Educando para la ciudadanía global. Una experiencia de investigación cooperativa entre docentes y profesionales de las ONGD[1]

Educating for global citizenship. A cooperative inquiry experience with teachers and NGDOs practitioners

Alejandra Boni Aristizabal
Grupo de Estudios en Desarrollo, Universidad Politécnica de Valencia
aboni@dpi.upv.es
Jadicha Sow Paino
Grupo de Estudios en Desarrollo, Universidad Politécnica de Valencia
jasowpai@upvnet.upv.es
Cecilia Villaroel
Fundación Entreculturas, Coordinación Comunidad Valenciana
cvillaroel@entreculturas.org
Eduardo García Ribera
Fundación InteRed, Delegación Comunidad Valenciana
comunidad.valenciana@intered.org

Resumen:
En este artículo se describe el proceso y se presentan los resultados de un proyecto de investigación cooperativa (IC) realizado en Valencia entre febrero 2010 y marzo 2011. Su objetivo fue reflexionar sobre los significados y las prácticas educativas que docentes de primaria, secundaria y universidad pueden realizar en conjunto con las ONGD para potenciar la ciudadanía global en el sistema educativo formal. El artículo comienza con una reflexión sobre la educación para el desarrollo. Posteriormente, se destacan algunos aspectos relevantes de la IC, se describe el proceso seguido y las técnicas empleadas y se discuten algunas reflexiones que se dieron sobre la ciudadanía global y los espacios educativos. Por último se detallan unas conclusiones sobre lo que la metodología de la IC puede aportar a la investigación en educación.

Palabras clave: educación, ciudadanía global, investigación-acción, ONGD

[1] Este artículo ha sido aceptado para su publicación en la revista de Estudios sobre Educación de la Universidad de Navarra. Agradecemos a los revisores anónimos las contribuciones a la mejora del texto. También queremos agradecer a los y las participantes en el proceso de investigación cooperativa que se describe en el texto, a Amparo Hoffmann y al Research Centre for Leadership in Action de la Universidad de Nueva York por su guía y apoyo, y a la Generalitat Valenciana por la ayuda financiera concedida en 2001 a Alejandra Boni para la realización de una estancia de investigación en el mencionado centro.

Abstract:
In this paper a process of cooperative inquiry carried out in Valencia from February 2010 to March 2011 is described and its results are analyzed. Its main goals were to reflect on the meanings of global citizenship and on the educative practice that school and university teachers could do together in order to promote global citizenship through the formal education system. The paper begins with an introduction development education; later key aspects of the cooperative inquiry processes are highlighted, the process followed is described and the main reflections on global citizenship and educative spaces are discussed. Finally, conclusions on what IC methodology could bring to educational research are described.

Key words: education, global citizenship, action-research, NGDO

1. Introducción

Es indudable que los grandes desafíos a los que se enfrenta la humanidad en el siglo XXI, tales como el cambio climático, la pobreza, la seguridad global, etc. requieren de soluciones que trascienden el ámbito nacional (Held, 2010; O'Brien et al, 2010). Si además queremos que las personas más desfavorecidas y con menos oportunidades no sean las que sufran las consecuencias de estos desafíos, hemos de pensar en soluciones globales que no beneficien únicamente a las personas más poderosas sino que contribuyan a una mayor justicia social en el mundo. En la búsqueda de estas soluciones la educación, juega un papel crucial (Camps, 2000; Cortina, 1996; Martínez Bonafé, 2003; Martínez Martín, 2011, Naval, 2001). La educación para la ciudadanía global o educación para el desarrollo (EDCG de ahora en adelante) de quinta generación se ocupa especialmente de este tema buscando promover un tipo de ciudadanía generadora de una cultura de la solidaridad, comprometida en la lucha contra la pobreza y la exclusión, así como con la promoción del desarrollo humano y sostenible (Ortega, 2007). En el ámbito europeo, en general, y en el Estado español, en particular, la ED para la ciudadanía global ha ido ganando espacios sobre todo en el ámbito formal. Son destacables las iniciativas auspiciadas por el Development Research Centre en el Reino Unido (Bourne, 2008) y, en España, las iniciativas promovidas por ONGD (como IO, 2009, o InteRed, 2011), por la Agencia Española de Cooperación Internacional a través de los premios nacionales de ED (AECID, 2009; 2010) o mediante la difusión de propuestas educativas como el aprendizaje-servicio. Este último, en claro auge en las propuestas de ED para la CG consiste en la realización de actividades que combinan el servicio a la comunidad con el aprendizaje reflexivo de conocimientos, habilidades y valores (Puig et al, 2011: 52).

En este artículo queremos presentar una experiencia de investigación cooperativa (IC de ahora en adelante) desarrollada recientemente en la ciudad de Valencia. Durante más de un año, este grupo investigó sobre dos cuestiones: por un lado sobre qué significa la ciudadanía global y sobre cuáles serían las características de un o una ciudadana global. Por otro lado, el grupo se preguntó sobre qué tipo de prácticas educativas pueden contribuir a la creación de ciudadanía global y cómo mejorarlas a partir de espacios colaborativos entre profesorado y ONGD.

Se trata de un estudio cualitativo de carácter exploratorio que, tal y como propone la metodología de la IC, más que buscar respuestas generalizables pretende recoger las reflexiones de un grupo interdisciplinar de profesionales y presentar propuestas prácticas basadas en las experiencias de las personas participantes que puedan ser aplicadas en el campo donde realizan su trabajo (Heron y Reason, 2006). La IC se ha aplicado a otros contextos profesionales (Traylen, 1994) y en ámbitos geográficos diferentes (Ospina et al, 2008a y Yorks et al, 2008[2]) pero no había sido

[2] Para ampliar la información sobre la metodología de la investigación cooperativa y sobre distintos proyectos de investigación realizados con la misma, puede consultarse la web del Research Centre for Leadership in Action, centro con sede en la Wagner Graduate School of Public Service de la University of New York especializado en este tipo de investigación: http://wagner.nyu.edu/leadership/resources/ [fecha de consulta 30 de mayo de 2012].

usada en el ámbito de la educación para la CG en España. Dado lo novedoso de esta temática, queremos dedicar una parte de este artículo a describir en que consiste la metodología y cuales han sido las características del proceso seguido en nuestro proyecto de investigación. Asimismo, en las dos primeras partes de este texto reflexionaremos sobre algunos de los significados de la CG y los rasgos de la ED de quinta generación o educación para la ciudadanía global (Mesa, 2000; Boni, 2006; Ortega, 2007; Argibay et al, 2009). Ambos temas son pertinentes y nos servirán para ilustrar la discusión de las evidencias del proceso de IC seguido y que analizamos en este articulo. Concluiremos planteando futuras líneas de trabajo e investigación que se han dibujado a partir de los resultados del proceso seguido.

