



Educación para la ciudadanía mundial (ECM) para futuros inciertos

Cartografía de experimentos y debates pasados y actuales

Un informe para el proyecto
de Bridge 47

Redactado por Rene Suša





Bridge 47 was created to bring people together to share and learn from each other. We mobilise **civil society** all around the world to do their part for global justice and eradication of poverty with the help of Global Citizenship Education.

We believe everyone can change the world. With the help of Global Citizenship Education, we can learn to do things better, to live by values that make a difference. Global Citizenship Education encourages us to reflect upon our assumptions, make informed decisions and demand policies that create a more fair and equal world.

Global Citizenship Education (GCE) for Unknown Futures:
Mapping Past and Current Experiments and Debates

© Bridge 47 2019
Writer: Rene Suša

Printed in EU

Contenidos

Introducción	4
1. Reflexiones internaas – diferentes manereas de entender la ECM	5
1.1. Resumen de los debates de ECM de corriente mayoritaria.....	5
1.2. Del pensamiento mayoritario a una visión crítica de la ECM y más allá.....	8
2. Creando colaboraciones detro y más allá del sector de ECM	13
2.1. Enfoques basados y no basados en el consenso para crear colaboraciones.....	13
2.2. ¿Qué aspecto podría tener un enfoque informado de ECM no basado en el consenso para crear colaboraciones?.....	14
3. Una catrografía de estudios de colaboración, movimientos y otros proyectos de ECM informada	18
4. Traducciones externas - ¿cómo hablar de ECM a otros públicos?	23
4.1. Narrativa para gobiernos y legisladores.....	23
4.2. Narrative for Partnerships (Institutions): CSOs, Businesses, Government Units (Police, Military).....	25
4.3. Narrativa para colaboraciones (instituciones): organizaciones de la sociedad civil, negocios, órganos gubernamentales (policía, fuerzas armadas).....	26
Adenda crítica: la ECM que surge de luchas de alta y baja intensidad	29
Bibliografía	32

Introducción

El presente informe ha sido preparado en respuesta al llamamiento del proyecto de Bridge 47 en el cual se pedía que se investigase la educación para la ciudadanía mundial (ECM) con respecto a tres cuestiones predefinidas de investigación: 1) ¿Cuál es el beneficio de la ECM para nuestras sociedades? 2) ¿Qué efecto tiene la ECM en nuestras sociedades? 3) ¿Por qué creemos que la ECM es la respuesta a los desafíos globales? La presente investigación utiliza la cartografía social como método principal de enfoque para responder a esas preguntas. Las cartografías sociales trazan mapas de los diferentes debates y enfoques (discursos) dentro de campos específicos, para ofrecer así análisis más complejos que evalúen múltiples perspectivas o maneras de entender los problemas y los conceptos clave.

El presente informe comienza presentando los principales debates en el campo de la ECM de, aproximadamente, los últimos diez años y describe, al mismo tiempo, las diferentes maneras de entender la ECM, sirviéndose ya sea de ejemplos del marco político (Declaración de Maastricht, UNESCO, OCDE), como de investigaciones académicas sobre la ECM. Habiendo reconocido la existencia de estas diferentes maneras de entender la materia, cabrá describir un posible marco para desarrollar (nuevas) colaboraciones, tanto dentro del ámbito de la ECM, como más allá de él. Su objetivo será integrar las diferentes posibles contribuciones de diferentes enfoques sin la necesidad de recurrir a grandes consensos (o el menor denominador común) como base para la cooperación. En su tercera parte, el informe introduce la cartografía de diferentes proyectos, colaboraciones e iniciativas de ECM, o relacionados con la ECM, que

han sido estudiados como casos prácticos en la presente investigación y han sido incluidos como entradas en la librería en línea de Bridge 47; esta parte presenta resultados clave del estudio comparativo. Quien desee profundizar los contenidos de estos proyectos, también puede visitar la librería en línea ya que el espacio de este informe estaba limitado lo cual no permite presentar todos los proyectos detalladamente. Aprovechando las lecciones de las tres primeras partes, la última y cuarta parte presenta ejemplos de tres narrativas diferentes acerca de la ECM para tres grupos meta diferentes (legisladores, nuevos participantes potenciales, interesados en la materia), las cuales tienen como objetivo presentar argumentos a favor de la ECM sin subestimar la complejidad de los desafíos globales ante nosotros e intentado crear un espacio para enfoques más críticos (fuera de la corriente mayoritaria) de la ECM.

A pesar de que este informe se puede leer de manera lineal (desde el principio hasta el final), cada parte constituye, a su vez, una unidad más o menos autónoma que aquellos que se ocupan de un tema concreto (colaboraciones, promoción, innovación) podrán usar por separado. Con suerte, este informe contribuirá a suscitar ulteriores debates sobre la ECM en el marco del proyecto Bridge 47 y ello considerando, particularmente, que ha sido redactado justo en las semanas en las que el último informe de IPCC ha lanzado un claro aviso al mundo subrayando que los enfoques existentes para cambiar y nuestra falta de predisposición para realizar profundas transformaciones en nuestras sociedades están robándonos a nosotros y, particularmente, a las generaciones futuras, un futuro viable y habitable.

1. Reflexiones internas – diferentes maneras de entender la ECM

Esta parte presenta una síntesis de ambos debates, los más recientes y los más longevos, dentro del amplio campo de la educación para la ciudadanía mundial. Comienza con una discusión sobre terminología de la ECM recordando algunas de las distinciones conceptuales mayoritarias más comunes y los marcos políticos clave, pasando, posteriormente, a explorar diferencias conceptuales entre enfoques moderados y críticos de la ECM (Andreotti 2006) y añadiendo, en la parte final, más matices mediante la introducción la cartografía de enfoques moderados, radicales y más allá de la reforma de Andreotti y otros (2015).

1.1. Resumen de los debates de ECM de corriente mayoritaria

Los conceptos de educación para la ciudadanía global, educación global y el aprendizaje global pueden considerarse sinónimos en gran medida puesto que presentan, a grandes rasgos, contenidos y métodos de impartición que se superponen. En general, se considera que estos tres conceptos generales, definidos en conjunto en este informe como ECM, abarcan un gran número de otras educaciones “adjetivadas” como la educación en derechos humanos, educación para la paz, educación intercultural o multicultural, educación antirracista, educación ambiental, educación para el desarrollo, educación para un desarrollo sostenible, etc. Algo más específica en este marco es la así llamada educación para competencias globales (en inglés: EfGC) que, a diferencia de las educaciones mencionadas arriba, no aborda de manera primaria o explícita una temática basada en justicia o valores. Su foco principal es dotar a los alumnos de habilidades y competencias necesarias para la movilidad social en el marco de una economía globalizada, pudiendo también comprender otras educaciones mencionadas arriba siempre que estas puedan ayudar al alumno a encontrar su camino navegando a través del mercado laboral mundial. El primer grupo de ECM y sus correspondientes “educaciones adjetivadas” tiene su origen en el trabajo de las ONG,

investigadores en materia de educación, organizaciones internacionales (como la UNESCO y el Centro Norte-Sur del Consejo de Europa), trabajadores sociales de menores con dedicación, profesores y activistas que intentaban abordar varios problemas sociales, ambientales, políticos y otros problemas globales. El segundo grupo de educación para competencias globales (EfGC) tiene su origen en la demanda de una economía globalizada de trabajadores altamente cualificados y móviles que sean capaces de trabajar en equipos y ambientes culturalmente diversos. Subvencionada en gran medida con fondos privados (pero también públicos) y promovida por organizaciones internacionales de índole económica como la OCDE (2018) o la Asia Society (Mansila and Jackson 2011), la EfGC no constituye directamente una negación de los objetivos y metas de la ECM; sin embargo, sí parte de un programa con métodos que pueden ser considerados altamente problemáticos. Los aspectos problemáticos son particularmente aquellos relativos al grado en el que la EfGC participa (o no) de la crítica de los efectos nocivos de una economía consumista basada en un crecimiento infinito (capitalismo financiero globalizado).

Durante décadas se han sometido el significado y objetivo exactos de la ECM a largos debates (Hicks 2003; Peters y otros 2008) que, mayoritariamente, se han concentrado en dos líneas de pensamiento principales. La primera línea se ha concentrado en desarrollar definiciones de la ECM que sean generalmente aceptables en ámbitos nacionales, regionales y globales. En los debates emergentes en ámbitos nacionales (ante todo en países de la UE), los actores importantes de la ECM de un cierto país trabajaban juntos (o a veces por separado) para desarrollar definiciones de ECM que abarcasen naciones y estados y fuesen/sean consideradas definiciones guías dentro del sistema de educación formal (aunque en muchos casos también dentro del sector informal). Frecuentemente, estas iniciativas surgían tanto por parte de ONG o de plataformas de ONG nacionales o autoridades y entes públicos encargados de desarrollar el currículo nacional, como de otros entes no-educativos, como los ministerios de asuntos exteriores o agencias

de desarrollo internacional. Estas iniciativas formaban parte de procesos más complejos, algunos de los cuales todavía están en curso, cuyo objetivo inicial era conducir al desarrollo de estrategias nacionales de ECM. En algunos países estos procesos se completaron, en otros lugares quedaron estancados o siguen en curso (Forghani-Arani y otros, 2013; Hartmeyer y Wegimont 2016; GENE 2017). A nivel regional y global, estos debates tuvieron lugar en el marco de organizaciones internacionales mediante series de conferencias, otros eventos y procesos de consulta en los que participaron varios actores de los campos de educación formal e informal. Dentro del amplio ámbito europeo, la labor normativa más importante (o la más visible y duradera) ha sido probablemente realizada mediante una serie de congresos y conferencias regionales y paneuropeas patrocinados por el Centro Norte-Sur del Consejo de Europa. El primero congreso sobre la educación global que incluyó toda Europa tuvo lugar en 2002 y tuvo como resultado la así llamada Declaración de Educación Global de Maastricht, la cual aún puede ser considerada una referencia clave (particularmente para aquellos que trabajan en ECM en el amplio ámbito europeo). Este congreso de 2002 sobre la educación global que incluyó toda Europa define la educación global como:

La educación global es aquella que abre los ojos y mentes de las personas a las realidades del mundo, y las despierta para que logren un mundo con mayor justicia, equidad y Derechos Humanos para todos.

A nivel internacional, la organización que más claramente trabaja en el tema de la ECM, y que es frecuentemente citada como referencia global, es la UNESCO. A diferencia de la Declaración de Maastricht que habla de educación global, la UNESCO (sin fecha) utiliza el término educación para la ciudadanía mundial definiéndolo así:

El objetivo de la Educación para la Ciudadanía Mundial (ECM) es capacitar a los educandos de todas las edades para que asuman un papel activo en los esfuerzos para enfrentar y resolver los problemas locales y mundiales y que se conviertan en contribuyentes proactivos a un mundo más pacífico, tolerante, inclusivo y seguro.

15 años separan estas dos definiciones y, mientras la versión de la UNESCO es en realidad la más reciente, hay diferencias importantes, aunque sutiles, entre ellas las cuales

generan un cierto nivel de preocupación acerca del progreso logrado en este tiempo (sobretudo desde una perspectiva críticamente informada).

La primera diferencia, y la más obvia, es que la Declaración de Maastricht utiliza el término educación global mientras que la definición de la UNESCO utiliza el término de educación para la ciudadanía mundial. La idea de introducir el concepto de ciudadanía (considerado implícitamente el sentido de ciudadanía *activa*) a la educación global ha sido bien recibido por aquellos que consideran que el componente activista o participativo de la educación faltaba en el concepto de la educación global. Después de todo, una de las hipótesis más generalizadas en el campo de la ECM es que, en definitiva, el proceso educativo debería llevar a algún tipo de acción (Hicks 2003; Peters y otros 2008; UNESCO 2014) ya sea mediante un cambio de los patrones de comportamiento (por ejemplo, los patrones de consumo), de posturas personales (por ejemplo, disminución de prejuicios), de participación en diferentes actividades de acción directa (por ejemplo, inscribiéndose en campañas) o mediante un aumento en la participación en el proceso político establecido (por ejemplo, votando). Aquellos que consideran que todas las personas son ciudadanos del mundo por el mero hecho de haber nacido también recibieron este concepto positivamente. Básicamente, desde esta perspectiva, no hay ciudadanos que no sean del mundo.

Sin embargo, el concepto de ciudadanía del mundo (o ciudadanía como tal en relación al concepto de cosmopolitismo) ha sido objeto de numerosas consideraciones críticas por parte de estudiosos de diferentes teorías (poscolonialismo, decolonialismo, teoría crítica de la raza y otras) que ponen en duda la sensibilidad de usar el término ciudadanía, puesto que lo considera estar ligado a la idea de la ciudadanía vinculada a una nación o estado que garantiza privilegios y derechos sólo a algunos y no a otros (no ciudadanos). La crítica continúa por introducir una idea de una clase/casta de ciudadanos globalmente informada o globalmente móvil que fueron considerados distintos a los otros menos informados globalmente e inmóviles (Andreotti 2011; Mannion y otros 2011; Pashby 2011). Algunos consideraban (o consideran) que, como tal, el concepto es potencialmente elitista reservándose el estado de “ciudadano del mundo” sólo a quienes poseen los medios y los recursos para permitírselo.

La segunda diferencia importante es que la Declaración de Maastricht dice “abre los ojos y mentes de las personas a las realidades del mundo, y las despierta”

mientras que la UNESCO habla de “capacitar a los educandos de todas las edades para que asuman un papel activo”. Las diferencias conceptuales entre los procesos educativos que deberían “despertar a las personas” frente a “las realidades del mundo” y aquellas cuyo objetivo es “capacitar a los educandos para que asuman un papel activo” son, potencialmente, muy importantes. Se podría considerar que el primer enfoque asume que todavía hay algo completamente nuevo (y potencialmente perturbador) que los educandos deberán aprender primero puesto que tienen que *despertar* (sustituyendo de su letargo) frente a las realidades (plural/múltiples) del mundo de las cuales no habían sido conscientes en el pasado. El segundo enfoque no parece asumir que todavía haya algo completamente nuevo y/o perturbador a ser aprendido. Los educandos no *requieren lecciones* (de las realidades del mundo), requieren *ser capacitados* para, ante todo, actuar. Necesitan el tipo de conocimiento y habilidades que los incitará a actuar; en otras palabras, los conocimientos implícitos en estas dos diferentes conceptualizaciones son de naturaleza *distinta*.

