

UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE DE SEVILLA

Programa de Doctorado

“Desarrollo y Ciudadanía: Derechos Humanos, Igualdad, Educación E
Intervención Social”

Tesis doctoral

***Globalización, Gobernabilidad y Educación: hacia la
construcción de una ciudadanía global***

Autora:

Giulia Pizzuti

Director: Dr. Juan Daniel Ramírez Garrido

Codirectora: Dra. Esther Velázquez Alonso

Sevilla, 2016

Ai miei genitori,
a Marco,
a Nana.

Agradecimientos

Este trabajo es el resultado de un camino marcado por retos, desafíos, tomas de consciencias y sin lugar a duda por un interesante proceso de aprendizaje que nunca hubiera podido recorrer sin el apoyo de las personas con las que he tenido la suerte de colaborar y las que han estado a mi lado desde que he llegado a España.

Por ello, me gustaría mostrar mi agradecimiento,

A mis padres por su incondicional e inestimable apoyo, por sus sugerencias, consejos y paciencia, por estar siempre cerca, también en la lejanía, por hacer que todo esto haya sido posible.

A Carlos, compañero de trabajo y amigo, que transmitiéndome su pasión por su trabajo ha hecho que mis intereses por la investigación acabasen volcándose en esta tesis y siguiesen desarrollándose contando siempre con su apoyo.

A la Profesora Domenica Fioredistella Iezzi, por haberme dado la posibilidad de trabajar con ella, por su disponibilidad en asesorarme, por compartir su conocimiento y por darme la posibilidad de reflejarlo en el presente trabajo.

A la Dra. Lina Gálvez Muñoz y Dra. Paula Rodríguez-Modroño, por haberme permitido empezar esta investigación, por el tiempo que me han dedicado y por sus valiosos consejos.

A los educadores y educadoras que he entrevistado durante el trabajo de campo, por su disponibilidad y por el trabajo que diariamente llevan a cabo en las aulas y en especial a las personas de la Red de Andalucía (Oxfam Intermón) que tanto han aportado a esta investigación.

A Flor y a su marido Hipólito, que con un enorme cariño y atención me han ayudado a revisar la redacción de la investigación.

Este trabajo, ha contado también con la presencia y el apoyo de muchas otras personas que de diferentes formas han estado a mi lado durante estos años.

A Anne, por su disponibilidad y por sus palabras inspiradoras.

A mis compañeras de trabajo de Oxfam Intermón, Flor, Isabel, Anna, Ana, Bego, Sandra, Eli, Liane, Susana, y Alberto que me han apoyado en seguir adelante y que han estado a mi lado diariamente haciendo que este último año de intenso trabajo fuese posible.

A Julia por su ayuda, disponibilidad y cariño y por haber dedicado parte de sus capacidades gráficas a esta investigación.

A todos los otros amigos italianos y españoles Sara, Sara, Paolo e Eleonora, Maria, Jesus, Jose, Genea, Rafa, Imane, Annamaria, Omar, los compañeros del

Contenedor, Marga, Astrid, Sabine, por haberme apoyado, escuchado, por haber hecho de estos años una experiencia enriquecedora.

Finalmente, un agradecimiento especial es para el Dr. Juan Ramírez Garrido y Dra. Esther Velázquez, Director y Co-directora de la presente investigación, por haber creído en mí, por sus consejos, sugerencias, por compartir su conocimiento, por haber aceptado acompañarme en un importante momento de cambio, por haber hecho posible que pudiese llevar a cabo esta tesis.

Para todas estas personas, gracias.