2. La ciudadanía global o cosmopolita

Desde la tradición estoica en la cual se formula por primera vez el concepto de ciudadano del mundo, son muchos los autores y autoras que han discutido cual es el significado y cuales son las prácticas de la CG. En este apartado queremos ilustrar brevemente tres de las reflexiones que están más relacionados con la temática de nuestro proyecto: la universalidad del concepto de CG, su dimensión intercultural y la visión transformadora de la misma.

En primer lugar, queremos destacar que, desde el punto de vista filosófico, ser un o una ciudadana del mundo implica reconocer a las personas como moralmente iguales. Como sostiene Appiah (2006), un ciudadano del mundo es una persona que reconoce que las obligaciones hacia los demás van mas allá de las obligaciones que se tienen con aquellas personas con las que se tienen relaciones (la familia, los amigos) e incluso con aquellas con las que nos une una ciudadanía compartida. Esto no significa que las diferencias no existan, de hecho son una fuente de aprendizaje, sino que son moralmente irrelevantes (Nussbaum, 1999). Partiendo de esta tradición filosófica, otros autores, como Held (2010), han profundizado más en la dimensión política de la CG y la han relacionado con el ejercicio de los derechos y las obligaciones a nivel local, nacional y transnacional. La CG implica que los seres humanos son iguales en su estatus moral, tienen iguales libertades e igual participación en las oportunidades en los diferentes niveles (Held, 2010).

Esta visión de la CG ha sido acusada de ser un proyecto occidental y de hacer referencia a un modelo de democracia eurocéntrico y no respetuoso de las diversidades culturales (Barber, 1999; Walzer, 1999). Sin embargo, autores tan poco sospechosos de defensa de modelos de democracia occidentales como Sousa Santos (2005) afirman que para desarrollar la democracia que el define como de alta intensidad (la que se basa en relaciones de autoridad compartida), es necesario incorporar el elemento trasnacional, es decir, articular las democracias locales con actores nacionales y globales. Estos actores pueden ser no solo estatales, sino también movimientos y otro tipo de organizaciones que deben ser, a su vez, altamente democráticos.

Otro autor que ha destacado el papel de la diversidad cultural y del contexto en la construcción de la CG es Delanty (2006) el cual diferencia entre diferentes proyectos de CG o cosmopolita alertando que no todos son transformadores. Delanty apunta que el cosmopolitismo realmente transformador concierne procesos de auto-transformación en donde nuevas formas culturales se estructuran y donde nuevos espacios de discurso se abren y nos conducen a la transformación del mundo social. Esta auto-transformación tiene lugar cuando se encuentran lo local y lo global siempre y cuando se lleve a cabo un proceso reflexivo y crítico. Otra idea de Delanty (2006) que nos parece subrayable es que el proyecto cosmopolita es algo que puede ser llevado a cabo por individuos, colectivos, organizaciones, etc., y que puede surgir en cualquier parte del mundo, mientras se trate de cosmopolitismo auténtico, es decir, orientado a la transformación social. Este matiz nos parece esencial, ya que, como subraya Pietersee (2006), cosmopolitismo no significa lo mismo que globalización o trasnacionalismo y no todos los cosmopolitismos incorporan el elemento de la transformación. La educación para la CG se basa en un cosmopolitismo transformador, no superficial, basado en las necesidades de las personas, contextual, experiencial y multiétnico (Boni, 2011). El cosmopolitismo transformador actúa en el vacío entre lo local y lo local, conectando las dos realidades y creando, por tanto, espacios trasnacionales que promueven los cambios sociales. Puesto que los intereses nacionales hacen que el diálogo sea difícil, los discursos y las prácticas cosmopolitas crean puntos de conexión entre las sociedades, promoviendo la comprensión mutua y creando las capacidades necesarias para entendernos los unos a los otros (Delanty, 2006).

3. La ED de quinta generación o educación para la ciudadanía global

La ED ha ido cambiando su enfoque desde visiones asistenciales mas propias de los inicios del sistema de cooperación al desarrollo en España hasta la educación para la CG o ED de quinta generación. No es el objetivo de este artículo referirnos a la evolución que ha sufrido la ED[3]; lo que queremos presentar aquí son algunas de las características de la ED de quinta generación y algunos de los desafíos que aquella tiene planteados y que hacen especialmente pertinente nuestra investigación.

Según Celorio (2007), la ED de quinta generación tiene cuatro diferentes dimensiones: política, ética, pedagógica e intercultural. Estas dimensiones se plasman en diferentes características, algunas de las cuales son las siguientes: 1) Coloca a la persona en el centro de la acción educativa y como protagonista de los procesos de enseñanza-aprendizaje, no sólo para contribuir a su formación personal sino sobre todo para capacitarla en la acción colectiva. 2) Concibe la interculturalidad como propuesta de convivencia pero, principalmente, como marco de aprendizaje y cambio cultural. 3) Se basa en la concientización de Freire (1970) entendida como herramienta emancipadora, como proceso que permite tomar conciencia de la realidad y de las capacidades individuales y colectivas para actuar sobre la misma. 4) Incorpora la CG como concepto clave para acoger las demandas y las necesidades más acuciantes de las sociedades

[3] Para ello puede verse Mesa, 2000; Ortega, 2007; Boni, 2006; Argibay et al, 2009.