La primera conceptualización (Maastricht) conlleva, implícitamente, una necesidad de conocimiento (u otro tipo de intervención educativa) que cambie nuestra percepción del mundo o la manera en que *imaginamos/entendemos el mundo*. En la literatura académica, esto se denominaría la necesidad de modificar nuestra epistemología¹ de cómo creemos/imaginamos que es el mundo. La segunda conceptualización (UNESCO) no parece conllevar, implícitamente, una necesidad de algún tipo de conocimiento (perturbador) que nos despierte primero (frente a múltiples/diferentes realidades), sino que asume que ya *estamos despiertos* y que el único conocimiento que necesitamos es aquel que se puede traducir (inmediatamente) en acciones. En la literatura académica, esto se denominaría la necesidad de metodologías diferentes (o mejores), una modificación en el *cómo hacemos las cosas*. El análisis requerido para lograr el cambio (en el mundo) es probablemente más profundo en el documento de Maastricht que expone que, antes de actuar, primero tenemos que transformar la manera (en la que fuimos socializados) de ver el mundo. Tenemos que aprender a *ver de otra ma-*

Perhaps, the most problematic of all is the idea of secure societies.

nera. El documento de la UNESCO (al menos en cuanto parece) no requiere un cambio en la manera de cómo vemos el mundo, lo que implica que hemos sido educados para ver el mundo de manera correcta y sincera. Siendo así, esta definición de ECM deja menos espacio para dudas productivas y transformaciones más profundas que el primer documento.

Existen más diferencias sutiles entre estas dos conceptualizaciones pero este informe sólo examinará dos. La primera está relacionada con la noción de realidades plurales/múltiples de la Declaración de Maastricht, lo cual constituye un concepto altamente ambicioso para ser colocado en un documento normativo. Es probable que sea una alusión al entendimiento postestructuralista de la realidad como ente que siempre fue construido socialmente y, por ello, necesariamente plural. Este entendimiento abre espacio

a diferentes tipos de debates y, en particular, a poner en duda la historia única del progreso, desarrollo y evolución humana que, de lo contrario, se ve replicada en muchos documentos, conceptualizaciones y prácticas referentes a la ECM (Andreotti y otros 2018). No hace falta mencionar que no se encuentra tal abertura en el documento de la UNESCO.

La segunda se trata de la explícita declaración política de que la educación mundial debería ocuparse de un mundo de “mayor justicia, equidad y Derechos Humanos para todos.” Exigir explícitamente no solamente equidad, sino, sobretodo, también justicia, es lo que hace que la Declaración de Maastricht posea mucha más valentía política y sea más exigente que el documento de la UNESCO. Pedir justicia presume entender que hay injusticia en el mundo y, a su vez, la injusticia presume una necesidad de compensar o indemnizar, implica responsabilidad por parte de los perpetradores de la injusticia. Políticamente, la equidad es un concepto más amable que no implica necesariamente la toma de medidas retroactivas, ni tampoco anima automáticamente a reflexionar sobre la posibilidad de que uno haya sido cómplice del daño. Se puede considerar que se puede alcanzar la equidad únicamente con ayudas, mientras la injusticia no puede ser remediada tan fácilmente. Además, el texto completo de la Declaración de Maastricht comprende el reconocimiento de que “es esencial que todos los ciudadanos adquieran conocimientos y habilidades para comprender, participar e interactuar *con mirada crítica* en nuestra

1 Abajo encontrará más detalles sobre este tema.

sociedad global.” La mirada crítica, junto a la equidad y la justicia forman un trío de palabras de gran, de hecho de crucial, importancia que faltan en la definición de la UNESCO. En su lugar, la UNESCO propone crear “un mundo más pacífico, tolerante, inclusivo y seguro.” Desde una perspectiva crítica y bien informada y, particularmente, desde una perspectiva poscolonial o descolonial, los conceptos de tolerancia, inclusión y seguridad han sufrido muchas críticas de diferentes disciplinas críticas (Ahmed 2012; Jefferess 2008; Žižek 2008). La tolerancia ha sido criticada basándose en que siempre implica una relación jerárquica entre los tolerantes y los tolerados (por parte de la mayoría de la población). Con una problemática similar, la noción de inclusión, que nuevamente asume que existen aquellos que, de manera desinteresada, incluyen y aquellos que, debiendo estar agradecidos, son incluidos. La inclusión también hace emerger la noción de un entendimiento único de cómo debería ser una sociedad ideal, no abre ningún espacio a la pluralidad de las diferentes visiones globales ni a las maneras de coexistir como iguales. Quizá, el concepto más problemático de todos sea la idea de un mundo seguro. A diferencia de la seguridad o bienestar, el concepto de seguro tiene una connotación políticamente negativa asociada tanto a la existencia de aparentes amenazas (de supuestas personas violentas), como a la necesidad de crear un (represivo) aparato de seguridad público (Buonfino 2004; Ibrahim 2005; Shirazi 2017). Los ejemplos de cómo, en los últimos años, se han utilizado los discursos en materia de seguridad, particularmente en discursos políticos y en la cobertura periodística sobre la crisis de los refugiados, deberían activar señales de alarma respecto al estrecho vínculo entre la protección del discurso y la consolidación de estereotipos negativos y procesos de “alejamiento” de grupos marginados.

Es evidente que ningún documento podrá determinar definitivamente cómo serán la práctica de ECM o las actividades relacionadas o informadas de ECM, pero tales documentos, como la Declaración de Maastricht y el marco de la UNESCO, que gozan de tan amplia aceptación y son citados frecuentemente, tienen repercusiones (no en sentido impositivo, puesto que no constituyen obligaciones legalmente vinculantes), pero sí en el sentido de ser puntos importantes de referencia que influyen en el discurso sobre la ECM a nivel mundial. Como tal, influyen en la naturaleza de

Perhaps, the most problematic of all is the idea of secure societies.

las discusiones que se pueden tener, particularmente en el ámbito de la ECM dentro del sistema de educación formal. Los documentos debatidos anteriormente surgieron en diferentes épocas y en contextos con diferentes configuraciones políticas de poder, lo que quiere decir que, de alguna manera, las diferencias entre los documentos muestran una tendencia preocupante en que un documento más actual, con mayores repercusiones globales, es políticamente menos ambicioso, menos crítico, menos auto-reflexivo e introduce una terminología más problemática que un documento con unos 15 años más. No son buenas noticias para el campo de la ECM, al menos no a nivel político. Mientras que sí podemos celebrar el logro de haber incluido la ECM en el los ODS, deberemos estar muy atentos a qué tipo de entendimiento de ECM quieren decir estos objetivos.

1.2. Del pensamiento mayoritario a una visión crítica de la ECM y más allá

En 2006, Vanessa Andreotti publicó “*Soft vs. Critical Global Citizenship Education*”, que es quizá el artículo más citado de las dos últimas décadas en el campo de la ECM y en el cual proponía una distinción entre dos grupos principales de enfoques de ECM: los críticos y los moderados. Aunque sería una simplificación excesiva e injusta el igualar, sin más, la definición de Maastricht como ECM crítica y la de la UNESCO como ECM moderada, se las puede considerar como representantes del abanico de enfoques críticos y moderados sino, incluso, sus arquetipos. La siguiente tabla, reproducida del artículo de Andreotti, destaca las principales diferencias conceptuales entre estos dos grupos de enfoques y evalúa algunas de las implicaciones de práctica y acción que surgen de estas dos corrientes.

La cartografía de visión *moderada contra crítica* puede contribuir a resaltar las significativas diferencias entre estos dos grupos o líneas de enfoque principales; sin embargo, esta tabla no capta necesariamente toda la diversidad y complejidad de planteamientos y entendimientos que existen. Más recientemente, Andreotti y otros (2015) propusieron un análisis más detallado del locus de enunciación (espacios desde los que hablamos) que hace el análisis algo más complejo. Abajo se encuentra una versión simplificada de la cartografía social publicada originalmente.

	ECM MODERADA	ECM CRÍTICA
Problema	Pobreza, desamparo	Inequidad, injusticia
Naturaleza del problema	Falta de “desarrollo”, educación, recursos, habilidades, cultura, tecnología, etc.	Estructuras, sistemas, suposiciones, relaciones de poder y actitudes complejas, que generan y mantienen la explotación, aplican el principio de descapacitación y tienden a eliminar la diferencia.
Justificación de posiciones privilegiadas (en el sur y en el norte)	“Evolución”, “historia”, educación, trabajo más duro, mejor organización, mejor uso de recursos, tecnología	Beneficio de y control sobre sistemas injustos y violentos y estructuras
Base para que importe	Humanidad común/ser buena persona/compartir y preocuparse, responsabilidad PARA CON los demás (o enseñar a los demás)	Justicia/complicidad en el daño, responsabilidad CON RESPECTO A los demás (o aprender con los demás) - responsabilidad individual
Motivos para actuar	Humanitarios/morales (basados en principios normativos de pensamiento y acción)	Políticos/éticos (basados en principios normativos de relaciones)
Entender la interdependencia	Todos estamos igualmente interconectados, todos queremos lo mismo, todos podemos hacer lo mismo	Globalización asimétrica, relaciones de poder desiguales, élites del norte y del sur imponiendo sus propias suposiciones como universales
¿Qué tiene que cambiar?	Estructuras, instituciones y personas que sean una barrera para el desarrollo	Estructuras, (creencias) sistemas, instituciones, suposiciones, culturas, personas, relaciones
¿Con qué fin?	Que todos podamos lograr desarrollo, armonía, tolerancia y equidad	Para tratar las injusticias, crear bases más equitativas para el diálogo y las personas puedan gozar de más autonomía para determinar su propio desarrollo.
El papel de “lo común”, personas estructuras	Algunas personas son parte del problema pero las personas comunes son parte de la solución puesto que pueden generar presión para cambiar	Todos somos parte del problema y parte de la solución
¿Qué puede hacer cada persona?	Apoyar campañas para cambiar estructuras, donar tiempo, experiencia, recursos	Analizar posiciones/contextos propios y participar en el cambio de estructuras, suposiciones, identidades, actitudes y relaciones de poder en su entorno.
¿Cómo ocurre el cambio?	De fuera hacia dentro (cambio impuesto)	De dentro hacia fuera
Principio básico del cambio	Universalismo (visión innegociable de cómo cada uno debería vivir, lo que cada uno debería querer o debería ser)	Reflexividad, diálogo, imprevistos y una relación ética con lo diferente (alteridad radical)
El objetivo de la educación para la ciudadanía mundial	Capacitar a las personas a actuar (o volverse ciudadanos activos) según lo definido como buena vida o mundo ideal para ellos.	Capacitar a las personas a reflexionar críticamente sobre el legado y los procesos de sus culturas y contextos, a imaginar futuros diferentes y a asumir responsabilidad de sus decisiones y acciones
Estrategias para una educación para la ciudadanía mundial	Mayor conciencia de algunos de los problemas, apoyo de campañas, mayor motivación para ayudar/hacer algo, sentirse mejor	Pensamiento independiente/crítico y más informado, acción responsable y ética
Beneficios potenciales de la educación para la ciudadanía mundial	Greater awareness of some of the problems, support for campaigns, greater motivation to help/do something, feel good factor	Independent/critical thinking and more informed, responsible and ethical action
Problemas potenciales	Sentimiento de vanidad, de farisaísmo y/o supremacía cultural, consolidación de suposiciones y relaciones coloniales, consolidación de privilegios, alienación parcial, acción falta de crítica.	Culpa, conflicto interno y parálisis, retirada crítica, sentimiento de impotencia

Tabla 1: Educación para la ciudadanía mundial, moderada contra crítica (reproducida de Andreotti 2006)

Esta cartografía introduce tres amplios espacios desde donde la ECM puede hablar: el espacio de *reforma moderada*, el espacio de *reforma radical* y el espacio de *más allá de la reforma*. El espacio de reforma moderada puede ser considerado, en gran medida, como sinónimo de ECM moderado, mientras que el espacio de reforma radical contiene esos enfoques críticos de ECM que se concentran en criticar algunos aspectos de la modernidad (p.ej.: capitalismo, racismo), pero no todos. La diferencia entre los espacios de reforma moderada y radical es que en los espacios de reforma moderada no se siente una necesidad de (volver) a evaluar los entendimientos de las raíces causantes de los problemas globales actuales. Puesto que ya sabemos todas las preguntas correctas y todas las respuestas correctas (ya que nuestro conocimiento es universal y universalmente válido), sólo tenemos que lograr el cambio personal e institucional requerido sin cambiar el tipo de pensamiento que los informa. (Inevitablemente) Este enfoque corre el mayor riesgo de repetir los mismos errores que está intentando remediar. El espacio de reforma radical se caracteriza por reconocer la necesidad no sólo de cambiar nuestros comportamientos e instituciones, sino también el tipo

de pensamiento que los informa. Andreotti y otros (2015) sugieren que los enfoques en este espacio plantean las mismas preguntas (planteadas en la reforma moderada) pero dan diferentes respuestas (más complejas y mejor informadas).