Índice

Acrónimos	9
Índice Tablas	11
Índice Figuras	12
Resumen	13
Abstract	15
1. Introducción	17
2. Evolución del proceso de globalización y neo-liberalismo: el marco conceptual.....	24
2.1 Análisis de la política económica	26
2.1.1 Causas estructurales de la crisis	31
2.1.2 El recorrido financiero de la crisis	33
2.1.3 La crisis en Europa.....	38
2.1.4 Crisis, desigualdades y democracia	40
2.1.5 La carencia de las instituciones a nivel internacional	43
2.1.6 La necesidad de una nueva cooperación supranacional	49
2.2 Análisis de la visión cultural neoliberal.....	53
2.2.1 Principios y fundamentos del neoliberalismo	55
2.2.2 Nacimiento y desarrollo del pensamiento neoliberal	60
2.2.3 Afirmación del neoliberalismo y de sus principios: un análisis desde el punto de vista ortodoxo	64
2.2.4 Más allá de la visión ortodoxa: los paradigmas culturales y sus consecuencias	69
2.3 Análisis del sentido común y opinión pública.....	78
2.3.1 Evolución y principios de la afirmación del sentido común.....	79
2.3.2 Las influencias de la filosofía neoliberal en la construcción de la opinión pública 81	
2.3.3 El impacto de la crisis en la opinión pública.....	84
3. Gobernabilidad y calidad de la democracia: instituciones, ciudadanía y educación.....	86
3.1 Democracia y Gobernabilidad: el papel de la ciudadanía	89
3.1.1 Democracia y participación ciudadana	90
3.1.2 Hacia la construcción de una ciudadanía global	91
3.1.3 Una mirada desde el enfoque de la psicología comunitaria.....	97
3.1.4 Consideraciones sobre el proceso de empoderamiento para la construcción de una ciudadanía global	106

3.2	Hacia la construcción de una vida más democrática: el papel de la educación	111
3.2.1	Desmontando los mitos	115
3.2.2	El papel de la Educación para el Desarrollo	124
3.2.3	La Educación para una Ciudadanía Global: una educación transformadora	130
4.	La Educación para una Ciudadanía Global en la educación española.	145
4.1	Instituciones y escuelas: el marco normativo	146
4.2	Las propuestas educativas de Oxfam Intermón	153
4.2.1	Conectando Mundos	161
4.2.2	Kaidara	162
4.2.3	Red de educadores y educadoras para la construcción de una ciudadanía global	163
4.3	La Red de educadores y educadoras para la construcción de una ciudadanía global: el proyecto y su planteamiento	164
4.3.1	Breve historia de la Red	165
4.3.2	Organización y actividades de la Red	168
4.3.3	La Red y la promoción de una educación transformadora	170
4.3.4	La Red y la estrategia de incidencia política	173
5.	Educación para una Ciudadanía Global: el estudio de caso en Andalucía	181
5.1	Antecedentes	181
5.1.1	Marco de las políticas educativas en Andalucía	181
5.1.2	La Red de educadores y educadoras para la construcción de una ciudadanía global de Andalucía: organización y objetivos	189
5.2	Objetivos del estudio de caso	192
5.3	Diseño metodológico	193
5.3.1	Especificidades del estudio de caso	194
5.3.2	Aplicación de la Teoría Fundamentada	195
5.3.3	Procedimiento: fases y herramientas	196
5.4	Muestra	199
5.4	Método de recolección de dato	200
5.5.1	Análisis documental	201
5.5.2	Proceso de observación	201
5.5.3	Las entrevistas semiestructuradas	202
5.5	Rigor en la investigación	203
5.7	Tratamiento de los datos	206
5.8	Síntesis de los resultados por categorías	207
5.9	Análisis de los resultados (Results analysis)	229

5.9.1	Análisis de las entrevistas (<i>Interview analysis</i>).....	230
5.9.2	Análisis de las leyes y normativas educativas (Education legislative and normative texts analysis).....	253
5.10	Resumen de los resultados (<i>Results summary</i>).....	262
6.	Conclusiones.....	269
7.	Conclusions.....	278
8.	Bibliografía.....	286
9.	Anexos.....	305
9.1	Anexo 1: Guión de las entrevistas semiestructuradas.....	305
9.2	Anexo 2: Formulario de consentimiento informado.....	312

Acrónimos

AACID	Agencia Andaluza de Cooperación Internacional para el Desarrollo
AECID	Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo
AOD	Ayuda Oficial al Desarrollo
BM	Banco Mundial
CAONGD	Coordinadora Andaluza de ONGD
CET	Centros educativos Transformadores
CM	Conectando Mundos
DCC	Departamento de Campañas y Ciudadanía
EAPN	Red Andaluza de Lucha contra la Pobreza Y la Exclusión Social
ECG	Educación para una Ciudadanía Global
ECV	Encuestas de Condiciones de Vida
EEUU	Estados Unidos de América
EpD	Educación para el Desarrollo
EUROSTAT	Oficina Europea de Estadística
FMI	Fondo Monetario Internacional
ILO	International Labour Office
INE	Instituto Nacional de Estadística
INEE	Instituto Nacional de Evaluación Educativa
LEA	Ley 17/2007, de Educación de Andalucía
IRAMUTEQ	Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires
LEQNU	La Educación Que Nos Une
LOCE	Ley Organiza 10/2002, de Calidad de la Educación
LOCFP	Ley Orgánica 5/2002, de la Cualificaciones y de la Formación Profesional
LODE	Ley Orgánica 8/1985, reguladora del Derecho a la Educación
LOE	Ley Orgánica 2/2006, de Educación
LOGSE	Ley Orgánica 1/1990, de Ordenación General del Sistema Educativo
LOMCE	Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la