actuales en el convencimiento de que la educación no puede ya sólo organizar su sentido con una mirada estrecha y localista, sino que debe ser capaz de incluir una dimensión global, mundialista, como instrumento para capacitar a las personas a desenvolverse en un medio político y social afectado por la interrelación de fenómenos con orígenes diversos y explicaciones complejas.
Todos estos rasgos inciden no sólo sobre la formación de la ciudadanía en los aspectos relacionados con el "civismo" sino, sobre todo, en su preparación para la participación política activa y responsable en la construcción de sociedades plenamente democráticas. La ED en su dimensión política está orientada a la transformación social, busca concienciar a las personas sobre las injusticias y desigualdades en el mundo y prepararlas para actuar conjuntamente revertiendo el orden establecido y trabajando a favor del desarrollo humano, contribuyendo a generar modelos de desarrollo justo y equitativo, tanto en el Norte como en el Sur. La práctica de la ED, desde esta dimensión política, es una forma de enseñanza-aprendizaje que reconoce al otro como sujeto portador de saberes y cultura, con quien se teje conjuntamente, una red de nuevos conocimientos a partir del diálogo. Este modelo de educación dinámica e interactiva se completa con la elaboración de un marco interpretativo, que permite una visión más profunda y global de los fenómenos (Mesa, 1999).

Sin embargo, esta visión de la ED no se comparte y practica por todos los actores. Como sostienen Mesa y Escudero (2011) en un reciente estudio, las practicas de la ED son limitadas e insuficientes debido, entre otras causas, a la diversidad de actores que financian y ejecutan acciones de ED, de una manera descontextualizada y carente de referencias territoriales. También se destaca la falta de definición clara de prioridades o estrategias de ED, aplicándose en un grado muy incipiente la reciente Estrategia de Educación para el Desarrollo (Ortega, 2007). Se apunta también que existe muy poco espacio para el análisis y la reflexión sobre las prácticas de ED y sobre su concepto llevando que, en ocasiones, se sigan repitiendo las mismas actividades por inercia, falta de tiempo, y por desconocimiento o bien se recurra a los formatos clásicos (charla, conferencia, etc.) por la falta de capacidad para elaborar otras propuestas educativas.
Otro estudio de alcance europeo encargado por el DEEP[4] subraya la importancia de potenciar la integración y la generalización de la ED en la educación formal, puesto que la mayoría de las acciones de ED en España se han realizado en el ámbito no formal, más propio de la actuación de entidades no gubernamentales. También se insiste en la importancia de una mayor investigación y reflexión conjunta entre la academia y la práctica que permita clarificar conceptos, buscar un entendimiento común y estándares de calidad.
A partir de estas recomendaciones y partiendo de anteriores reflexiones y experiencias (como las que se recogen en Baselga et al, 2004) se ha perfilado el proyecto de IC objeto de este articulo. La elección del tema, de los participantes y de la metodología no ha sido casual. Por un lado, se ha buscado profundizar en la ED formal que es el sector menos explorado de la ED. Asimismo, se ha querido hacerlo trayendo experiencias y saberes de diferentes profesionales pertenecientes

[4] Grupo de Educación para el desarrollo y sensibilización del Concorde, plataforma europea que agrupa a las diferentes coordinadora de cooperación al desarrollo de los países de la Unión Europea que realizan acciones de ED http://www.deeep.org/ [fecha de consulta 13 de julio de 2011].

tanto al campo educativo como al de la cooperación. Además, ha tenido un componente de investigación apoyado en un tipo de metodología que permite que un grupo de personas se conviertan en co-investigadores y usen su experiencia para generar conocimiento alrededor de un tema que es de interés común a todas las personas participantes. En la siguiente parte del artículo veremos algunas de las características principales de este tipo de investigación para posteriormente describir el proceso y los resultados obtenidos.

4. La investigación cooperativa

La IC forma parte de la familia de Investigación-Acción Participativa y nace en 1968-69 como propuesta de John Heron. Este tipo de investigación busca generar conocimiento y respuestas prácticas desde la experiencia de los y las participantes que puedan ser aplicadas en el campo donde realizan su trabajo. Así mismo, la IC busca generar agentes transformadores que a través de sus organizaciones puedan propiciar procesos de cambio social (Heron y Reason, 2006).

La IC se diferencia de otros modelos de Investigación-Acción Participativa por tres razones principales: en primer lugar porque en la IC la investigación se hace en grupos pequeños, no más de 8-12 participantes, quienes de manera conjunta definen la pregunta, la cual tiene que tener relevancia para todos y todas las participantes. Facilitadores/as externos/as familiarizados con la metodología apoyan al grupo para asegurar que sus miembros utilicen el proceso efectivamente, promoviendo el diálogo, la reflexión y el aprendizaje, así como ofreciendo metodologías prácticas que puedan validar este proceso.

En segundo lugar el grupo identifica la pregunta que guía la investigación y que debe estar directamente relacionada con la práctica de los y las participantes y con un problema o preocupación. Ésta es compartida por todas las personas del grupo y estas deben sentir que la respuesta a la pregunta les podrá ayudar a abordar los desafíos del trabajo a nivel individual o institucional. Después de formular la pregunta, los y las co-investigadores/as acuerdan acciones para llevar a cabo en sus respectivos trabajos. Sus experiencias de la vida real se convierten en datos que luego comparten con el grupo para encontrarles significado de manera colectiva.

En tercer lugar, la noción de reflexión/acción de una manera sistemática es un concepto importante en el que ambos términos se complementan. El grupo usa su experiencia para generar conocimiento y formula acciones basadas en ese conocimiento. A su vez cada acción permite a los participantes aplicar los conocimientos y recopilar más información, la cual nutre las discusiones y reflexiones posteriores. Todas las partes de la investigación son realizadas cooperativamente por el grupo (recolección de datos, análisis de datos, propuestas de acción etc.). En otros modelos de Investigación/Acción, el grado de implicación entre investigadoras/es profesionales y grupos comunitarios puede variar dependiendo de la etapa, la tecnicidad y la

disponibilidad de las partes. En este sentido se puede decir que el principio de horizontalidad de la IAP llega a su grado máximo con la IC (Paino et al, 2011).