El espacio de más allá de la reforma contiene aquellos enfoques de ECM críticos (como el decolonial o el poscolonial) cuya base es la crítica de la modernidad como tal. La modernidad, en este texto, puede ser ampliamente considerada como análoga al concepto de “sociedad moderna” o, como alternativa, a aquello que llamamos “sistema”. No obstante, a diferencia del “sistema”, que suele estar asociado a una configuración de relaciones sociales, políticas y económicas dada (como, p.ej., el capitalismo global), la modernidad es un concepto/estructura más amplio del cual el capitalismo es sólo una parte. Stein y otros (2017) y Andreotti y otros (2018) se sirven de la metáfora de la *casa construida por la modernidad* para escribir sobre la modernidad como manera de ser, ver, relacionarse con el mundo cuya base es el fundamento de *divisibilidad* (entre el ser humano y la naturaleza), los dos muros de carga de *nación-estado* y la *ilustración (humanismo)*, y la cual está cubierta por el tejado del *capitalismo global*. Véase que no

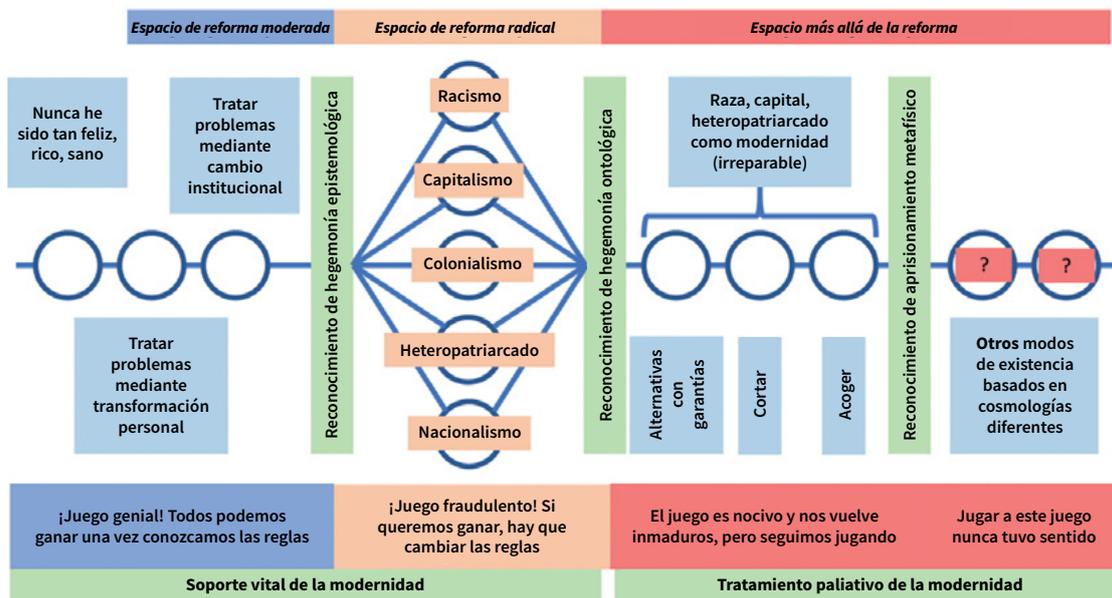


Imagen 1: Espacios de reforma moderada, reforma radical y más allá de la reforma (adaptado de Andreotti y otros 2015)²

2 Glosario:

Reconocimiento de hegemonía epistemológica: reconocimiento de la existencia de una manera dominante de saber (destruyendo la idea de saber "occidental" como universal y universalmente válida, yendo más allá de verdades e historias únicas).

Reconocimiento de hegemonía ontológica: reconocimiento de la existencia de una manera dominante de ser (destruyendo la idea que percibir y sentirse uno mismo como individuo autónomo, transparente y separado es la única manera posible de experimentar la propia existencia en el mundo).

Reconocimiento de aprisionamiento metafísico: reconocimiento de estar imaginativa y existencialmente atrapado en un entendimiento y en una experiencia únicas de la realidad, de uno mismo, del espacio y del tiempo.

todas las partes/aspectos de la modernidad están representadas en esta cartografía.³

De los cuatro componentes estructurales de la modernidad identificados, puede decirse que sólo los efectos negativos del capitalismo global han sido, de alguna manera, el foco de atención de la mayoría de la comunidad de ECM y ello, sobretudo, con respecto a prácticas pedagógicas que dejan al descubierto las desigualdades estructurales inherentes al comercio internacional. Muy pocos enfoques de prácticas de ECM se concentran en la crítica del dúo nación-estado como garante de estabilidad social (y seguridad) puesto que ello implica también la crítica del marco legal existente que define las relaciones personales, institucionales y de propiedad. Quizá no sea difícil imaginar que tales enfoques, con tal alta índole política, no serían necesariamente recibidos con aprobación, particularmente en los ámbitos de educación formal donde, normalmente, se encuentra la ECM. Aún menos enfoques de ECM cuestionan la ilustración (humanismo) como el cemento de cohesión social, ya que ello implica una crítica al humanismo secular (pensamiento laico) y desafía el papel del cogito cartesiano (deliberación racionalista) como único árbitro de justicia y ética. Desafiar estos conceptos llevaría, en última instancia, a desafiar creencias ampliamente compartidas sobre lo que consideramos bien y mal, bueno y malo, benevolente y maligno. Cualquier fisura en estas creencias, nos obligaría a reconfigurar profundamente nuestros acuerdos sociales fundamentales, probablemente más allá del reconocimiento. Es así que, en definitiva, no debería ser una gran sorpresa que no haya prácticamente enfoques de ECM (fuera de varios ámbitos indígenas) que desafíen la división metafísica fundamental entre seres humanos y (el resto) de la naturaleza, ya que ello requeriría abandonar la idea del individuo en sí autónomo y separado que yace en el corazón de la única manera en la que parecemos ser capaces de imaginar nuestra propia existencia.

En función de la medida en que consideremos que las promesas de la modernidad (como la promesa de crecimiento económico infinito y aumento de prosperidad material) están rotas y/o son reparables, sin dejar de ser finalmente aún deseadas, tenderemos a vernos en diferentes espacios afectivos y argumentativos desde los cuales hablaremos. Por ejemplo, si creemos que la historia única de progreso, desarrollo y evolución humana de la moder-

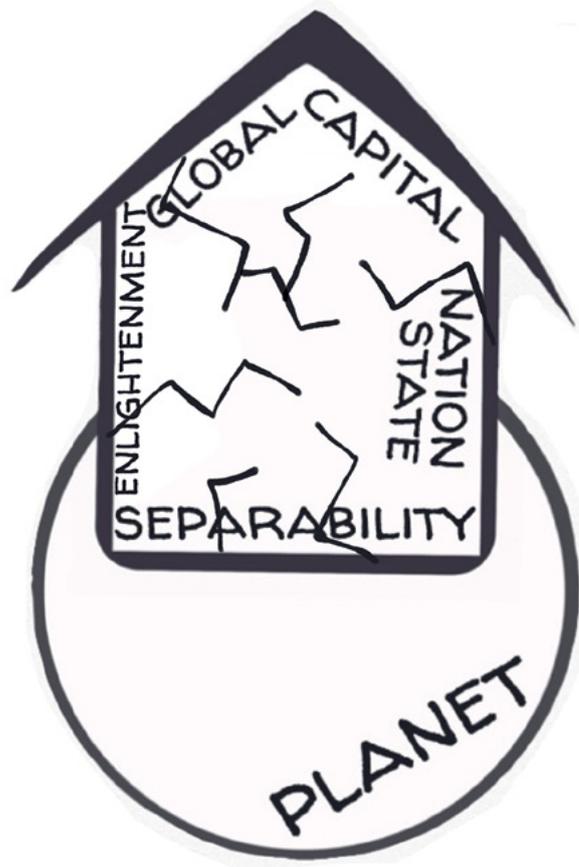


Imagen 2: La casa construida por la modernidad (reproducida de Andreotti y otros 2018, pág. 20)

nidad todavía tiene validez (con menores o mayores imperfecciones), tenderemos a abogar por correcciones menores (moderadas) o mayores (radicales) que nos ayuden a volver al camino correcto, lo cual instigaría un tipo de acción muy diferente a hablar desde un espacio (más allá de la reforma) que considera que esta historia está rota (o quizá incluso igualmente equivocada desde el mismo principio) y es irreparable pero sigue dominándonos. En este espacio más allá de la reforma, surgen dos juegos diferentes de estrategias posibles. El primero intenta desarrollar alternativas (con garantías) o intenta cortar y/o dar acogida a un sistema en declive. Este juego de estrategias surge al advertir (y lamentar) el colapso de las promesas existentes. El segundo comprende, una vez más, estrategias completamente diversas que surgen de otros modos de existir que nunca consideraron las promesas de la modernidad como algo deseable o, para empezar, sensato.

En otras palabras, los enfoques de ECM cuyo origen son espacios de reforma moderada no ponen en duda nuestras suposiciones o conocimientos normalizados del mundo; en vez de ello, se asume que las soluciones a los problemas ya son (en gran medida) conocidas y sólo tenemos que

³ Para un análisis más detallado, véase también: The house modernity built mini-zine de the Gesturing Towards Decolonial Futures Collective (2018), disponible en: <https://decolonialfutures.net/project-type/pedagogical-experiments/>.

aplicarlas. Los enfoques de ECM cuyo origen son espacios de reforma radical tienden a poner en duda nuestro conocimiento sobre el mundo (reconocimiento de hegemonía epistemológica) y se concentrarán en evaluaciones críticas de entendimientos propuestos de problemas y soluciones abogando por la multivocalidad de diferentes perspectivas y enfatizando, frecuentemente, aquellas de las comunidades marginalizadas y/o de la parte sur del globo. Los enfoques de ECM cuyo origen son espacios más allá de la reforma pondrán en duda el supuesto de que el conocimiento es el vehículo de cambio en nuestra manera de ser. Más bien discutirán argumentado que a un cambio en la manera de ser le precede la posibilidad de un cambio fundamental en nuestra manera de saber, pudiendo surgir o de la percepción de que existen límites inherentes a lo que consideramos imaginable, deseable y posible resultantes de las limitaciones de las maneras en las que conocemos las cosas, o pudiendo basarse en otros modos (indígenas) de existencia que engendran cosmologías diferentes.

Si consideramos la cartografía de los espacios de reforma moderada, reforma radical y más allá de la reforma en paralelo con lo que ha ido ocurriendo a nivel político (internacional), advertimos una cierta disyunción emergente. Mientras (algunas de) las teorías y prácticas de ECM se están volviendo más complejas y críticas, la política (tomando la UNESCO como ejemplo, pero también la creciente influencia de la OCDE y los nuevos depósitos de ideas neoliberales de ECM) parece estar volviéndose más apolítica y falta de crítica, y parece estar orientada a soluciones no disruptivas, sino más bien adaptables y comercializables. El conflicto irreconciliable entre adaptabilidad y profundidad pedagógica impregna gran parte del debate entre los practicantes de la ECM y argumenta de igual manera. La siguiente parte toma en consideración estas preocupaciones y explora posibilidades de diferentes tipos de conversaciones y colaboraciones que podrían surgir en el futuro, pudiendo ayudarnos a hablar superando los factores divisivos que, hoy en día, parecen insuperables.

2. Creando colaboraciones dentro y más allá del sector de ECM

Usando el ejemplo de la primera parte de este informe sobre las diferencias entre las definiciones de ECM de Maastricht y de la UNESCO, esta parte brinda un análisis de algunas de las lecciones aprendidas de los debates en curso en el campo de ECM, que indican la necesidad de encontrar una manera diferente de debatir y crear colaboraciones, particularmente entre actores con diferencias significativas en entendimientos, suposiciones y percepciones de la ECM.

Tomando la sugerencia de Maastricht sobre la necesidad de “despertar a las realidades del mundo”, es fácil imaginar una graciosa descripción del enfoque de la UNESCO a la ECM desde una perspectiva informada de Maastricht. Desde tal perspectiva, se podría argumentar que los “educandos capacitados” informados con la UNESCO podrían, posiblemente, desempeñar sus tareas como ciudadanos activos mientras, a la vez, andan soñambulos e inconscientes de la multiplicidad de ámbitos y corrientes en los que están inevitablemente involucrados. Partiendo de aquí, no tardarían mucho en surgir fuertes discusiones y, de hecho, es lo que sucede en debates conceptuales/académicos y políticos subidos de tono. En tales debates, los adeptos al segundo enfoque considerarían potencialmente que el primer enfoque es tanto elitista como denigrante, puesto que se consideraría que se basa en la suposición de que la mayor parte de las personas no son conscientes del mundo en el que viven (y son, por ello, profundamente ignorantes) y que existen aquellos (los educadores globales) que pueden decirles como es el mundo. Una respuesta esperada de los adeptos al primer enfoque sería, por su parte, que el segundo enfoque coloca la acción antes de la reflexión (profunda) y que ello puede llevar a un comportamiento y prácticas desinformados que podrían culminar provocando más daño que bien, a pesar de las potencialmente buenas intenciones.

La preocupante lección a aprender de este escenario más real que ficticio es que, dependiendo de cómo hablemos entre nosotros o sobre el entendimiento de los

unos y los otros de ECM, podríamos estar fácilmente generando más fragmentación y divisiones sectoriales que no nos llevan a ninguna parte. La difícil tarea que se nos presenta es desarrollar maneras de comunicar y estar los unos con los otros las cuales puedan considerar las ventajas y limitaciones de los diferentes enfoques/entendimientos de ECM, y ello en función del tipo de tarea que tengan que desempeñar y el ámbito de operación. Pero para que esto sea incluso posible, necesitamos un mapa claro de las diferentes posturas, conceptualizaciones y entendimientos existentes, para poder no sólo reconocer que todos tenemos experiencias diferentes, sino que, sobretodo, nunca vamos a coincidir en cómo deberíamos hacer las cosas o en cuál es el contenido de ECM. Dada la diversidad en este campo, del cual el ejemplo Maastricht / UNESCO es sólo una muestra, crear consenso (entre los diferentes actores) no debería ser considerada la única estrategia posible para actuar y crear colaboraciones.

2.1. Enfoques basados y no basados en el consenso para crear colaboraciones

Conseguir que personas con diferentes experiencias y orígenes coincidan en algo (principios centrales) es un proceso arduo que toma mucho tiempo; cualquier persona involucrada en negociaciones y conversaciones con diferentes actores bien lo sabe. Aprender a trabajar juntos sin tener que concordar y a pesar de nuestras diferencias puede ser un desafío aún mayor (a nivel personal e institucional), pero también puede llevar a resultados inesperados que pueden hacer que ese enfoque sea más eficiente en lo que respecta el tiempo y los recursos. A las diferencias entre estos dos enfoques, basados en el consenso y no basados en el consenso, también se las denomina diferencia entre *core-to-core* y *edge-to-edge* en estudios interdisciplinarios.

