la acción de diferentes actores sociales que se encuentran en espacios como el Foro Social Mundial. Aquí, agentes transnacionales se comprometen juntos para el cambio social mediante diversas formas de acción, que van desde las actividades en el ámbito micro y local a las globales, a menudo inspiradas en una conciencia ética que transforma la perspectiva cosmopolita en una realidad tangible (FALK, 1999; EDWARDS, 2004).

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 conciencia cosmopolita se modela por el entendimiento de la identidad global colectiva y la justicia social (KYMLICKA y STRAEHELE, 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. Como sugiere Beck (2006), esta mirada cosmopolita es algo activo y reflexivo en contraste con el cosmopolitismo banal que se esconde tras la fachada de los espacios nacionales persistentes, las jurisdicciones y las etiquetas.

Otra idea de Delanty que nos parece subrayable es que el proyecto cosmopolita es algo que puede ser llevado a cabo por individuos, colectivos, or-

ganizaciones, 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 (DELANTY, 2006). Este matiz nos parece esencial, ya que, como subraya Pietersee (2006), «cosmopolitismo» no significa lo mismo que «globalización» o «transnacionalismo». No todos los cosmopolitismos son emancipadores. Aquí queremos hablar de un cosmopolitismo desde abajo, basado en las necesidades de las personas, contextual, experiencial y multiétnico (BONI y TAYLOR, 2010).

El cosmopolitismo emancipador actúa en el vacío entre lo local y lo local, conectando las dos realidades y creando, por tanto, 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 (DELANTY, 2006).

3. ESPACIOS EDUCATIVOS PARA UN COSMOPOLITISMO TRANSFORMADOR

Para que el cosmopolitismo emancipador pueda ser algo real no sólo es importante crear instituciones políticas, sino que, como nos recuerda Heater (2002), hay que recorrer dos caminos simultáneos: la construcción de instituciones legales y políticas, por un lado, y una ciudadanía que presione y las reclame. Es en este punto donde creemos que la educación para el desarrollo puede jugar un papel fundamental potenciando procesos educativos que lleven a la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes que caracterizan la ciudadanía cosmopolita.

Ya tenemos diferentes pistas de lo que las distintas perspectivas repasadas nos han sugerido. Veamos algunas ideas que podrían definir procesos de cosmopolitismo transformador:

- Es un proceso personal reflexivo y crítico que ocurre cuando se encuentran lo local y lo global.

- Nace del encuentro con lo culturalmente diferente, a partir del entendimiento y la práctica de una transculturalidad real que asume que no existen jerarquías entre las culturas.
- No se trata de un proceso únicamente cognitivo sino que también implica los deseos y las emociones.
- Tiene que ver con la transformación de relaciones de poder tanto en espacios públicos como privados con el fin de lograr una sociedad más justa e inclusiva.
- El activismo transita entre lo local y lo global y todos los espacios posibles entre los dos.

¿Cómo poder potenciar estos procesos desde la ED? Dependerá en gran medida de cuáles sean las actividades que puedan ser llevadas a cabo pero, en cualquiera de ellas, en mayor o menor medida, habría que potenciar la reflexión, la adquisición de habilidades, las actitudes que Desiderio De Paz (2007) atribuye al ciudadano global:

«Demuestran interés en conocer y reflexionar críticamente sobre los problemas mundiales y sobre cómo interactúan en nuestras vidas y en la de los otros. 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. 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. Son conscientes de sus derechos y obligaciones y se responsabilizan de sus acciones como ciudadanos planetarios. Son personas responsables y críticas que no sólo exigen sus derechos sino que, además, también luchan por un mundo mejor para todos/as» (DESIDERIO DE PAZ, 2007: 52-53).

Para ello, podemos rescatar algunos rasgos que definen a la ED para caracterizar qué tipo de procesos educativos han de ser potenciados. Como recogíamos en otra investigación (BONI, 2006) las características de la ED de quinta generación son las siguientes:

La ED es una *práctica social crítica* puesto que concibe el currículo como un producto cultural, ideológico y social que puede ser transformado.

Las implicaciones que tiene este modelo educativo es concebir la educación como una *actividad política* que tiene en cuenta las finalidades e intereses del conocimiento con el que se trabaja. Por ello, su objetivo es formar ciudadanos autónomos, con un espíritu crítico que promueva la valoración ética e ideológica del mundo y una formulación de cómo sería deseable. Como veíamos en el repaso de los distintos significados del cosmopolitismo, el pensamiento crítico con una clara vocación política es una de las cualidades fundamentales del cosmopolitismo transformador.