La IC contribuye a que las personas recobren la capacidad de crear su propio conocimiento práctico (Reason, 1998) lo que significa comprometerse a tratar y a equilibrar las relaciones de poder y renunciar a los privilegios que se confieren de forma automática a los académicos como "expertos" (Ospina et al, 2008b). Por último hay que señalar que la metodología de la IC permite sistematizar experiencias y generar conocimientos sobre un tema en particular, documentando el proceso de conocimiento y aprendizaje del grupo a través de un informe u otro documento (visual, audio) tal como el grupo lo defina.

A modo de ejemplo, en la figura 1 se exponen las principales características de una IC

Figura 1. La Metodología de la Investigación Cooperativa **.**

Las Acciones

Después de formular la pregunta, el grupo acuerda **acciones** que cada uno llevará a cabo en sus respectivos trabajos y actividades.Durante el ciclo de acción, los participantes son co-sujetos de investigación, y **sus experiencias de la vida real se convierten en datos** que luego comparten con el grupo para encontrarles significado de manera colectiva. La subsecuente reflexión para la búsqueda de significado genera nuevas ideas y elementos que ayudan al grupo a planificar una nueva ronda de acción. Estos ciclos de acción-reflexión-acción se repiten varias veces hasta que el grupo siente que ha contestado su pregunta exitosamente.

Los grupos

Los **grupos de trabajo son pequeños** (de 7 a 9 participantes).Personas externas apoyan al grupo como facilitadoras para asegurar que sus miembros utilicen el proceso efectivamente, promoviendo el diálogo, la reflexión y el aprendizaje, así como ofreciendo metodologías prácticas que puedan validar este proceso.

Metodología de la IC

La pregunta

El grupo identifica la **pregunta compartida** que guía la investigación que debe estar directamente relacionada con la práctica de los participantes y con un problema o preocupación, y la.respuesta podrá ayudar a abordar los desafíos del trabajo.

Las Fases

Fase 1: el objetivo y la metodología. Los participantes **concretan el objetivo** de su investigación, y desarrollan una colección de **preguntas o proposiciones** que desean ser investigadas. Después se **diseña un método** para explorar el objetivo mediante una serie de **acciones** y valiéndose de la experiencia práctica. Se acuerda un conjunto de procedimientos para reunir y **registrar los datos** de la experiencia.

Fase 2: co-investigadores y co-sujetos de investigación durante el primer y segundo encuentro. El grupo se convierte también en **co-sujetos** de la investigación y participan en las acciones acordadas. Observan y registran el proceso y sus resultados..

Fase 3: puesta en común del primer ciclo de acción y recogida de datos. En este nivel los co-sujetos de la investigación **se sumergen e involucran con propia experiencia**. Se profundiza en la experiencia lo que permite elaborar y desarrollar los conceptos previos más superficiales; o puede llevarles lejos de ideas iniciales hacia nuevos campos, impredecibles acciones o hacia una creativa perspicacia.

Fase 4: tras el periodo de acuerdo de las fases 2 y 3, los co-investigadores vuelven a reunirse para compartir los datos de las experiencias de estas fases y tenor de estos, considerar sus ideas originales. El resultado puede desarrollar o replantear estas ideas, o incluso rechazarlas y plantear nuevas cuestiones.

Fuente: Sow et al, 2011: basado en Heron y Reason, 2006

5. Investigando cooperativamente sobre educación para la ciudadanía global. El proceso seguido.

El grupo ha sido conformado por dos maestras y un maestro de educación primaria, una profesora de secundaria de la asignatura de economía, dos profesoras de universidad de asignaturas de cooperación al desarrollo e idiomas y cinco profesionales de cinco ONGD dedicadas a la ED (de Intermon-Oxfam, InteRed, Entreculturas, Educación Sin Fronteras y Entrepueblos), cuatro de ellas mujeres. Los integrantes del grupo se seleccionaron porque, en los diferentes espacios, todos ellos y ellas están desarrollando actividades relacionadas con la ED. Algunas personas se conocían entre ellas y participaban en redes conjuntas (por ejemplo la Coordinadora de ONGD de la Comunidad Valenciana) mientras que para otras fue la primera experiencia de trabajo en común. Lo que sí compartían los integrantes del grupo era el desconocimiento sobre la metodología de la IC.

Sus motivaciones para participar han sido diferentes, aunque la novedad de la metodología, la temática de la ciudadanía global y el hecho de que el grupo fuera tan diverso son elementos comunes que se perciben en los testimonios de las personas participantes[5]. El Research Center for Leadership in Action de la Wagner School of Public Service de la New York University (véase nota 1) ha acompañado el proceso, co-facilitando dos reuniones, proporcionando los lineamentos de la metodología y materiales sobre IC y dando asesoramiento técnico al grupo cuando ha sido necesario.

El primer encuentro del grupo se realizó los días 27 y 28 de Febrero de 2010. Durante esta primera sesión se produjo el primer contacto entre las personas participantes, se trabajaron los fundamentos de la IC y se consensúo la pregunta de investigación. Se decidió que esta iría acompañada de otra pregunta, quedando ambas preguntas con la siguiente redacción: *¿Qué prácticas educativas y experiencias contribuyen a la creación de ciudadanía global y cómo mejorarlas a partir de espacios colaborativos entre diferentes agentes sociales? ¿Cómo a partir de esta pregunta podemos redefinir (desempacar, deconstruir, reflexionar) sobre la ciudadanía global?*

Tras esta primera reunión y hasta el final del proyecto en marzo de 2011 el grupo se reunió cinco veces más en las instalaciones de la Universidad Politécnica de Valencia, en sesiones de un día de trabajo. La última sesión se celebro en marzo de 2011 y sirvió para evaluar la experiencia a través de la puesta en común de las impresiones de los y las participantes. Al final de esta sección ofrecemos algunos testimonios en relación con la valoración del proceso.