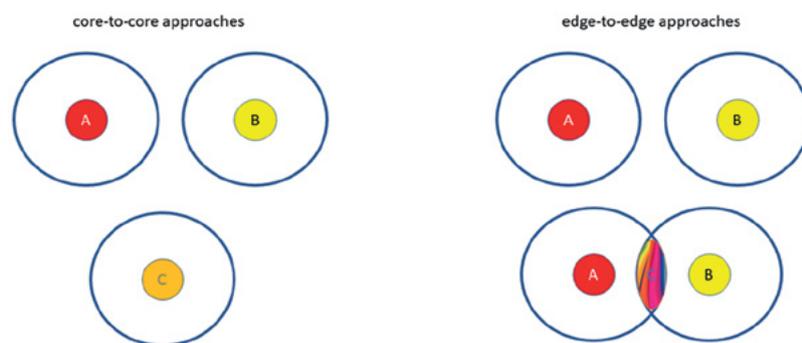


Imagen 3: Enfoques basados en el consenso y no basados en el consenso

Los enfoques basados en el consenso nos exigen que aprendamos y concordemos en los principios centrales que deben ser comunes para los diferentes participantes. Mientras que este proceso puede resultar en la creación de un fundamento común sólido (cuando los principios centrales son muy similares), suele conllevar el riesgo de ser limitado únicamente a aquel tipo de cooperaciones que no representan un desafío a la uniformidad o similitud de suposiciones, creencias, normas y entendimientos. Las cooperaciones basadas en el consenso como herramienta para sobrepasar diferencias fundamentales no suelen ser posibles. Las cooperaciones basadas en el consenso sólo generan, raramente, algo completamente nuevo en ámbitos de gran similitud.

A diferencia de ello, los enfoques no basados en el consenso no nos exigen que concordemos en los mismos principios centrales, pero nos exigen que compartamos un compromiso para con la misma tarea. El peligro de este enfoque es que las diferencias fundamentales, que no se hayan reconocido o evaluado, pueden, *a posteriori*, acabar saboteando nuestros proyectos comunes. Para evitarlo, es altamente importante conocer estos desacuerdos fundamentales, por lo que es de gran ayuda cartografiar las posiciones iniciales y concordar que, en ningún momento de la cooperación, los hemos reconciliado. En función de la naturaleza de las diferencias entre las partes participantes, es muy probable que tales enfoques agranden los límites de confort personal e institucional pudiendo, sin embargo, producir resultados que no son posibles en el marco de enfoques basados en el consenso. Dicho de otra manera, las cooperaciones no basadas en el consenso son aquellos espacios en los que lo (antes) imposible, puede suceder.

Dependiendo de la profundidad y el nivel de las diferencias de los participantes, los enfoques no basados en el consenso sí corren el riesgo de crear colaboraciones/

cooperaciones que pueden hacer que las personas sientan que, al participar en ellas, están desafiando sus suposiciones, creencias y ligaduras centrales y las cuales no están dispuestas a comprometer. En este sentido, las colaboraciones no basadas en el consenso requieren una mayor preparación y, a veces, no son adecuadas cuando se exige de las personas que vayan más allá de su “predisponibilidad al cambio”. En tal calidad, estos enfoques nos exigen que nos concentremos más no en lo qué queremos hacer, sino en qué tiene que ser hecho. A diferencia de los proyectos basados en el consenso, estos segundos no se centran en los (deseos de los) participantes sino en la tarea que se tiene en mano.

2.2. ¿Qué aspecto podría tener un enfoque informado de ECM no basado en el consenso para crear colaboraciones?

La mayor lección a aprender de la investigación en ECM es, probablemente, que este campo se caracteriza por una pléthora de diferentes entendimientos y enfoques de ECM que discrepan, de manera significativa, en su manera de entender los problemas que hay que tratar (las críticas), las soluciones propuestas o imaginadas (horizontes de esperanza) y la manera de alcanzarlas. Además, se podría considerar que muchos de estos diferentes enfoques disputan entre sí por exclusivas propuestas o colocarían otros ordenes de prioridades y entendimientos de temas interrelacionados. Utilizando la cartografía de reforma moderada/radical/más allá de la reforma introducida en la primera parte de este informe, la tabla que se presenta a continuación resalta algunas diferencias clave entre estos tres grupos de enfoques.

ANÁLISIS DEL SISTEMA	REFORMA MODERADA (EXPANSIÓN DEL SISTEMA)	REFORMA RADICAL (RENOVACIÓN DEL SISTEMA)	MÁS ALLÁ DE LA REFORMA (CAMBIO DE SISTEMA)
Teoría del cambio	Maximizar la efectividad y la eficiencia de las instituciones económicas, políticas y educativas existentes mediante cambios en la política y la práctica públicas.	Diversificar la representación (de grupos marginalizados), acceso a las instituciones económicas, políticas y educativas existentes mediante acciones colectivas	Desinvertir de la existencia controlada por instituciones económicas, políticas y educativas existentes, tomar en cuenta los límites de representatividad
Horizonte de esperanza/ posibilidad	Planear/concebir para una expansión perpetua y una mejora de las instituciones existentes trabajando hacia una historia única/universal del desarrollo humano	Profundizar nuestros análisis y entendimientos de manera que podamos determinar qué cambios podrían conseguir incluir a más personas en una versión expandida del sistema existente.	Establecer y mantener relaciones éticas equitativas basadas en el respeto, reciprocidad, solidaridad para sostener el bienestar de generaciones presentes y futuras.
Condiciones de la conversación	Mismas preguntas, mismas respuestas	Mismas preguntas, diferentes respuestas	Diferentes preguntas, diferentes respuestas
Enfoque a la educación	Garantizar continuidad del sistema, progreso continuo y la trasmisión de verdades/valores “universales”	Aprender de las maneras alternativas del saber buscando modelos e itinerarios que puedan conducir a un futuro diferente.	Procesos colectivos, desordenados de aprendizaje/desaprendizaje que puedan llevar a futuros viables, inimaginables y que todavía no han sido definidos.
Enfoque al desarrollo	Desarrollo en el marco de las corrientes mayoritarias	Formas alternativas de desarrollo	Alternativas al desarrollo
Enfoque al cambio social	“Heropreneurship” (en español: espíritu emprendedor social)	Impacto colectivo mediante redes y sistemas de pensamiento interconectados	Aprendizaje profundo mediante experimentación, improvisación y reflexividad colectiva

Tabla 2: Montajes habituales (adaptado de Andreotti y otros 2018)

Es importante tener en cuenta que, independientemente de nuestras experiencias personales e institucionales en el pasado, no todos habitamos el mismo espacio (moderado/radical/más allá) en todos los ámbitos, en todo momento y con respecto a todas las preguntas. Por ejemplo, de las organizaciones o personas que critican fuertemente (radical) la economía basada en el crecimiento, muchas suelen presentar un enfoque moderado del racismo sistémico, del heteropatriarcado, del nacionalismo y viceversa. Además, en función del ámbito en el que estemos trabajando, uno podría (por motivos tácticos, estratégicos o de manera inconsciente) adoptar diferentes posturas en diferentes momentos. Quizá podamos ser más críticos en nuestro trabajo educativo pero nuestros ámbitos de trabajo en política sólo nos permitan dirigirnos hacia los enfoques de reforma moderada. De manera alternativa, puede que abogemos por ser radicales (pidiendo un cambio profundo del sistema), pero nuestra práctica interna en instituciones internacionales puede no cumplir con la radicalidad de nuestras propuestas. Reconocer este hecho puede, quizá, ayudarnos también a ver las ventajas y limitaciones de estos tres

grupos principales de enfoques. Mientras una posibilidad de lectura de la cartografía moderada/radical/más allá es que se asume una noción de que deberíamos pasar (de manera lineal, progresiva) del espacio moderado al radical y del radical al de más allá de la reforma, esto no es siempre así. En esta era “entre historias” o “entre espacios”, en la que los antiguos sistemas están muriendo pero todavía no han surgido ningunos nuevos, tenemos que aunar todos nuestros esfuerzos trabajando juntos. Mientras que no se duda de que los enfoques más allá de la reforma son cruciales para experimentar con futuros nuevos y alternativos, los enfoques de reforma moderada y radical también son importantes porque pueden ayudarnos a reducir el daño existente y en curso causado por los sistemas actuales que son insostenibles y explotadores, pudiendo ayudar a los enfoques de más allá de la reforma a ganar un tiempo valioso para trabajar en “alternativas a alternativas”. Sin embargo, no se les deberá asignar la tarea con la esperanza de que puedan prolongar, para siempre, nuestras maneras actuales vivir. Si no hay nada más, siempre queda considerar los límites planetarios.

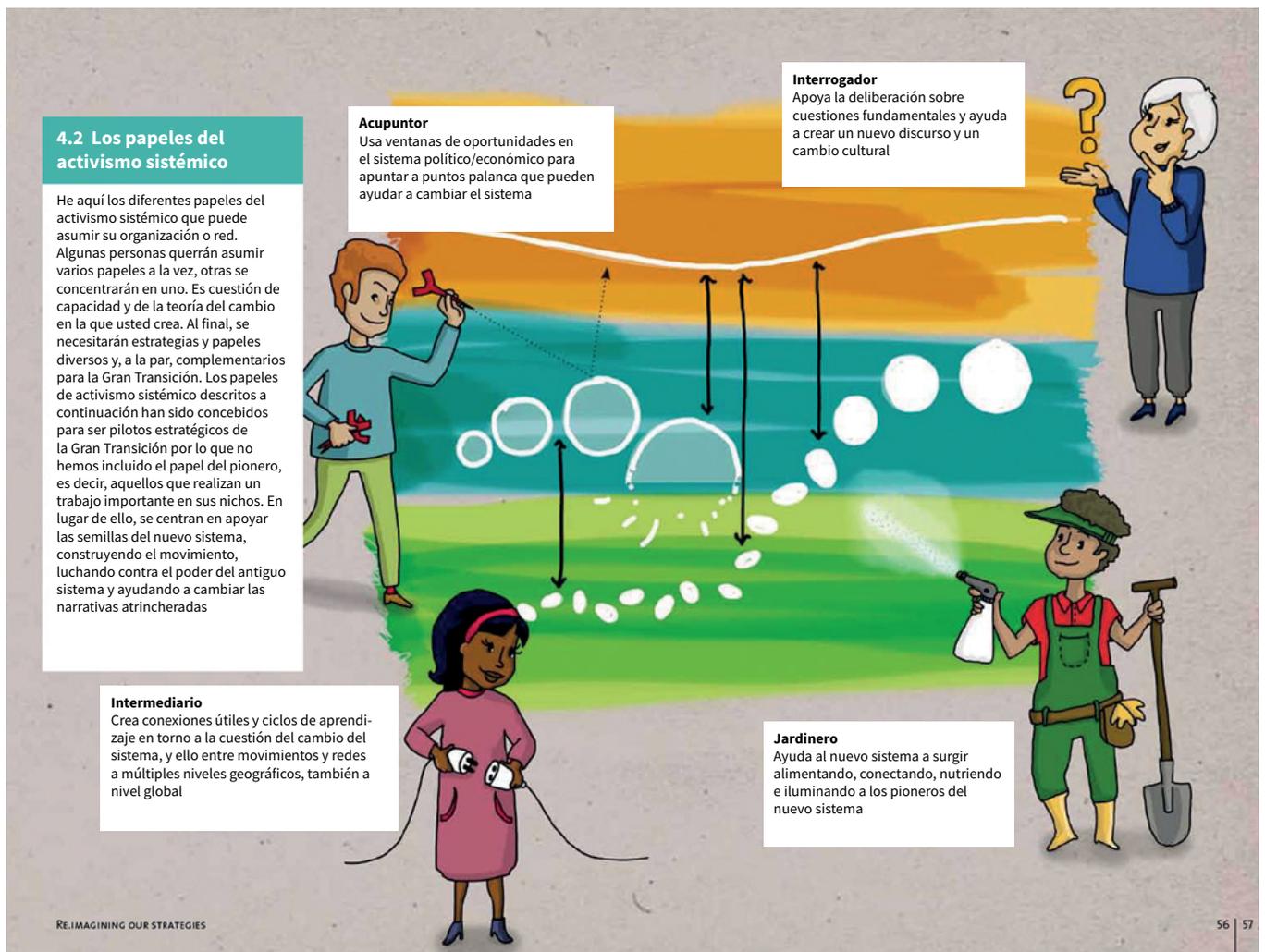


Imagen 4: Diferentes papeles de activismo sistémico (reproducido bajo permiso de CC 3.0 de Naberhaus and Sheppard 2015, pág. 56-57)

Una cartografía diferente, desarrollada por Smart CSOs Lab (Naberhaus & Sheppard 2015) propone cuatro papeles diferentes de activismo sistémico: el acupuntor, el interrogador, el intermediario y el jardinero. Cada uno de estos actores tiene que desempeñar una tarea diferente, pero sólo trabajando juntos pueden lograr la transformación social necesaria. Todos son indispensables, pero cada uno por separado no es suficiente.

El modelo de cambio de Smart CSOs sugiere que el cambio sistémico ocurre en tres niveles diferentes, pero paralelos. Primero está el nivel de la cultura (amarillo), donde están los valores sociales dominantes y las visiones del mundo y, a la larga, cambian. Segundo está el nivel de los regímenes (azul), donde están las instituciones políticas, económicas y sociales dominantes y donde surgen instituciones nuevas o transformadas. Tercero está el nivel de los nichos, donde los pioneros experimentan con ideas y semillas del nuevo sistema/de los nuevos sistemas. Para que los antiguos sistemas puedan desaparecer (dignamen-

te) y que nazcan los nuevos, tenemos que crear espacios de participación donde estos (y otros) actores diferentes puedan trabajar en conjunto sin aplastarse los unos a los otros. La creación de tales espacios es, quizá, la tarea de los enfoques informados de ECM para crear colaboraciones. Para que estos espacios funcionen, es más probable que sea posible cuando estén informados (y organizados) por niveles complejos de análisis sistémicos que permitan una nueva perspectiva del tamaño, la dificultad y la resistencia necesarias para abordar la tarea que se presenta. Nuevamente, usando el lenguaje de los enfoques moderados/radicales/más allá, no seremos probablemente capaces de trabajar juntos usando los enfoques basados en el consenso, puesto que los deseos centrales de mantener el sistema intacto (reforma moderada) y desarrollar alternativas (más allá de la reforma) son esencialmente incompatibles. Es por ello que, por ejemplo, no podemos acceder a alternativas radicales (en educación) mediante la política, puesto que la tarea principal de los sistemas de educación

formal es garantizar su propia supervivencia y la supervivencia del tipo de sociedad de la cual surgieron, y no abrir caminos a su propia deconstrucción. Sin embargo, si concentramos nuestra atención en el tipo de problemas cuya solución desconocemos con los medios existentes (p.ej.: crecientes niveles de ansiedad, depresión y auto-lesiones entre jóvenes en la mayoría de las sociedades del norte), en vez de en aquellos cuya solución ya creemos conocer, entonces puede que seamos capaces de superar nuestras diferencias manteniendo presente que no tenemos que llegar a un consenso, sino que también tenemos que saber que estamos en desacuerdo. La siguiente parte presenta resultados de análisis de estudios de diferentes colaboraciones, movimientos e iniciativas de ECM informada o relacionadas con la ECM. Muchos de ellos (the Ecoversities Alliance, the Leap Manifesto, the EarthCARE network) brindan ejemplos de cómo movimientos y organizaciones muy diferentes pueden colaborar en temas comunes superando sus muchas diferencias.