Es una educación *problematizadora*, que muestra los intereses, contradicciones y conflictos de los discursos económicos, sociales, científicos, políticos, culturales y éticos relacionados con el desarrollo.

Está basada en la *razón dialógica*, *el respeto y aceptación de la diferencia*. Recordemos que la *mirada* cosmopolita es un proceso reflexivo, no sólo de carácter cognitivo, sino también emocional y que es en el encuentro con lo diferente donde se desencadena.

Es una educación *transformadora*, que busca el compromiso y la acción para favorecer la justicia social desde la dimensión individual, local e internacional.

Es una *educación global* que, desde una perspectiva interdisciplinaria, intenta relacionar lo local con lo global resaltando el carácter interdependiente de ambas dimensiones, insistiendo en las interconexiones entre pasado, presente y futuro.

El reto para los educadores y educadoras y las ONGD dedicadas a la promoción de la ED es cómo transformar estos principios en prácticas pedagógicas y cómo hacerlo desde espacios realmente colaborativos. Existen experiencias interesantes en este sentido como las desarrolladas por las ONGD Hegoa, Intermón Oxfam, Entreculturas, InteRed, Jóvenes y Desarrollo, que están impulsando actividades más sistemáticas con grupos de profesorado de enseñanzas primaria y secundaria. También es destacable el trabajo que actualmente se está realizando desde la Agencia Española de Cooperación Internacional y Desarrollo que, además de premiar las experiencias de ED más exitosas que se desarrollan en los centros escolares, está incrementando la colaboración con el Ministerio de Educación. Todo ello no está exento de dificultades; la dinámica de muchas ONGD que dificulta un trabajo más

cooperativo, la realidad de muchos centros escolares, el desencanto y cansancio de profesionales de la educación motivados, las dificultades que han aparecido en diversas Comunidades Autónomas con el desarrollo de la asignatura de educación para la ciudadanía, son todos ejemplos de los problemas que presenta la puesta en práctica de la ED en las aulas.

Sin embargo, las oportunidades también están ahí. Siendo conscientes de todo lo anterior, sí que hay una serie de elementos que nos llevan a considerar que la ED de quinta generación puede ser potenciada. Entre otros, podemos señalar la existencia de un conocimiento y una experiencia acumulada de cómo practicar la ED de quinta generación; hay redes constituidas de profesorado apoyado por ONGD trabajando en ello; las realidades interculturales de los centros escolares son también oportunidades para las prácticas cosmopolitas; las nuevas tecnologías de la información pueden ser buenas herramientas para promover una conexión local y global; existen recursos económicos que han apoyado la puesta en práctica de numerosos proyectos y que pueden seguir apoyando otras actividades. Éstas y otras muchas razones son argumentos poderosos para creer en las posibilidades de la creación de un cosmopolitismo transformador.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBER, B. (1999): Fe constitucional, en NUSSBAUM, M. (ed.), *Los Límites del Patriotismo. Identidad, Pertenencia y «Ciudadanía Mundial»*, pp. 43-50 (Barcelona, Paidós).
- BECK, U. (2006): *Cosmopolitan Vision* (Cambridge, Polity Press).
- BONI, A. (2006): La educación para el desarrollo orientada al desarrollo humano (In BONI, A. y PÉREZ-FOGUET, A. (Ed.), *Construir la ciudadanía global desde la universidad*, pp. 41-51 (Barcelona, Intermón-Oxfam, ISF).
- BONI, A. (2006): La educación universitaria: ¿hacia el desarrollo humano? [University education: toward human development?] in A. BONI, & A. PEREZ-FOGUET. (Eds.), *Construir la ciudadanía global desde la universidad*, pp. 89-107 (Barcelona, Intermón-Oxfam).
- 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.