Durante los 13 meses y como resultado de las reuniones se definieron y llevaron a cabo 5 acciones de características diferentes. En la primera, el objetivo fue reflexionar sobre la propia

[5] Para profundizar en los detalles del proceso de IC seguido puede consultarse Paino et al, 2011.

identidad y sobre las prácticas personales como ciudadanas y ciudadanos globales. Esta primera acción se apoyo en la lectura de tres textos sobre la temática de la identidad, la CG y la globalización. La segunda acción consistió en observar y participar en prácticas y experiencias de CG ciudadanía global con el resto de integrantes del grupo. Se realizó un trabajo conjunto entre alumnado de Ingeniería Agrónoma y alumnado de Primaria; varios integrantes del grupo participaron en un seminario de profesorado dedicado a la CG impulsado por unas de las ONGD participantes de la investigación. Otras tres integrantes realizaron un intercambio de experiencias entre una de las ONGD y un grupo de madres de un colegio de Primaria y, por ultimo, otra acción consistió en una visita a una cooperativa educativa donde trabaja uno de los participantes de la investigación. La tercera acción tuvo como objetivo incorporar otras voces al proceso, y por ello los y las integrantes del grupo hicieron entrevistas a otras personas relacionadas con el mundo de la enseñanza en España, en Perú, Brasil y Paraguay sobre los significados de la CG, sus actitudes, las prácticas educativas y el trabajo en red. Las dos últimas acciones estuvieron centradas en la sistematización de lo aprendido.

Hay que señalar que todos los encuentros han contado con la colaboración de diversos relatores que han utilizado diversos métodos (transcripción, fotos, videos, recopilación y análisis de escritos y materiales producidos etc.) para registrar la evolución de la investigación tanto en su forma como en el contenido. Cabe resaltar que en la CI, el rol de relatora tiene que ser desempeñado por una persona que no ha de ser parte del equipo de investigación ya que debe anotar y registrar todo lo que sucede, por lo que no puede participar activamente en las discusiones y reflexiones.

Por otro lado, también se ha destacar el rol de facilitación de los encuentros presenciales de la IC. En este tipo de investigación, este rol ha sido asumido por personas externas al grupo y también, en menor medida, por integrantes del mismo. Las técnicas empleadas han sido altamente participativas y de diferente tipo: técnicas de proceso o energizantes que sirven para mantener el grupo unido y la energía alta (como por ejemplo el baile de las frutas o el juego de las sillas), técnicas de contenido de tipo expansivo, usadas para crear datos o abrir procesos (como debates, dinámica de tarjetas, grupos discusión, reflexión individual, escritura reflexiva, teatro, el río de la vida, etc)., y técnicas sintéticas, usadas para resumir datos, cerrar procesos y obtener conclusiones (dinámica de nubes, dinámica objetos, bombillas, árbol, semáforo, El periodista, Los soles, El parlamento, etc. (para más información puede consultarse Paino et al, 2011).

Respecto a la valoración que del proceso hacen los y las participantes, podemos destacar que entre los aspectos más valorados esta el poder haber escuchado a otros sectores que tienen miradas diferentes sobre la ED. Por ejemplo, una de las participantes, profesora de universidad, manifiesta que “La posibilidad de participar y colaborar con la ONGDs y conocerlas personalmente me ha sido muy enriquecedor […] el contacto con la escuela supone un punto de partida fundamental para un trabajo futuro de colaboración estrecha entre la escuela y la Universidad”.

Asimismo, otro de los impactos positivos del proyecto ha sido la eliminación de preconcepciones y prejuicios erróneos sobre otros agentes. La investigación ha sido positiva para desarrollar una actitud de escucha más abierta, y en algunos casos un intercambio de roles. Como destaca una de las participantes: *"La posibilidad de participar y colaborar con la ONGD y conocerlas personalmente me ha sido muy enriquecedor […] el contacto con la escuela supone un punto de partida fundamental para un trabajo futuro de colaboración estrecha entre la escuela y la Universidad"*.

Otro aspecto positivo del proceso de IC ha sido el trasladar los aprendizajes del mismo, tanto en relación con la metodología como en los contenidos a otros proyectos e iniciativas diversas como el diseño de materiales curriculares o las actividades en las aulas. Tal y como afirma uno de los miembros del grupo: *"Con este proyecto espero poner en práctica la herramienta (IC) en mi espacio escolar donde cada día vivo situaciones que requieren de respuestas colectivas"*.

Como veremos en el apartado siguiente, se han producido reflexiones importantes en torno a la CG que han generado interés por este tema y otros relacionados. Estas han supuesto clarificar y entender conceptos, releer prácticas personales y profesionales con una nueva visión, redefinir prácticas pedagógicas e incluso generar reflexiones que van más allá de la práctica cotidiana.
Sin embargo la metodología de IC en algunas ocasiones puede suponer un reto y es necesario trabajarla con el suficiente tiempo y profundidad para que los participantes mantengan el interés y experimenten resultados que puedan aplicar en sus prácticas diarias. Es también muy importante que el proceso no resulte demasiado largo para el grupo. Es muy recomendable que los participantes en la investigación, especialmente los facilitadores internos conozcan y practiquen correctamente la metodología, aspecto que en algunos momentos constituyó un reto en la presente investigación y que ha supuesto en ocasiones una sensación de poca claridad sobre los objetivos del proceso.

Por otro lado, la excesiva duración del proceso de IC, comparada con otras experiencias del mismo tipo (Ospina et al, 2008) ha contribuido a que la energía el interés decayeran sobre todo en la ultima parte del proceso. En la evaluación final del proceso se coincidió en que, para hacer frente a las anteriores carencias, hubiera sido más recomendable buscar más la implicación de los integrantes del grupo, incrementar el número de acciones entre los y las integrantes del grupo y hacer que éstas lleguen a más gente externa al grupo.

6. Reflexiones sobre la idea de la ciudadanía global y los espacios educativos

En este apartado queremos plantear las principales reflexiones que se dieron a lo largo de la IC. Se trata de reflexiones de todas las personas participantes que fueron recogidas utilizando técnicas grupales de carácter sintético, tal y como se ha expuesto en el apartado anterior. Las reflexiones giraron en torno a la idea de ciudadanía global y a los espacios educativos pensados para potenciar esta visión de la ciudadanía.