3. Una cartografía de estudios de colaboración, movimientos y otros proyectos de ECM informada

La biblioteca en línea de Bridge 47 adjunta a este informe contiene ejemplos (estudios) de numerosos intentos de crear colaboraciones a través de diferentes segmentos de la sociedad, entre organizaciones e iniciativas que persiguen metas centrales e ideas muy diferentes, pero que han logrado colaborar en temas y proyectos que reconocen que trascienden sus intereses particulares. La biblioteca también contiene ejemplos de proyectos individuales (no basados en colaboraciones) que presentan maneras originales e innovadoras ya sea de conceptualizar la ECM o de apelar a la participación de públicos específicos. La cartografía de estudios en la siguiente página representa gráficamente estas diferentes iniciativas, colaboraciones y proyectos en espacios de reforma moderada, radical y de más allá de la reforma. El criterio de representación corresponde a la conceptualización de espacios de reforma moderada, radical y de más allá de la reforma presentado en la tabla 2. Sin embargo, la claridad teórica de definiciones categóricas raramente (o nunca) puede ser calcada de manera impecable en la práctica de la vida real. Es por ello que la cartografía que se presenta a continuación deberá ser leída más bien como indicación de espectros de orientación que se superponen, que no como un mapa de tres espacios distintos y separados.

Muchos de los proyectos están cartografiados en estos espacios que se superponen (entre moderados y radicales o entre radicales y más allá), algunos están a caballo entre dos espacios (Unitierra, Global Footprint Network), mientras otros están radicados en uno pero tienen contacto con otro (Our Canada Project, Swaraj University). Algunos de los proyectos incluso traspasan tres espacios diferentes (Ecoversities Alliance, There you go! Campaign). La razón de ello, tal y como explicada arriba, es que suele ser muy difícil y, probablemente, improductivo para organizaciones, movimientos e iniciativas, intentar lograr una coherencia completa entre los horizontes de esperanza deseados (metas, fines) y lo que es factible en el trabajo en la vida real.

Por ejemplo: un comentario típico es que los proyectos pueden basarse en críticas más bien radicales del sistema existente, pero sólo pueden abogar por propuestas/soluciones moderadas. Podemos considerar el proyecto “Story of Stuff” ejemplar para este tipo de postura. Se basa en una fuerte crítica de la insostenibilidad ambiental, social, económica y financiera del capitalismo global pero, para mitigar sus efectos negativos, el proyecto propone acciones por parte de los individuos (dejar de usar agua embotellada, evitar objetos que usen microplásticos), o acciones políticas de corrientes mayoritarias en forma de peticiones, donaciones y campañas de votación. Estas campañas, que pueden tener éxito, pueden abordar algunos de los síntomas del problema, pero no sus raíces (una economía extractiva, orientada al cultivo de beneficios y basada en un crecimiento infinito). Otros proyectos, como el “Ecoversities Alliance”, están cartografiados a través de los tres diferentes espacios puesto que constituyen un amplio conjunto de participantes con diferentes experiencias y pasados y que tienen análisis muy variados de los problemas y de cómo avanzar.

La cartografía no contiene todos los recursos disponibles en la biblioteca puesto que se han omitido, en gran medida, recursos de documento único (como varios *kits* de herramientas y documentos políticos) y ello excepto en los casos en los que los procesos que hayan llevado a su creación también conllevasen maneras innovadoras de creación de colaboraciones (como el “Canadian Youth White Paper on Global Citizenship” o “the Leap Manifesto”). De igual manera, y puesto que es probable que la biblioteca siga creciendo según pasa el tiempo, se irán añadiendo nuevos proyectos a la base de datos. Por ello, la cartografía de este texto no deberá ser considerada definitiva, sino más bien una fotografía con lo disponible en el momento de la redacción de este informe. Más allá de ello y a pesar de que la cartografía se ha basado en un análisis profundo de la documentación disponible sobre

estos proyectos e iniciativas, es probable que otros investigadores hayan colocado algunos (o muchos) de ellos de manera diferente. La ambición detrás del proceso cartográfico no ha sido lograr una representación objetiva de los estudios disponibles, dado que todos los mapas están, sin excepción alguna, sujetos a los prejuicios, marcos categóricos y suposiciones del cartógrafo. Sin embargo, se han realizado considerables esfuerzos para garantizar un alto nivel de fiabilidad en la representación. En vez de reivindicar neutralidad u objetividad, siendo ambos supuestos altamente discutibles, la cartografía aquí presentada tiene como objetivo, ante todo, ser un instrumento gráfico cuya finalidad es posibilitar conversaciones más profundas y, con suerte, con más matices.

La cartografía sitúa 28 diferentes iniciativas, proyectos y cooperaciones referentes a la ECM o inspiradas en ella que también se encuentran en la biblioteca en línea de Bridge 47. Dado que, a nivel mundial, hay literalmente decenas de miles de proyectos locales, nacionales e internacionales que tratan los varios temas globales con diferentes niveles de participación, la presente cartografía sólo puede brindar una toma marginal del espectro completo de diversidad de estas varias iniciativas y movimientos. Esta toma también tiene otros tonos particulares, puesto que no incluye ningún movimiento, iniciativa o proyecto que no tenga página Web en lengua inglesa o, simplemente, no tenga página Web. A pesar de que la gran mayoría de iniciativas y proyectos referentes a la ECM que existen actualmente en el mundo (particularmente aquellos que surgen de ámbitos de educación formal) adoptan un enfoque muy local o individual basado en la acción con res-

pecto al cambio global (social, ambiental), también hay un número significativo que aboga por cambios sistémicos o estructurales, particularmente a nivel de los estados, si bien es menor el número de aquellos que intentan alcanzar al público o crear colaboraciones más allá de las fronteras de las naciones y los estados.

Entre los incluidos en la cartografía anterior, solamente se podrían considerar unos pocos como locales (p.ej.: Transition towns initiative, Unitierra, Our Canada project). Mas incluso estos proyectos forman parte de redes más amplias que se extienden mucho más allá de sus ámbitos locales y surgen, todos ellos, en respuesta a temas mayores y globales. Es cierto que Transition Town inició en Totnes, pero, hoy en día, son una red de más de 1.400 poblaciones/municipios en todo el mundo. Recientemente ha surgido en otras partes de Norteamérica el antiguo Oaxacan, ahora Unitierras y, mientras Our Canada Project comprende cientos de proyectos locales organizados por colegios, los participantes del proyecto están conectados gracias a una amplia red en todo el país. No obstante, la regionalidad (el origen) sigue siendo importante (véase la adenda crítica a continuación). Si calcásemos la distribución de los proyectos mencionados en un mapa del mundo, surgiría, rápidamente, un patrón claramente visible. Mientras todos los proyectos moderados o moderados/radicales han surgido en los países del hemisferio norte, una significativa mayoría de iniciativas radicales o radical/más allá de la reforma han surgido en países del hemisferio sur o tienen sus bases en el hemisferio norte pero gozan de grandes números de miembros en el hemisferio sur o aquellas zonas que se consideran ser el “sur del hemisfe-

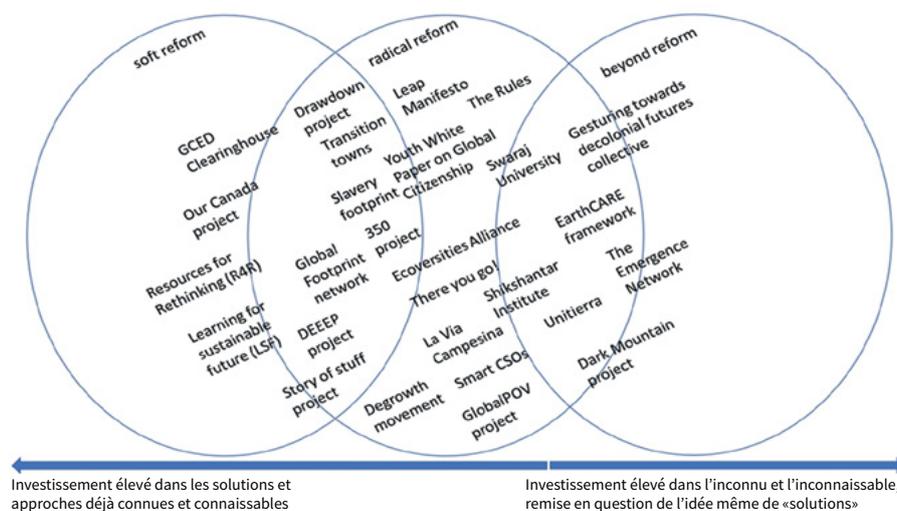


Imagen 5: La cartografía de iniciativas, proyectos y colaboraciones referentes a la ECM o inspiradas en ella

rio norte”. Nuevamente, la presente cartografía no deberá ser considerada representativa, pero esta nota otorga un cierto peso a la reclamación de que las así llamadas “voces del sur” jugarán un papel muy importante en los ámbitos de ECM del norte/occidente. Para aquellos en busca de inspiración en direcciones más críticas, la brújula indica claramente en dirección sur. Probablemente haya muchas razones para ello, pero una de las más obvias está relacionada con la desigual distribución de consecuencias de las desigualdades, las injusticias y la explotación estructurales mundiales que tienen repercusiones mucho más directas en la mayoría de los habitantes del sur, particularmente aquellos que viven en alguna de las comunidades marginalizadas o no regularizadas.

Un análisis comparativo que evalúa el contenido, las metas, los modos de participación, los ámbitos externos, la escala de las iniciativas cartografiadas, los movimientos y los proyectos dedujo varias observaciones que pueden (o deberían) ser consideradas al diseñar estrategias que aboguen por la ECM al desarrollar nuevas colaboraciones o al explorar nuevos caminos sobre cómo profundizar las prácticas existentes o buscar nuevos e innovadores enfoques para participar dentro de la ECM. He aquí la presentación de las susodichas observaciones:

RESULTADOS CLAVE Y SUGERENCIAS:

1) Se ven una diversidad y discrepancia inmensas e irreducibles en lo que se podría considerar metas, ambiciones y métodos de prácticas relativas a la ECM (qué hacer, cómo hacerlo, por qué y para qué) tanto a escala global como en ámbitos regionales y nacionales. No hay ningún consenso universal sobre la temática de la ECM, y probablemente no debería haberlo. Cualquier intento de producir o imponer tal consenso más allá de fines estrictamente estratégicos (estrategias, colaboraciones y acuerdos en un contexto local) conducirían, necesariamente, a la supresión de lo que no es corriente mayoritaria aunque ello, probablemente, constituya el enfoque de ECM más valioso y detallado. Cualquier intento de definir qué es la ECM debería ser consciente del aún mayor potencial de lo que *podría* ser la ECM lo cual está siempre en peligro de volverse ilegible o marginalizado por cualquier definición impuesta.

2) Los entendimientos de ECM respecto a “habilidades y competencias globales” promovidos por organizaciones como la OCDE (2018), el Banco Mundial (2011), la Sociedad Asiática (Mansilla and Jackson 2011) y, en cierta medida, la UNESCO (2014), y que miran a preparar educandos para fu-

turos empleos en una economía globalizada basada en un crecimiento infinito, ya contribuyen a esa supresión. Con mayores presiones por parte de actores empresariales y gubernamentales para armonizar la práctica de ECM con las demandas de los mercados mundiales para estandarizar los indicadores mundiales del rendimiento de la ECM (mediante una reforma de los estándares de PISA), es probable que tales supresiones se hagan más profundas y la ECM podría perder la mayor parte de su potencial crítico y transformador, particularmente en ámbitos de educación formal.

3) Desarrollar indicadores estandarizados de rendimiento de ECM y herramientas de medición tiene probablemente sentido en términos cuantitativos pero, en términos cualitativos, es altamente problemático. Es, por ejemplo, útil saber cuántos profesores u otros multiplicadores fueron formados en ECM en diferentes años y qué tipos de recursos se necesitaron para organizar tales formaciones para desarrollar así argumentos en *pro* de un financiamiento constante o mayor. Sin embargo, imponer indicadores estandarizados de contenido (como exámenes ampliados de PISA) puede ser altamente nocivo para este campo, puesto que únicamente la repetición de contenido ya predeterminado será considerada valiosa y relevante. Esto no significa que se debería evitar la evaluación del contenido de cursos o formaciones (todo lo contrario, ello podría contribuir significativamente a una mejorada calidad de la práctica), pero no se deberían generalizar protocolos de evaluación de un ámbito específico para ser utilizados en todas partes. Participantes de un estudio internacional sobre la monitorización de la ECM, realizado en el marco del proyecto DEEEP (Fricke y otros 2015), indicaron preocupaciones similares.

4) La profundidad de reflexiones (críticas) y participación en ECM parece estar ampliamente en conflicto con la escala de proyectos e iniciativas individuales. Si separamos los proyectos e iniciativas de ECM informada pero que, en sus metas y objetivos, no son primariamente pedagógicas (como algunas campañas que abogan y sensibilizan), observaremos que los proyectos de ECM a gran escala con altos niveles de participación y recursos, p.ej.: Our Canada Project, the GCED Clearinghouse, o Resources for Rethinking, pertenecen a la dirección de reforma moderada o están en el límite entre enfoque moderado y radical, p.ej.: the Story of Stuff project. Por otro lado, los proyectos que empujan los proyectos que llevan el sello de la práctica de ECM a la frontera

entre enfoques radicales y más allá de la reforma (como el trabajo de Gesturing Towards Decolonial Futures collective, the Emergence Network y The Dark Mountain project y su universidad base asociada) son significativamente menores, son ejecutados por unos pocos practicantes y se concentran en seminarios intensivos más largos o en retiros y jornadas de aprendizaje que se concentran en educandos adultos fuera de los ámbitos de educación formal. El foco en educandos adultos y espacios de aprendizaje informales los destaca de enfoques más mayoritarios de ECM que se concentran, a gran escala, e niños y jóvenes que van al colegio.