- COORDINADORA DE ONGD ESTATAL (2004): Educación para el desarrollo: estrategia imprescindible para el desarrollo. *Propuestas para el Plan Director 2005-2008* (Madrid, CONGDE).
- (<http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/queeslaED.pdf>), consultado el 13 de septiembre de 2010.
- DE PAZ, D. (2007): *Escuelas y educación para una ciudadanía global. Una mirada transformadora* (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.
- DEZALAY, Y. (2003): Las ONG y la dominación simbólica, en José VIDAL BENEYTO (ed.), *Hacia una sociedad civil global* (Madrid, Taurus).
- DÍAZ SALAZAR, R. (Ed.) (2002): *Justicia Global. Las alternativas de los movimientos del Foro de Porto Alegre* (Barcelona, Icaria-Intermón).
- EDWARDS, M. (2004): *Civil Society* (Cambridge, Polity Press).
- FALK, R. (1999): Global civil society: Perspectives, initiatives, movements, *Oxford Development Studies*, 26, 1, pp. 99-110.
- FUEYO, A. (2002): *De exóticos paraísos y miserias diversas* (Barcelona, Icaria-Accsur).
- GRASA, R. (1990): Aprender la interdependencia: educar para el desarrollo, en SANAHUJA, J. A. (Coord.), *Juventud, desarrollo y cooperación*, pp. 97-107 (Madrid Cruz Roja Española).
- HEATER, D. (2002): *World Citizenship* (London-New York, Continuum).
- HELD, D. (1997): *La Democracia y el Orden Global. Del Estado Moderno al Gobierno Cosmopolita* (Barcelona, Paidós).
- KANT, I. (1795): *Zum ewigen Frieden. Ein philosophischer Entwurf*
- KORTEN, D. (1990): *Getting to the 21st Century: Voluntary Action and the Global Agenda* (West Hartford, Kumarian Press).

- KYMLICKA, W. and STRAEHELE, 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. Educación para la paz* (Madrid Los Libros de la Catarata).
- MAYO, M. (2005): *Global Citizens. Social Movements and the Challenge of Globalization* (London-New York, Zed Books).
- MESA, M. (2000): La educación para el desarrollo: entre la caridad y la ciudadanía global, *Papeles de Cuestiones Internacionales*, 70, pp. 11-26.
- NUSSBAUM, M. (1996 y 2002): *For love of Country?* (Boston, Beacon Press).
- NUSSBUAM, M. (1997): *Cultivating Humanity. A Classical Defence of Reform in Liberal Education* (Cambridge MA, Harvard University Press).
- NUSSBAUM, M. (1999): Patriotismo y cosmopolitismo, en NUSSBAUM, M. (ed.), *Los Límites del Patriotismo. Identidad, Pertenencia y «Ciudadanía Mundial»*, pp. 13-29 (Barcelona Paidós).
- 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. (2008): *Estrategia de la Cooperación Española de Educación para el Desarrollo* (Madrid, Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación).
- PIETERSEE, N. J. (2006): Emancipatory cosmopolitanism: Towards and agenda, *Development and Change*, 37 (6), pp. 1247-1257.
- REGAN, C. (1994): Non-governmental organisations and development education: Natural allies?, *The Development Education Journal*, 1, pp. 2-5.
- 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.
- SIERRA, A. M. (1997): Quelle éducation pour quel développement?. (<http://www.globenet.org/horizon-local/astm/170itec.html>), consultado el 4 de mayo de 2004.
- THEBAUT, C. (1999): Tres tensiones de nuestra moral ciudadana, *Leviatán*, 75, pp. 81-100.

WALZER, M. (1999), Esferas de afecto, en NUSSBAUM, M. (ed.), *Los Límites del Patriotismo. Identidad, Pertenencia y «Ciudadanía Mundial»*, pp. 153-155, (Barcelona Paidós).

PROFESIOGRAFÍA

Alejandra Boni Aristizábal

Doctora en Derecho por la Universidad de Valencia y profesora Titular del Departamento de Proyectos de Ingeniería de la UPV. Directora del Máster en Políticas y Procesos de Desarrollo de la UPV y coordinadora del Grupo de Estudios en Desarrollo de la misma Universidad. Ha sido profesora invitada en el Institute of Development Studies de Sussex (UK) y en el Institute of Social Studies de la Haya (Holanda). Sus temas principales de investigación son la educación para el desarrollo en la universidad, el desarrollo humano y el enfoque de capacidades aplicado a la educación y a la planificación, el enfoque basado en derechos en la cooperación y las migraciones y el desarrollo. Ha publicado libros y artículos en diferentes revistas nacionales e internacionales sobre estas temáticas.

Datos de contacto: Grupo de Estudios en Desarrollo, Cooperación Internacional y Ética Aplicada, Departamento de Proyectos de Ingeniería, Universidad Politécnica de Valencia.

Dirección postal: ETSII — UPV, Camino de Vera s/n, 46022, Valencia, España.

Dirección electrónica: aboni@dpi.upv.es

Fecha de recepción: 25 de octubre de 2010

Fecha de revisión: 14,25 y 27 de enero de 2011

Fecha de aceptación: 27 de enero de 2011