Una de las preguntas de la IC consistió en repensar el concepto de CG, que, como hemos ilustrado al comienzo de este artículo, no es ajeno a controversias, las cuales afloraron en el primer encuentro de la IC. Las críticas al concepto de CG se plantearon desde dos perspectivas: por un lado porque el adjetivo *global* puede ser identificado con *globalización,* la cual en ámbitos propios de la ED suele generar rechazos por las consecuencias sociales que conlleva y también porque se identifica con un proyecto eurocentrista. Por otro lado, otro elemento de debate que afloró en la investigación es que para muchas organizaciones del Sur, el concepto de ciudadanía está más relacionado con la participación a nivel local y nacional, mientras que las visiones más globales o internacionales se dan en otros contextos, como el de las ONGD europeas. Por tanto, se constato que la terminología CG no tiene ese potencial universal que ella misma pretende, siendo necesario encontrar una denominación diferente, más integradora.

Tras numerosas discusiones, el grupo acordó referirse a las diferentes ciudadanías globalizadas evidenciando la importancia del contexto. La definición que se propuso es la siguiente; *"Las Ciudadanías (comunes y múltiples) son procesos de construcción (susceptibles de ser educados) de personas (con sus principios, valores, anhelos, reflexiones, emociones). Estas personas comparten colectiva y cooperativamente acciones locales y/o globales a favor del logro de derechos hacia sí mismos, hacia los demás y hacia la tierra para alcanzar la transformación dinámica de la realidad de tal forma que esta transformación canalice nuevos procesos. Estos procesos son cíclicos, repetidos"* (Paino et al, 2011: 40).

En esta nueva redefinición de las CG, se enfatiza la conexión que se establece entre lo local y lo global a través de las diferentes prácticas que se encuentran en las ciudadanías, diversas, múltiples y conectadas. Vemos, por tanto, como se destaca el carácter contextual, pero a la vez la importancia de la conexión en red en el nivel local y global, interpretación similar a la que realiza Delanty (2006) cuando se refiere a que el cosmopolitismo auténtico no es sinónimo de *globalización o trasnacionalismo* y que puede ser llevado a cabo por individuos, colectivos, organizaciones, en cualquier parte del mundo, no siendo patrimonio únicamente de proyectos occidentales.

Asimismo, queremos destacar la cuestión de las identidades que fue largamente abordada en la investigación, llegándose a consensuar algunos elementos que, a juicio de los y las participantes, pueden contribuir a potenciar un sentimiento de CG. Por ejemplo, se constato que la doble ó múltiple identidad cultural es un factor que, a pesar de ser en algunos casos foco de incertidumbre y conflictos personales, predispone para apreciar los elementos de la CG. También la militancia en movimientos sociales de diferente naturaleza es un aspecto clave para la configuración de la persona como ciudadana de un mundo global. Se trata de experiencias que hacen formar parte de un grupo, que a su vez se enmarca en realidades locales con conexiones globales. Asimismo, los viajes, el contacto con otras personas, culturas y realidades, el poder hablar varios idiomas es un aspecto que se considera, no suficiente pero sí necesario, en la formación de la CG. Podríamos decir, refiriéndonos a la diferencia entre los diferentes tipos de cosmopolitismo que realiza Pietersee (2006) que el cosmopolitismo estético, el que se refiere a la cultura global (viajes, el inglés como lengua de comunicación, la comida internacional, etc.) no es condición suficiente para un cosmopolitismo transformador pero si es un elemento potenciador de la CG.

Otro tema central de la investigación fue la reflexión sobre las prácticas educativas colaborativas que pueden potenciar la CG. Como hemos visto en la sección tercera del artículo, la ED de quinta generación o educación para la CG adolece de mayor trabajo conjunto entre los diferentes actores que la practican.

Hemos de decir que, en la investigación, hubo más reflexión y discusión sobre las características de las prácticas educativas que sobre los espacios colaborativos. El énfasis se puso más lo que cada agente educativo puede hacer para potenciar la CG, en cuáles son sus limitaciones y cómo pueden ser superadas, más que en pensar en prácticas educativas conjuntas entre diferentes actores. Esta, sin duda, ha sido una de las principales limitaciones de la investigación que han sido recogidas y planteadas en la segunda parte de la misma la cual, recientemente financiada, pondrá el énfasis en este aspecto.

En relación con las características de los espacios educativos, algunas de las reflexiones que se apuntaron fueron las siguientes:

- El grupo de docentes universitarias identificó el aula como uno de los espacios privilegiados para trabajar la ED, sobre todo con el uso de prácticas pedagógicas basadas en una tradición humanista y con uso de lenguajes y metodologías diversas (artes plásticas, poesía, metodologías creativas etc.). Esta ampliación en las prácticas pedagógicas de las y los docentes no siempre es fácil ya que implica más trabajo y en ocasiones salir de la “zona de confort” del profesorado, teniendo en cuenta que la formación recibida en ocasiones no es suficiente para que se den estos procesos. Asimismo, la creciente presencia de estudiantes internacionales puede fomentar un sentido de cosmopolitismo cultural. Sin embargo, se detectan barreras para un cosmopolitismo transformador en la propia estructura piramidal de la universidad, con espacios cerrados, poco participativos y, en ocasiones, poco democráticos para la toma de decisiones. En este contexto,

las redes (académicas y no académicas) adquieren una gran importancia por diferentes motivos: las académicas pueden incentivar movilidades y abrir espacios de colaboración. Por otro lado, las redes no académicas proveen un contacto más directo y vivencial, desde la práctica.