5) Parece existir una discrepancia inherente o, al menos, una falta de conexión directa entre la profundidad de la crítica sistémica y el nivel de radicalidad de las soluciones/respuestas propuestas o las maneras de lograrlas. Puede que esto sea más claro en algunas de las iniciativas que se ocupan de proyectos referentes a la sostenibilidad o el cambio climático (the Drawdown project, the 350 project, the Global Footprint Network). No cabe duda que sus preocupaciones acerca del futuro se basan en investigaciones bien documentadas (calentamiento global, extinción de especies, consumo de recursos, etc.) que, claramente, señalan cambios trascendentales en la biosfera terrestre de carácter irreversible e inevitable (el planeta no se va enfriar y sólo podemos especular cuánto se va a calentar). Sin embargo, los esfuerzos para mitigarlos que sugieren se basan, en gran medida, en soluciones tecnológicas (mayor eficiencia energética, cambio hacia fuentes renovables de energía, cambios en la producción agrícola y la gestión del terreno) que no desafían significativamente (o para nada) la economía extractiva basada en el crecimiento que nos ha conducido a la situación actual. Dado que, según el último informe (IPCC 2018) sólo tenemos 12 años para reducir las emisiones de carbono en un 45% para mantener el aumento de temperatura por debajo de 1,5 °C, vemos que no se puede alcanzar esta meta usando meramente medios tecnológicos dentro del marco económico y político, ni tampoco en el marco de las estructuras de deseo existentes de nuestras sociedades consumistas (Bendell 2018, Wackernagel & Rees 1997).

Arguably significant in this story is the emphasis that was made towards prioritizing the needs of Indigenous communities and other marginalized groups in envisaging the document.

Este ejemplo genera grandes desafíos para las habituales teorías de cambio de ECM que sugieren que los cambios en el conocimiento conducen a cambios en el entendimiento, que se traducen en cambios en el comportamiento. Dado que, hoy en día, ya no podemos seguir diciendo que no sabemos suficiente sobre las causas y consecuencias del cambio climático y, sin embargo, no parece que estemos interesados o dispuestos a prevenir nuestra propia destrucción, se debería hacer visible esta paradoja en forma de actividades de ECM referentes a la sostenibilidad, y no con el mero fin de crear “soluciones que funcionen” (puesto que, probablemente, no haya ninguna que funcione), sino para poder volver a orientarnos, para adaptarnos a un futuro muy diferente en vez de intentar, sólo y de manera continua, prolongar nuestro presente lo más adelante posible en el futuro. En otras palabras, este

paso marcaría la diferencia entre tratar un tema desde un espacio de reforma moderada/radical y uno de más allá de la reforma. Volverse a orientar de esta manera conlleva el potencial de abrir las puertas a diferentes enfoques de ECM y, también, a diferentes discusiones sobre cuál es el supuesto objetivo de la ECM. El impulso traído por la comunidad de investigación en materia de cambio climático, junto con su estancamiento político, parecen estar abriendo salidas hacia lugares donde puedan tener lugar esas discusiones.

6) 6) Las iniciativas que surgen de cooperaciones entre grupos muy dispares (a diferencia de las presentadas en el punto 5) tienen un mayor potencial de alcanzar entendimientos más complejos y proponer vías de avance más completas. El encuentro de Leap Manifesto reunió tales grupos dispares, como jefes de estado de naciones de primer rango y sindicalistas en representación de los empleados del sector del petróleo, organizaciones ambientales y activistas, varias ONG, organizaciones que trabajan para una justicia alimentaria, contra la pobreza y a favor de la fe, así como activistas del sector de derechos a la vivienda, de refugiados e inmigrantes, y culminó pronunciando un conjunto de demandas políticas y de orientaciones (el manifiesto) que actúan en diferentes aspectos de los problemas de la desinversión en combustibles fósiles. El manifiesto toma en consideración desigualdades estructurales

en la sociedad canadiense, intenta mitigar las repercusiones negativas para aquellos que podrían sufrir daños por la desinversión en los combustibles fósiles (trabajadores de la industria petrolera), propone políticas radicales que no dependen de la externalización de costes a otros lugares (su lema: si no lo querrías en tu jardín, entonces no tiene que estar en el jardín de nadie), considera el campo de batalla de la política global (tratados comerciales internacionales), y, finalmente, propone una lista de proyectos públicos factibles y a gran escala que tendrían un gran efecto en la reducción de las emisiones de dióxido de carbono. Si bien es probablemente irrealista imaginar que algún gobierno existente apoye las reivindicaciones de Leap Manifesto, el documento y el proceso que condujo a su creación pueden dar valiosos detalles sobre las posibilidades de los espacios colaborativos incluso entre grupos con, aparentemente, intereses de conflictos, y ello cuando se elimina el foco de atención de los programas individuales y las personas y, en lugar de ello, se concentran en los retos de un futuro común. Probablemente, lo importante de esta historia es el énfasis realizado hacia la priorización de las necesidades de las comunidades indígenas y de otros grupos marginalizados al redactar este documento. Aprender directamente de aquellos que viven al margen de la sociedad mayoritaria no suele ocurrir en el sector de ECM, pero es algo que debería tomarse en consideración al intentar desarrollar nuevas colaboraciones y prácticas educativas innovadoras.

7) No se han encontrado proyectos que pudieran ser exclusivamente considerados de más allá de la reforma, aunque se pueda considerar que algunos yacen en el espacio en-

tre la orientación radical y la de más allá de la reforma. En cierta manera, es lógico, puesto que los nuevos sistemas y modos de ser y saber no pueden terminar de surgir mientras los antiguos siguen en vigor. Mientras sigamos viviendo la lógica única del tipo de racionalidad en la que hemos sido socializados masivamente, no podremos trabajar en espacios de lo desconocido y lo incognoscible, por lo menos no de manera legible (que tenga sentido) dentro de los paradigmas dominantes. Todo lo que (por ahora) se puede proponer, son gestos hacia la experimentación con lo que (actual o permanentemente) no conocemos. Tan pronto como las “soluciones” se vuelvan firmemente articuladas, habrá una gran probabilidad de que repitan la misma problemática y los mismos patrones heredados históricamente de ser y pensar que intentan deconstruir o reemplazar (véase Andreotti y otros 2015; 2018). Hará falta un lenguaje completamente nuevo para articular la acción/práctica en espacios más allá de la reforma, cabiendo la duda de si tal lenguaje puede ya ser creado hoy, puesto que desafiaría demasiados aspectos de lo que consideramos “sentido común”.

La siguiente parte se basa en las lecciones de las partes 1 a 3 y presenta ejemplos de diferentes tipos de narrativas sobre la ECM que pueden ser usados para promover la participación de diferentes públicos meta. Sin olvidar las diferentes configuraciones de experiencias previas e institucionales (o profesionales), cada una de las narrativas presentada busca hablar de ECM de manera que sea generalmente accesible, pero que no comprometa (demasiado) la temática de la necesidad de una transformación estructural/sistémica profunda.

4. Traducciones externas – ¿cómo hablar de ECM a otros públicos?

Esta parte comprende un juego de tres narrativas diferentes para tres grupos meta diferentes (gobiernos/legisladores, colaboraciones/organizaciones y participación ciudadana/individuos) que presentan argumentos a favor de la ECM basándose en las tres preguntas cuya respuesta ha sido requerida para la redacción de este informe.

- 1) *¿Cuál es el beneficio de la ECM para nuestras sociedades?*
- 2) *¿Qué efecto tiene la ECM en nuestras sociedades?*
- 3) *¿Por qué creemos que la ECM es la respuesta a los desafíos globales?*

Las narrativas a continuación intentan tanto presentar argumentos a favor de la ECM como, al mismo tiempo, abogar por la necesidad de concentrarnos en una ECM informada críticamente que saque tanto los debates, dentro del campo, como las prácticas pedagógicas fuera de los entendimientos simplistas (moderados) de problemas y soluciones que han sido probados como problemáticos por varias disciplinas de investigación. Ninguna de las narrativas que se presentan a continuación usa argumentos mayoritarios (neoliberales) de ECM que se concentran en el desarrollo de “habilidades y competencias globales” para competir en el mercado laboral global. En lugar de ello, estas narrativas aspiran a introducir conceptualizaciones de ECM tan críticas, o tan radicales, como sea posible en un ámbito de discusiones con los varios grupos metas mencionados. Puesto que los ámbitos nacionales y locales varían, es difícil imaginar que estas narrativas puedan ser usadas puesto que no tienen ninguna adaptación; sin embargo, con suerte, podrán dar detalles útiles sobre cómo hablar de o abogar por la ECM sin substituir la complejidad por la aceptabilidad / accesibilidad. Las dos primeras narrativas (para gobiernos/legisladores y colaboraciones/instituciones) son presentadas como narrativas individuales, mientras la última (para individuos) es presentada en dos versiones: a) como versión de “reforma moderada” para quienes son casi o completamente nuevos en ECM, y b) como versión “radical/más allá

de la reforma” para quienes ya han sido decepcionados/desilusionados por el mantenimiento del “status quo” y para quienes llevan ya más tiempo en el campo de ECM y ya han adoptado una postura más (auto)crítica para con ella.

4.1. Narrativa para gobiernos y legisladores:

Actualmente el mundo se enfrenta a múltiples retos sin precedentes que exigirán a las generaciones presentes y futuras que aprendan cómo adaptarse de manera dinámica a las realidades cambiantes traídas por el cambio climático, la degradación ambiental, los mayores flujos migratorios, el envejecimiento de las poblaciones (particularmente en los países del norte), la alta volatilidad de los mercados financieros y los rápidos cambios en la tecnología y producción de bienes y servicios consecuencia de un nivel de automatización sin precedentes. En combinación, todos estos, y muchos otros factores no mencionados, nos obligan a explorar nuevas e innovadoras maneras de redefinir y reestructurar nuestras sociedades para poder contribuir a nuestra prosperidad y vida de mejor manera de cara a grandes adversidades e incertidumbres.

¿CUÁL ES EL BENEFICIO DE LA ECM PARA NUESTRAS SOCIEDADES?

La educación para la ciudadanía mundial o ECM puede ayudar a los educandos a entender mejor tanto las complejas realidades del mundo en el que vivimos, como las tendencias históricas que nos han traído hasta aquí. Necesitamos un nivel mucho mayor de conciencia general de las causas y efectos, así como de la interrelación de los varios retos globales a que nos enfrentamos si queremos mantener alguna esperanza en influir en ellos de manera coherente y sensata, en vez de, simplemente, estar constantemente bajo su influencia. Animando al pensamiento sistémico y crítico-reflexivo, la ECM puede ayudar a los educandos a desarrollar la “perspectiva más amplia” que

tanto necesitamos. Aprendiendo acerca de las complejidades importantes, sacando a la luz las conexiones entre fenómenos (como por ejemplo el cambio climático y una mayor migración) aparentemente dispares, que no se suelen ver, y decostruyendo muchas de las expectativas normalizadas y heredadas históricamente, pero que ya no son factibles, la ECM puede ayudar a las sociedades a tratar mejor con las crecientes tensiones en el tejido social, las cuales surgen de los conflictos entre las reivindicaciones y expectativas de varios grupos, siendo estas irreconciliables y, a menudo, irrealistas. La ECM puede guiar a las personas alejándolas de análisis superficiales y demasiado simplificados y ayudarlas a tratar las diferencias dentro y entre las sociedades de manera productiva.

¿CUÁL ES EL EFECTO DE LA ECM PARA NUESTRAS SOCIEDADES?

La ECM puede asumir muchos perfiles y formas y, en cada configuración de aprendizaje, es probable que la ECM sea entendida y practicada de manera algo diferente. En aquellos países en que la ECM puede mirar a una larga tradición como elemento del sistema educativo (a veces bajo otro nombre) y en que la investigación pedagógica ha sido fuertemente vinculada a la práctica educativa, se puede observar un efecto a gran escala en muchas de las muchas actividades, proyectos y colaboraciones que educandos (y sus profesores) activos y conscientes han iniciado a nivel mundial (y local). Puesto que, simplemente, no hay manera de aislar la ECM de otros métodos que usan las personas para aprender acerca del mundo, es difícil demostrar los efectos directos de la introducción de ECM en el currículo escolar. También es difícil comprobar cómo la ECM afecta, en general, los cambios emergentes en la sociedad puesto que estos cambios están conformados por una multitud de factores diferentes (externos e internos). Sin embargo, las investigaciones han mostrado hasta hoy en día el efecto de la ECM en los entendimientos y las actitudes de los educandos instruidos, así como el inmensamente amplio espectro de proyectos que se ocupa de diferentes temas globales (iniciados por los mismos educandos/ciudadanos activos e informados globalmente). Si sólo consideramos tanto el sorprendente nivel reciente de novedades en las tecnologías que son respetuosas con el medio ambiente, como otras maneras de reducir

GCE can help us explore what the externalization of costs of multi-layered privileges has done for the disintegration of the social fabric.

nuestra huella ecológica, es lógico sugerir que ninguno de ellos habría surgido si sus participantes no hubieran intentado responder a, al menos, algunos de los aspectos de la crisis ambiental a que nos estamos enfrentando. Quedan frecuentemente sin respuesta el dónde y cómo aprendieron sobre ello y el qué los motivó a la acción. Lo que sí sabemos con seguridad es que algo los inspiró a actuar.

¿POR QUÉ CREEMOS QUE LA ECM ES LA RESPUESTA A LOS DESAFÍOS GLOBALES?

Puede que la ECM no sea la respuesta a todos los desafíos globales o una cura mágica contra todas nuestras enfermedades, pero lo que sí es seguro es que representa una de las posibilidades viables que tienen nuestras sociedades para ocuparse de estos desafíos de manera innovadora, sensata, respetuosa, colectiva, creativa, auto-reflexiva y bien informada. Para nosotros como sociedad, el mero hecho de tener la oportunidad de actuar contra estos desafíos de tal manera antes de que lleguen a un nivel de intensidad incontenible hace absolutamente imperativo el incrementar tanto en lo que se refiere a profundizar más

las experiencias educativas que presenta el currículo mayoritario de prácticas de ECM (particularmente en el ámbito de la educación formal), como en lo que se refiere a aumentar el número de participantes, particularmente concentrándonos en educandos adultos, dando prioridad a profesores y a formadores de profesores. Con respecto a la profundización, ello significa desarrollar prácticas pedagógicas que traten no sólo la dimensión cognitiva, sino también la afectiva, relacional y existencial del proceso de

aprendizaje, pudiendo ello equipar a los educandos para tratar con conocimiento difícil, personal, perturbador e incómodo, ya que esta habilidad es tanto necesaria en estos tiempos inciertos, como queda ignorada en gran medida el proceso de educación (formal). En la ECM no se trata únicamente de preparar jóvenes para ser ciudadanos activos mañana, se trata de interdependencia, es decir, de todos nosotros que tenemos que aprender rápido acerca del mundo en el que vivimos, acerca de nuestras relaciones con él, acerca de patrones nocivos y cómo los hemos desarrollado y cómo podemos aprender a desarrollar maneras diferentes de prosperar en común en un futuro impredecible e incierto.

4.2. Narrativa para colaboraciones (instituciones): organizaciones de la sociedad civil, negocios, órganos gubernamentales (policía, fuerzas armadas)

Estamos entrando en un periodo en nuestras historias comunes en el que las soluciones existentes a nuestros problemas colectivos están empezando a fallarnos. El cambio climático, la dependencia de los combustibles fósiles, la inestabilidad económica, la austeridad, el aumento de desigualdades, el auge del populismo y la migración en masa/forzada nos están obligando a repensar y reimaginar, profundamente, cómo vamos a seguir viviendo juntos en el planeta que compartimos. El aumento de tensiones, que ya podemos observar en nuestras sociedades (aumento de hostilidad entre diferentes grupos sociales, precariedad, inseguridad y mayores niveles de ansiedad, particularmente entre los jóvenes, debido a un futuro incierto), son típicos de las respuestas que caracterizan los periodos que están “a caballo entre una era y otra”, en los que los órdenes sociales existentes se desgastan y los nuevos todavía no se han articulado.

¿CUÁL ES EL BENEFICIO DE LA ECM PARA NUESTRAS SOCIEDADES?

La educación para una ciudadanía global, o ECM, puede ayudarnos a entender mejor las complejidades de nuestro mundo, que está altamente interrelacionado, para poder empezar a desarrollar respuestas mejor informadas y más complejas a los retos sin precedentes de nuestra era, como la degradación irreversible del medio ambiente y el cambio climático, mayores flujos de migración e integración económica, aumento mundial de desigualdades y pobreza, nuevos retos con respecto al agua y la seguridad alimentaria, mayores niveles de ansiedad, depresión, auto-lesiones, así como una mayor hostilidad para con los grupos minoritarios. La ECM también puede ayudarnos a evaluar los flujos y tendencias históricas que nos han traído a la situación actual, para poder explorar enfoques y respuestas que no repitan las mismas tendencias históricas y ayudarnos así a crear futuros más viables y resistentes. Aunque tradicionalmente la ECM solía tener su lugar en el sistema de educación formal o las actividades educativas de algunas ONG y organizaciones juveniles, la emergente imprevisibilidad, ya sea de cambios en nuestra sociedad o en el medio ambiente, indican una necesidad de desarrollar colaboraciones

que vayan más allá de estos ámbitos tradicionales. Solamente trabajando juntos e involucrando muchos sectores y disciplinas podremos esperar responder más sólidamente y quizá, a tiempo, a tales rápidos cambios.

¿CUÁL ES EL EFECTO DE LA ECM PARA NUESTRAS SOCIEDADES?

Los ejemplos de proyectos de ECM informados que se pueden ver por todo el globo proponen ejemplos de respuestas contextualizadas a nivel local para los retos mundiales, siendo su impacto particularmente claro en la aparición de varias iniciativas de sostenibilidad, desarrollo de tecnologías y prácticas “verdes”, así como desarrollos de nuevas economías y ciclos de productos integrados y de baja emisión de dióxido de carbono a nivel local. La práctica de ECM informada también ha influido en el desarrollo de nuevos proyectos de integración social y cultural que son efectivos y sensibles con respecto a las necesidades y realidades de diferentes grupos sociales. El mejor de estos proyectos logró incluso integrar ambas preocupaciones, las económicas y sociales, así como las ambientales y culturales. El análisis más amplio, “a nivel global”, de la ECM contribuye a desarrollar iniciativas y enfoques, marcos políticos y ejemplos prácticos (tecnológicos e institucionales) que pueden tratar múltiples aspectos de los problemas mundiales que estamos intentado tratar.

¿POR QUÉ CREEMOS QUE LA ECM ES LA RESPUESTA A LOS DESAFÍOS GLOBALES?

Independientemente de cuán bien informados o complejos, al final no existe ni la respuesta ni la solución perfectas a ninguno de los desafíos globales puesto que, básicamente, son demasiado complejos para tratarlos o exclusivamente desde un marco político, con medios tecnológicos, o con esfuerzos educativos. La complejidad de estos desafíos requiere el desarrollo de enfoques polifacéticos que penetren en muchos segmentos de la sociedad, reduciendo así el riesgo de solventar un problema a costa de exacerbar otro (p.ej.: aumentando la capacidad de inserción laboral a costa de la sostenibilidad, o aumentando la seguridad en la sociedad a costa de la exclusión de otros). Muchas de estas paradojas e interrogantes no tienen una solución íntegra pero podemos aprender a mitigar los efectos más improductivos e indeseados. Para que esto sea posible, necesitamos una cooperación coherente y bien informada que involucre muchos segmentos de la sociedad. La ECM puede brindar una guía conceptual para el desarrollo de marcos para tales cooperaciones.

4.3. Narrativa para participación ciudadana (individuos): jóvenes, profesionales, ancianos, inmigrantes, minorías, activistas:

a) Una narrativa introductoria para principiantes en ECM (espacio de reforma moderada)

Puesto que las sociedades se han vuelto más individualizadas/fragmentadas y la tecnología ha cambiado la comunicación y relaciones en sus raíces, a las personas les resulta cada vez más inusual encontrar espacios fuera de las salas de eco en el que poder tratar temas locales y globales de manera sensata, sensible, seria y asumiendo responsabilidad social. La educación para la ciudadanía mundial (ECM) puede equipar y capacitar a las personas a navegar por las complejidades de los retos globales sin desesperarse, a desarrollar análisis críticos que conecten los sistemas globales con sus contextos locales, a experimentar algún tipo de interconexión y a colaborar con el fin de abrir diferentes posibilidades de coexistencia en el futuro.

b) Una narrativa más compleja para aquellos que ya están haciendo preguntas difíciles (espacio de reforma radical/más allá de la reforma)

Vivimos en un mundo en el que las relaciones fracturadas entre el ser humano y el planeta están empezando a tener serias repercusiones en nuestras oportunidades de supervivencia a largo plazo. El siglo XX ha sido un periodo único en la historia de la humanidad en el que nuestras capacidades de transformación e influencia del ecosistema que nos rodea aumentaron más allá de lo nunca imaginable hasta entonces. Mientras que los avances tecnológicos, la rápida industrialización y automatización han traído considerables beneficios materiales y de otros tipos a algunos miembros de la comunidad global, particularmente a los países del hemisferio norte, los costes de este “desarrollo” han sido externalizados, en gran medida, a la naturaleza y las comunidades del sur. Mientras el norte ha gozado de un periodo de relativa estabilidad económica y social, otras partes del mundo fueron subyugadas a proveer recursos naturales, mano de obra barata y algunos “paraísos” fiscales y naturales que han hecho posible la prosperidad y estabilidad de la clase media del norte. Si bien la producción cultural dominante, de la mano de metas políticas y económicas específicas, ha transmitido al mundo con éxito la fantasía de la vida de la clase media (llevando, en todo el planeta, a aspiraciones y deseos para alcanzar un “estilo

de vida occidental”), las falsas promesas de esta fantasía están ahora saliendo a la luz. Confrontados con los límites de la capacidad de carga del planeta, hemos alcanzado un punto en el que tenemos que reconocer el hecho de que el mundo no puede soportar los niveles de consumo y producción de residuos resultantes de nuestros tipos de vida hasta el momento, al igual que también tenemos que reconocer que los niveles de prosperidad de que gozaban la privilegiada minoría global nunca ha sido posible sin hacer que otros pagasen el precio. No sólo estamos (los que se lo pueden permitir) cogiendo de aquellos que consideramos “estar lejos”, sino que también estamos poniendo seriamente en peligro el futuro de nuestros hijos, nietos y todos los demás que vendrán cuando ya no estemos aquí. Independientemente de nuestras esperanzas y deseos, en algún momento esto tiene que acabar. Parece que nuestra tarea colectiva en este siglo es reducir la velocidad (rápido) del tren de “quemar el planeta para el beneficio de unos pocos” que nos ha traído hasta aquí, pararlo y reconducirlo con el menor número de heridos y víctimas posible.

¿CUÁL ES EL BENEFICIO DE LA ECM PARA NUESTRAS SOCIEDADES?

a) Para principiantes en ECM (espacio de reforma moderada)

La ECM puede ayudar a las sociedades a desarrollar respuestas informadas de mejor manera y más sólidas a los múltiples (ambientales, sociales, económicos y otros) retos de un futuro cada vez más incierto. Juntando voces y perspectivas de diferentes, particularmente grupos sociales marginalizados, la ECM puede reducir los malentendidos y los prejuicios que suelen impedir que existan posibilidades de crear cooperaciones productivas. La ECM también contribuye a la resiliencia y cohesión social mejoradas brindando herramientas para desarrollar análisis complejos (sistémicos), animado a la participación activa en temas comunes (social, ambiental) y desarrollando pedagogías que exploren las necesidades de nuestro bienestar común a largo plazo.

b) Para aquellos que ya están haciendo preguntas difíciles (espacio de reforma radical/más allá de la reforma)

La educación para la ciudadanía mundial (ECM) nos ofrece uno de los caminos posibles e interconectados hacia el aprendizaje sobre tendencias históricas y trayectorias en nuestras sociedades que nos han traído a la situación actual y que seguirán ejerciendo su influencia hasta bien pasado algún tiempo. La ECM crítica puede ayudarnos a

entender cómo el privilegio y el poder han contribuido a la creación de una única historia de progreso social (como consumismo individualista metropolitano) que restringe nuestra capacidad de coexistencia en un planeta frágil y finito. La ECM también puede ayudarnos a tomar conciencia de cómo los medios, los sistemas educativos e incluso nuestra interacción diaria contribuyen a reafirmar y mantener esta historia en detrimento nuestro, como de todos aquellos a nuestro alrededor, ya sean humanos o no. Los conflictos inherentes y las violencias e injusticias escondidas que hicieron posible que surgiesen las así llamadas sociedades modernas salen cada vez más a la luz, al mismo tiempo que surgen tensiones en las sociedades cuando los privilegios y derechos de lo que se percibe como “vida normal” (empleo estable, seguridad social y médica, protección contra competencia “extranjera”, etc.) comienzan a resquebrajarse. La ECM puede ayudarnos a explorar las consecuencias de la externalización de costes de privilegios a diferentes niveles con respecto a desintegración del tejido social, y cómo podríamos ser capaces de volver a coser uniendo nuestras sociedades de manera que no dependamos de relaciones constantemente nocivas, violentas e injustas, que son la verdadera amenaza para nuestra existencia colectiva.

¿CUÁL ES EL EFECTO DE LA ECM PARA NUESTRAS SOCIEDADES?

a) Para principiantes en ECM (espacio de reforma moderada)

Tradicionalmente, la ECM ha sido asociada a actividades relacionadas con temas y perspectivas globales en el sistema de educación formal. También ha sido asociada al trabajo de muchas ONG y otras organizaciones orientadas a la juventud. Se considera que comprende muchos temas y enfoques interrelacionados, como la educación ambiental, la educación intercultural, la educación por la paz, la educación para un desarrollo (sostenible), la alfabetización mediática y muchas otras. Los resultados de las investigaciones muestran que estas actividades incrementan la conciencia de los participantes acerca de temas globales, los ayudan a desarrollar entendimientos más profundos y complejos y los inspiran a participar en diferentes iniciativas para mejorar las condiciones locales y/o globales.

GCE can help us explore what the externalization of costs of multi-layered privileges has done for the disintegration of the social fabric.

b) Para aquellos que ya están haciendo preguntas difíciles (espacio de reforma radical/más allá de la reforma)

Mientras que las plataformas de educación formal ofrecen una oportunidad a las ECM mayoritarias, es cierto que ofrecen menos espacio para aquellas ECM que hacen preguntas más difíciles, críticas y, potencialmente, incómodas. Aunque los enfoques mayoritarios de ECM pueden contribuir a una mayor conciencia general sobre los temas globales más urgentes, les suele faltar un análisis con más matices críticos (históricos y políticos) al igual que tampoco exploran el desafiante terreno de las barreras interiorizadas

(que forman parte de las personas) que impiden el cambio y que son difíciles de tratar. Para poder explorar los niveles más profundos de nuestras marañas y complicidades mundiales, algunas personas que practican la ECM y algunas organizaciones centran su trabajo, ante todo, en educandos adultos (en la educación superior) o en ámbitos de educación informal, donde existen menos restricciones por parte del sistema, lo que posibilita un aprendizaje más profundo. Concentrándose en el aprendizaje profundo

y difícil, que involucra no sólo el nivel cognitivo sino también el afectivo, el relacional y el existencial de nuestro ser, la ECM puede ayudarnos a desarrollar la resistencia, resiliencia y la seriedad necesarias para aceptar ambos, los muchos errores colectivos de nuestro pasado y la creciente incertidumbre de un futuro desconocido.