- El grupo de los y las docentes de primaria y secundaria apuntó interesantes temas de reflexión; el primero hace referencia a la interculturalidad de las aulas, sobre todo en la escuela pública, debido fundamentalmente al proceso migratorio. Esta nueva realidad supone una clara oportunidad para practicar la ED de quinta generación pero a la vez se plantean dificultades. Por una parte, no existen recursos suficientes en los centros, a la vez que el profesorado, a pesar de su preocupación e implicación (no siempre compartida en todo el claustro) se ve desbordado y no se puede abarcar el trabajo con la calidad educativa conveniente. Otros factores como la intermitencia en la asistencia del alumnado, la desestructuración familiar, las dificultades económicas y sociales, los problemas de identidad y falta de comprensión entre culturas se suman y hacen que, en ocasiones, el sistema educativo se convierte en una obligación para el alumnado con dinámicas de vigilancia y control no tan positivas.

- Otro elemento que se añade a lo anterior es la segregación en los centros educativos producida por el bilingüismo de la Comunidad Valenciana; en los programas en valenciano se hace más necesario el apoyo de educación compensatoria para alumnado con dificultades con el idioma y es aquí donde se agudiza la falta de recursos que hay en los centros escolares públicos. Asimismo, en ocasiones, se puede dar que la elección del programa lingüístico esté relacionada con la procedencia del alumnado, yendo a parar a la línea en castellano la mayoría de los y las estudiantes migrantes, pudiendo aparecer actitudes xenófobas entre el alumnado e incluso el profesorado de los centros educativos.

- Otros temas tratados que no podemos mas que apuntar en este articulo son la importancia de los claustros como estructuras de funcionamiento, organizativas y de oportunidad en la práctica de la ciudadanía global, la implicación de los padres y madres del alumnado que tendría que ser potenciada y, por ‘ultimo, la poca utilidad que tiene la asignatura de *Educación para la Ciudadanía* ya que se introduce únicamente en tercer ciclo de primaria y se trabaja como asignatura aislada.

Por último queremos destacar algunas reflexiones que surgieron en torno al potencial de las redes para crear espacios de intercambio de saberes y prácticas entre lo local y lo global, para fomentar el diálogo permanente y los aprendizajes mutuos a partir del éxito y del fracaso, así como para potenciar la empatía y el trabajo cooperativo. También se apuntó que las redes pueden jugar un papel relevante para romper la soledad, el aislamiento y la sensación de impotencia que suele acompañar el trabajo de los y las educadores y de los técnicos de las ONGD generando “espacios verdes” o seguros. Asimismo, las redes se gana poder y se aumenta la incidencia, por lo que la red se convierte también en una opción estratégica que articula luchas democráticas, normalmente, contra hegemónicas. Desde el punto de vista instrumental, la red se percibe al

principio como un espacio al que hay que dedicar tiempo y energía pero a la larga economiza las energías y tiene un gran efecto multiplicador.

7. Conclusiones

En este artículo hemos querido presentar diversas reflexiones que giraron en torno a las experiencias de todas las personas participantes. Es importante destacar que esta metodología ofrece un espacio cualitativamente diferente de donde normalmente trabaja el profesorado y los profesionales de las ONGD. Se proporciona, de esta manera, un espacio para pensar y trasladar las reflexiones colectivas en propuestas útiles con las cuales informar las prácticas.

Asimismo, con una metodología como la IC, no sólo se trabaja para lograr resultados tangibles como pueden ser las reflexiones conceptuales sobre la ciudadanía global o sobre las prácticas educativas que hemos presentado en el apartado anterior. Lo que puede ser destacado en mayor medida es que las personas participantes cambian a través y durante la investigación. La IC les ofrece la oportunidad de desarrollar dos habilidades de manera especial: la habilidad de participar con otras personas en un proceso de aprendizaje y la habilidad de prestar una atención especial al propio comportamiento, de estudiarse a sí mismas y de traer este estudio al grupo de manera abierta. Esta combinación presenta un desafío considerable. Este método invita a desarrollar la curiosidad hacia las prácticas de los *otros* a la par que se pone el foco, con la misma intensidad, sobre la propia acción (Charles y Glennie, 2002). Es lo que Reason (1994) denomina la subjetividad crítica:

La subjetividad crítica significa que no suprimimos nuestra experiencia subjetiva primaria, que aceptamos que nuestro conocimiento proviene de una perspectiva: también significa que somos conscientes de esta perspectiva, y de su sesgo, y que la articulamos en nuestras comunicaciones. La subjetividad crítica conlleva una atención reflexiva sobre el terreno que pisamos (Reason, 1994:237).

Asimismo, esta investigación ha tenido el objetivo de contribuir a unas prácticas investigadoras más democráticas. El respeto y la apreciación de los diferentes puntos de vista en el abordaje de la investigación es un requisito de la IC. Dada la dificultad que en el ámbito académico la opinión de los y las profesionales encuentre espacio, nos parece que un proceso como el que se ha seguido tiene un valor ejemplificador y abre posibilidades de trabajo en el futuro. Una de las reflexiones que anima el trabajo de las autoras de este artículo es la pregunta que se hace Robert Chambers (2008): ¿Cuál es el conocimiento que cuenta? Con todas las limitaciones señaladas, este proyecto es un primer paso en esta dirección.

Referencias

AECID (Agencia Española de Cooperación Internacional) (2009), *I Premio Nacional de Educación para el Desarrollo "Vicente Ferrer"*, Agencia Española de Cooperación Internacional, Madrid.

AECID (Agencia Española de Cooperación Internacional) (2010), *II Premio Nacional de Educación para el Desarrollo "Vicente Ferrer"*, Agencia Española de Cooperación Internacional, Madrid.

APPIAH, K.A. (2006): *Cosmopolitanism: Ethics in a World of Strangers*, W.W. Norton & Co., New York.

ARGIBAY, M. et al. (2009): *Educación para la Ciudadanía Global. Debates y desafíos*, Hegoa, Bilbao, Vitoria-Gasteiz

BARBER, B. (1999): Fe constitucional, en NUSSBAUM, M. (ed.), *Los Límites del Patriotismo. Identidad, Pertenencia y «Ciudadanía Mundial»*, pp. 43-50, Paidós, Barcelona.

BASELGA, P. et al., (2004): *La educación para el desarrollo en el ámbito formal, espacio común de la cooperación y la educación: propuestas para una estrategia de acción integrada*, Universidad Politécnica de Valencia, Valencia,

BONI, A., (2006). "La educación para el desarrollo orientada al desarrollo humano", en A. BONI y A. PEREZ-, *Construir la ciudadanía global desde la universidad*, pp. 41-51, Intermon-Oxfam/ISF, Barcelona

BONI, A. (2011): "Educación para la ciudadanía global. Significados y espacios para un cosmopolitismo transformador", *Revista Española de Educación Comparada*, 17, 65-86.

BOURN, D. (2008): *Development education: debates and dialogue*, University of London, Institute of Education, London.

CAMPS, V. (2000): *Los valores de la educación en Carbonell y Paris, Educar en tiempos de incertidumbre*, Mec/Catarata, Madrid.

CELORIO, G., (2007): "La Educación para el Desarrollo", en CELORIO, G. y LÓPEZ de MUNAIN, A., *Diccionario de Educación para el Desarrollo, pp.* 124-130, Hegoa, Bilbao, Vitoria-Gasteiz.

CHAMBERS, R. (2008): *Revolutions in development inquiry*, Earthscan, London.

CHARLES, M. y GLENNIE, S. (2002): "Co-operative Inquiry: Changing Interprofessional Practice", *Systemic Practice and Action Research*; 15 (3), pp. 207-221.

CORNWALL, A. y NYAMU-MUSEMBI, C. (2004): "Putting the Rights-based approach to development into perspective", *Third World Quarterly*, 25 (8), pp.1415-1437.

CORTINA, A., (1996). "Educar moralmente ¿Qué valores para qué sociedad?", en CORTINA. A. et al., *Un Mundo de valores*, pp. 27-38, Generalitat Valenciana, Valencia.

DELANTY, G., (2006): "The cosmopolitan imagination: critical cosmopolitanism and social theory". *British Journal of Sociology*, 57 (1), pp. 25-47

ESCUDERO, J. y MESA, M., (2011): *Diagnóstico de la Educación para el Desarrollo en España*, CEIPAZ, Madrid. Disponible en http://www.ceipaz.org. [Fecha de consulta 18 de julio de 2011].

HERON, J. y REASON, P., (2006): "The Practice of Co-operative Inquiry: Research 'with' rather than 'on' people", *Handbook of Action Research*, pp. 179-188.

FREIRE, P., (1970): *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, Madrid.

GAVENTA, J. y MCGEE, R. (eds.) (2010): *Citizen Action and National Policy Reform: Making Change Happen*, Zed Books, London.

HELD, D. (2010): *Cosmopolitanism: ideals and realities*, Polity, Cambridge.

INTERED (2011): *Educación para el desarrollo y la ciudadanía global. Guía para su integración en los centros educativos*, InteRed, Madrid.

IO (Intermon-Oxfam) (2008): *Pistas para cambiar la escuela*, IO Editorial, Barcelona.

KRAUSE, J., (2010): *European Development Education Monitoring Report "DE Watch"*. Bruselas: DEEEP, Bruselas.

MARTÍNEZ MARTÍN, M. (ed) (2011): "Educación, valores y democracia", nº extraordinario de *Revista de Educación.*

MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2003): *Ciudadanía, Poder y Educación,*: Graó, Barcelona.

MESA, M., (1999): “Polygone: la pedagogía como instrumento político”, *Papeles de Cuestiones Internacionales*, 74, pp., 153-158. Disponible en: http://www.ceipaz.org/images/contenido/pedagogíainstrumentopolítico.pdf [Fecha de consulta 19 julio de 2011].

MESA, M., (2000): “La educación para el desarrollo: entre la caridad y la ciudadanía global”, *Papeles de Cuestiones Internacionales*, 70, pp. 11-26.

NAVAL, C., (2001): “La educación (moral y cívica) en una sociedad globalizada”, *Estudios sobre Educación*, 1, pp. 21-36.

NUSSBAUM, M. (ed.) (1999): *Los Límites del Patriotismo. Identidad, Pertenencia y “Ciudadanía Mundial”*, Paidós, Barcelona.

O'Brien, K. et al (eds.) (2010): *Climate Change, Ethics and Human Security*, Cambridge University Press, Cambridge.

ORTEGA, M.L., (2007): *Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española*, Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, Madrid.

OSPINA, S. et al. (2008): “Taking the action turn: Lessons from bringing participation to qualitative research”, *Handbook of action research: Participatory research and practice*, pp. 420-434.

OSPINA, S. et al. (2008): “Cooperative inquiry for learning and connectedness”, *Action Learning: Research and Practice*, *5*(2), pp. 131-47.

SOW et al. (2011): *Cómo Crear Ciudadanía Global desde el sistema educativo formal. Investigando cooperativamente docentes y ONGD’s*, Universidad Politécnica de Valencia, Valencia.

PIETERSEE, N. J., (2006): “Emancipatory cosmopolitanism: Towards and agenda”. *Development and Change*, 37 (6), pp. 1247-1257.

PUIG, J. M. et al. (2011): “Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía” en nº extraordinario de *Revista de Educación*, pp. 45-67.

REASON, P. (1994): “Three approaches to participative inquiry”, *Handbook of Qualitative Research*, pp. 324-339.

REASON, P. (1998): “Co-operative Inquiry as a Discipline of Professional Practice”, *Journal of Interprofessional Care*, 12(4), pp. 419-436.

SOUSA SANTOS, B., (2006): “Globalización y democracia”, *Archipiélago*, 73-74, pp. 111-125.

TRAYLEN, H. (1994): “Confronting Hidden Agendas: Co-operative Inquiry with Health Visitors”, *Participation in Human Inquiry: Research with People*, Sage, Thousand Oaks, CA.

YORKS, L. et al (2008): “The tapestry of leadership: Lessons from six cooperative inquiry groups of social justice leaders”, *Handbook of action research: Participatory research and practice*, pp. 487-496, Sage, London.

WALZER, M., (1999): “Esferas de afecto en Nussbaum”, *Los Límites del Patriotismo. Identidad, Pertenencia y “Ciudadanía Mundial”*, pp. 153-155, Paidós, Barcelona