¿POR QUÉ CREEMOS QUE LA ECM ES LA RESPUESTA A LOS DESAFÍOS GLOBALES?

a) Para principiantes en ECM (espacio de reforma moderada)

Algunos de los mayores retos al tratar alguno de estos temas de gran índole/globales están relacionados con su inherente complejidad e interconexión. Ya sea explorando nuevos enfoques de cómo ocuparnos de los efectos del cambio climático, la mayor migración, la inestabilidad económica, la injusticia social, las reglas de comercio injusto o cualquier otro reto global, la ECM puede ayudarnos a desarrollar estrategias mejor informadas y acciones que evalúan esta complejidad y su relación y que pueden ser tanto más efectivas como menos (desintencionadamente) dañinas. Dando un paso más, la ECM también puede ayudarnos a tomar conciencia de las paradojas in-

herentes y sin solución en el corazón de nuestros modelos actuales de organización social (como el crecimiento económico infinito en un planeta físico finito) las cuales pueden inspirarnos a explorar y experimentar con entendimientos radicalmente diferentes y enfoques innovadores que pueden incluso ir más allá de lo que se considera posible (aunque finalmente sea insostenible) en los ámbitos existentes.

b) Para aquellos que ya están haciendo preguntas difíciles (espacio de reforma radical/más allá de la reforma)

La práctica de ECM que puede ir más allá de marcos pedagógicos descriptivos-prescriptivos (problema-solución), los cuales representan la mayoría de los esfuerzos educativos actuales, puede ayudarnos no sólo a aumentar nuestro conocimiento sobre el mundo y sus complejidades, sino también a desaprender muchas de las suposiciones, decisiones, actitudes e inversiones afectivas problemáticas y normalizadas sin examen previo que son características de nuestra construcción social del mundo. La ECM crítica y

auto-reflexiva puede ayudarnos a ver más allá de las ideas universalistas del conocimiento (creer en una única verdad), más allá de los supuestos normalizados y más allá de los límites de lo que hoy consideramos deseable, valioso y posible. Puede ayudarnos a imaginar y crear mundos diferentes, no (únicamente) mejorando nuestro conocimiento y entendimientos, sino, sobretodo, reorientando nuestros deseos, disipando nuestras proyecciones y ayudándonos a volver a sentir las conexiones con el mundo y con los demás, las cuales han sido minadas por el individualismo consumista metropolitano. Sin embargo, todo esto no significa que las prácticas de ECM o relacionadas con la ECM nos ayudarán, con éxito, a prevenir las graves crisis que obstaculizan nuestro camino (como el colapso ambiental), puesto que el “éxito” en estos aspectos depende de demasiados factores, pero lo que la ECM puede hacer es ayudarnos a encontrar caminos comunes para superar estos tiempos difíciles que, con suerte, nos llevarán en viajes que no estarán destinados a repetir los mismos errores que parece que somos propensos a repetir.

Adenda crítica: la ECM que surge de luchas de alta y baja intensidad

Es importante entender por qué algunas narrativas de ECM son más legibles y fáciles de contar que otras, en particular dentro del ámbito europeo. Para este fin, podría ser importante distinguir entre movimientos e iniciativas que surgen de luchas de “baja intensidad” y aquellos que surgen de luchas de “alta intensidad”. El término luchas de baja intensidad se refiere a movimientos e iniciativas dirigidas por personas que, generalmente, no están existencialmente en peligro a causa de las violencias y desigualdades estructurales, mientras que el término luchas de alta intensidad indica movimientos e iniciativas dirigidas por aquellos que sufren diaria y personalmente las violencias e injusticias estructurales. La radicalidad de los programas propuestos suele estar directamente correlacionada con la urgencia percibida de reformas o reestructuraciones sistémicas lo cual, a su vez, depende de dónde uno esté posicionado en la estructura jerárquica de la explotación global. En otras palabras, cuanto más alto el nivel de privilegios (en términos globales) y más alto el nivel de derechos percibidos para que la existencia de uno sea sustentada por el sistema actual, más baja será la necesidad y el ímpetu por un cambio profundo y estructural. Sin embargo, este talante podría cambiar si somos capaces de aprender (o sentir) en qué medida nuestros múltiples privilegios son, al mismo tiempo, la fuente de nuestra mayor pérdida. No obstante, hay extremadamente pocos enfoques de ECM que, de *facto*, empujen a los educandos a incorporar este tipo de tomas de conciencia, siendo probablemente incluso más difíciles de encontrar en los ámbitos de educación formal. Al fin y al cabo, no es bueno para la economía.

También hay otra diferencia importante a tener en cuenta entre las actividades y proyectos relacionados con la ECM que surgen de luchas de baja y alta intensidad. En los casos de luchas de baja intensidad, tanto las metas y objetivos a corto y largo plazo, e incluso los públicos meta, cambian, a menudo, en función de temas de actualidad o

programas políticos polémicos. Puede que esto sea particularmente claro en el amplio contexto de la UE en el que tanto los colegios como las ONG suelen verse obligados a concentrarse en el tema que toque en el “año europeo de” si desean que sus actividades de ECM sean financiadas por fuentes públicas competitivas (convocatoria de propuestas). Aquellos que acaban de entrar en el sector puede que hayan podido gozar de un respiro en 2016 y 2017, años en que la UE no fijó ningún programa anual específico; sin embargo, 2018 fue nombrado el Año Europeo del “Patrimonio Cultural”. Ejemplos por temas de años anteriores son “el desarrollo” en 2015, “los ciudadanos” en 2013-2014, “el envejecimiento activo” en 2012, “el voluntariado” en 2011, “combate la pobreza y exclusión social” en 2010, “creatividad e innovación” en 2009 y “diálogo intercultural” en 2008. Haber compartido programas políticos y educativos fijados por autoridades institucionales superiores puede conducir a ganancias a corta plazo, como la amplificación, aunque no necesariamente la profundización, de debates públicos sobre el desarrollo en 2015, o como una concentración común de esfuerzos para reducir el racismo y los prejuicios (en 2018) a manos de diferentes actores en la sociedad. Sin embargo, estas precarias alianzas suelen tener una vida corta y sus cuestionables beneficios no sobreviven a la constante superficialidad del interés general y los niveles de participación que van desapareciendo cuando el siguiente tema global reemplaza el primero. Esto no quiere decir que no haya ninguna organización o individuo, dentro del amplio contexto de la UE, que no se comprometa a profundizar sus prácticas en ciertas áreas o temas relacionados con la ECM. Las hay, y muchas, pero es importante indicar que dependiendo del nivel de dependencia estructural de los recursos disponibles bajo ciertas condiciones, es probable que haya menos profundidad y complejidad a la hora de tratar estos temas en ámbitos en los que tanto los temas como las personas rotan frecuentemente de la que hay en ámbitos donde no se da esta rotación.

La diferencia entre las luchas de baja y alta intensidad es que, en las luchas de alta intensidad que, de hecho, suelen sufrir de una falta considerable de recursos en comparación con las luchas de baja intensidad, las personas no pueden elegir su campo de batalla (o temas), ni tampoco se beneficiarían necesariamente (o en general) de seguir los programas gubernamentales. En lugar de ello, viven en esa batalla y a través de ella durante largos, prologandos periodos de tiempo, a menudo de manera que se podría considerar imposible o, al menos, de una manera que representa un desafío demasiado personal o institucional desde el punto de vista del ámbito de baja intensidad. El trabajo de iniciativas, como Unitierra (Universidad de la Tierra) que está estrechamente vinculado al movimiento insurgente rural e indígena Zapatista contra la violencia gubernamental en el sur de México, o como el trabajo de Vía Campesina que reúne los esfuerzos de pequeños granjeros de 81 países del mundo contra el poder de las corporaciones, la apropiación de tierras y la expropiación, pueden ser considerados ejemplos de movimientos que han surgido de luchas de alta intensidad. Ambas iniciativas han surgido en respuesta directa a la violencia del estado o de las corporaciones sufrida por varias comunidades en áreas rurales de (mayormente) el globo sur, una violencia que persiste hasta hoy en día. Ambas no cesan en su empeño desde hace casi 25 años de resistir a las repercusiones del capitalismo neoliberal, de la economía de mercado libre y a la violencia contra las mujeres y la población indígena. Los programas y las pedagogías de ECM que emanan de las experiencias vividas por estas comunidades es algo que podría ser considerado inimaginable desde el ámbito de esfuerzos de baja intensidad de la mayoría de las organizaciones europeas de la sociedad civil.

Bibliografía

- Ahmed, S. (2012). *On being included: Racism and diversity in institutional life*. Durham: Duke University Press.
- Andreotti, V. (2006): Soft versus critical global citizenship education. En: *Policy and Practice: A Development Education Review*, 3, 40-51. Disponible en: <https://www.developmenteeducationreview.com/sites/default/files/article-pdfs/andreotti%20focus%204.pdf> (Accessed 12. 12. 2018).
- Andreotti, V. (2011). The political economy of global citizenship education. *Globalisation, Societies and Education*, 9(3-4), 307-310.
- Andreotti, V., Stein, S., Ahenakew, C., & Hunt, D. (2015). Mapping interpretations of decolonization in the context of higher education. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 4(1), 21-40. Disponible en: <http://representing-education.gertrudecotter.info/wp-content/uploads/2016/08/andreotti-stein-ahenakew-hunt-decolonization.pdf> (Accessed 12. 12. 2018).
- Andreotti, V., Stein, S., Sutherland, A., Pashby, K., Suša, R., & Amsler, S. (2018). Mobilising different conversations about global justice in education: toward alternative futures in uncertain times. *Policy & Practice: A Development Education Review*, 26, 9-41. Disponible en: <https://www.developmenteeducationreview.com/issue/issue-26/mobilising-different-conversations-about-global-justice-education-toward-alternative> (Accessed 12. 12. 2018).
- Bendell, J. (2018) Deep Adaptation: A Map for Navigating Climate Tragedy. IFLAS Occasional Paper 2. Disponible en: <http://www.lifeworth.com/deepadaptation.pdf> (Accessed 12. 12. 2018).
- Buonfino, A. (2004). Between unity and plurality: the politicization and securitization of the discourse of immigration in Europe. *New Political Science*, 26(1), 23-49.
- Europe-wide Global Education Congress (2002) European Strategy Framework For Improving and Increasing Global Education in Europe to the Year 2015. The “Maastricht Global Education Declaration”. Disponible en: <https://rm.coe.int/168070e540> (Accessed 12. 12. 2018).
- Forghani-Arani, N., Hartmeyer, H., O’Loughlin, E., & Wegimont, L. (Eds.). (2013). *Global Education in Europe: Policy, practice and theoretical challenges*. Muenster: Waxmann Verlag.
- Fricke, H. J., Gathercole, C., & Skinner, A. (2015). Monitoring education for global citizenship: A contribution to debate. Brussels: DEEEP. Disponible en: https://globolog.net/files/downloads/downloads-globales-lernen/deep4_quality-impact_report_2014_web1.pdf . (Accessed 12. 12. 2018).
- GENE (2017) The State of Global Education in Europe 2017. Disponible en: <https://gene.eu/wp-content/uploads/State-of-Global-Education-2017-low-res.pdf> (Accessed 12. 12. 2018).
- Hartmeyer, H., & Wegimont, L. (Eds.). (2016). *Global Education in Europe Revisited: Strategies and Structures. Policy, Practice and Challenges*. Muenster: Waxmann Verlag.
- Hicks, D. (2003). Thirty years of global education: A reminder of key principles and precedents. *Educational review*, 55(3), 265-275.
- Ibrahim, M. (2005). The Securitization of Migration: A Racial Discourse. *International migration*, 43(5), 163-187.
- IPCC (2018) *Global warming of 1.5°C. An IPCC Special Report on the impacts of global warming of 1.5°C above pre-industrial levels and related global greenhouse gas emission pathways, in the context of strengthening the global response to the threat of climate change, sustainable development, and efforts to eradicate poverty. Summary for policymakers*. Geneva: IPCC. Disponible en: https://report.ipcc.ch/sr15/pdf/sr15_spm_final.pdf (Accessed 12. 12. 2018).
- Jefferess, D. (2008). Global citizenship and the cultural politics of benevolence. *Critical Literacy: Theories and Practices*, 2(1), 27-36.
- Mannion, G., Biesta, G., Priestley, M., & Ross, H. (2011). The global dimension in education and education for global citizenship: Genealogy and critique. *Globalisation, Societies and Education*, 9(3-4), 443-456.

Mansilla, V. B., & Jackson, A. (2011). Educating for global competence: Preparing our youth to engage the world. Council of Chief State School Officers' EdSteps Initiative & Asia Society Partnership for Global Learning. Disponible en: <https://asiasociety.org/files/book-globalcompetence.pdf> (Accessed 12. 12. 2018)

Naberhaus, M. & Sheppard, A. (2015). *Re.Imagining Activism: A practical guide for the Great Transition*. Brussels: Smart CSOs Lab / Michael Naberhaus. Disponible en: <http://www.smart-csos.org/tools-publications/toolkit-for-civil-society-activists> (Accessed 12. 12. 2018).

OECD (2018) *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world. The OECD PISA global competence framework*. Disponible en: <http://www.oecd.org/pisa/Handbook-PISA-2018-Global-Competence.pdf> (Accessed 12. 12. 2018).

Pashby, K. (2011). Cultivating global citizens: Planting new seeds or pruning the perennials? Looking for the citizen-subject in global citizenship education theory. *Globalisation, Societies and Education*, 9(3-4), 427-442.

Peters, M. A., Britton, A., & Blee, H. (Eds.). (2008). *Global citizenship education*. Rotterdam: Sense Publishers.

Shirazi, R. (2017). When schooling becomes a tactic of security: Educating to counter "extremism". *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 11(1), 2-5.

Stein, S., Hunt, D., Suša, R., & Andreotti, V. (2017). The educational challenge of unravelling the fantasies of ontological security. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 11(2), 69-79.

Wackernagel, M., & Rees, W. E. (1997). Perceptual and structural barriers to investing in natural capital: Economics from an ecological footprint perspective. *Ecological economics*, 20(1), 3-24.

The World Bank (2011) *Learning for All. Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development*. World Bank Group Education Strategy 2020. New York: World Bank

Group. Disponible en: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/27790/649590WP0RE-PLA00WB0EdStrategy0final.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Accessed 12. 12. 2018).

UNESCO (2014) *Global Citizenship Education: Preparing Learners for the Challenges of the 21st Century*. Paris: UNESCO. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227729> (Accessed 12. 12. 2018).

UNESCO (n. d.) *What is global citizenship education?* Disponible en: <https://en.unesco.org/themes/gced/definition> (Accessed 12. 12. 2018).

Žižek, S. (2008). Tolerance as an ideological category. *Critical Inquiry*, 34(4), 660-682.



Bridge 47– Building Global Citizenship

The lead partner for Bridge 47 is Fingo ry
(Elimäenkatu 25–27, 00510 Helsinki, Finland).

contact@bridge47.org
www.bridge47.org





La presente publicación ha sido realizada con el apoyo económico de la Unión Europea. Exclusivamente el autor es responsable de los contenidos de la misma que no tienen porqué reflejar las opiniones de la Unión Europea.