	calidad educativa
LOPEG	Ley Orgánica 9/1995, de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros docentes
MAEC	Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
ODM	Objetivos de Desarrollo del Milenio
ODS	Objetivos de Desarrollo Sostenible
OI	Oxfam Intermón
OIT	Organización Internacional del Trabajo
OMC	Organización Mundial del comercio
ONG	Organización no gubernamental
ONGD	Organización no gubernamental para el Desarrollo
PACODE	Plan Andaluz de Cooperación para el Desarrollo
PIAAC	Programa para la evaluación Internacional de las competencias de adultos
PIB	Producto Interior Bruto
SCI	Sense of Community Index
UECG	Unidad Educación para una Ciudadanía Global
UE	Unión Europea
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICEF	Fondo de Naciones Unidas para la Infancia

Índice Tablas

TABLA 1: ÍNDICE DEL SENTIDO DE COMUNIDAD (SCI).....	99
TABLA 2: PROCESO DE EMPODERAMIENTO EN DIFERENTES NIVELES DE ANÁLISIS...	104
TABLA 3: ÍNDICE DEL SENTIDO DE COMUNIDAD GLOBAL.....	107
TABLA 4: PROCESO DE EMPODERAMIENTO EN LA CONSTRUCCIÓN DE UNA CIUDADANÍA GLOBAL.	109
TABLA 5: CRITERIOS PARA LOGRAR UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD Y PARA TODOS... ..	178
TABLA 6: ÍNDICES DE DESIGUALDAD EN ANDALUCÍA.....	183
TABLA 7: OBJETIVOS DE LA RED DE ANDALUCÍA.....	191
TABLA 8: FASES DEL ESTUDIO DE CASO.....	198
TABLA 9: HERRAMIENTAS PARA EL DESARROLLO DE LAS ENTREVISTAS.	203
TABLA 10: INTERVIEWS ACTIVE FORMS.....	230
TABLA 11: INTERVIEWS HAPAX WORDS.....	236
TABLA 12: INTERVIEWS SIGNIFICANT WORDS DIVIDED PER ROLE.	239
TABLA 13: INTERVIEWS SIGNIFICANT WORDS DIVIDED PER AGE. (A).....	241
TABLA 13: INTERVIEWS SIGNIFICANT WORDS DIVIDED PER AGE. (B).....	242
TABLA 14: INTERVIEWS SIGNIFICANT WORDS DIVIDED PER SEX.	245
TABLA 15: INTERVIEWS SIGNIFICANT WORDS DIVIDED PER MEMBERSHIP WITH THE OXFAM INTERMÓN EDUCATOR’S NETWORK.	247
TABLA 16: NORMATIVE TEXTS HAPAX WORDS.	255
TABLA 17: SIGNIFICANT WORDS DIVIDED PER TEXT CATEGORY.....	257
TABLA 18: SIGNIFICANT WORDS DIVIDED PER TERRITORY.....	259

Índice Figuras

FIGURE 1: PROPORCIÓN PORCENTUAL DE LOS SALARIOS SOBRE EL PIB.....	47
FIGURE 2: RELACIÓN ENTRE SISTEMA PRIMERO Y SISTEMA SEGUNDO.....	119
FIGURE 3: VARIACIÓN DEL SENTIDO DE LOS TÉRMINOS: FORMACIÓN DEL SISTEMA MITO.	120
FIGURE 4: DIMENSIONES DE LA ECG.....	143
FIGURE 5: ALUMNADO MATRICULADO EN LAS ENSEÑANZAS OBLIGATORIAS.....	185
FIGURE 6: RESULTADOS PISA 2013 POR COMUNIDADES AUTÓNOMAS.	188
FIGURE 7: INTERVIEWS ACTIVE FORMS.....	235
FIGURE 8: INTERVIEWS SEMANTIC MAP.	249
FIGURE 9: INTERVIEWS SEMANTIC MAP DETAILS.....	252
FIGURE 10: NORMATIVE TEXTS ACTIVE FORMS.	254
FIGURE 11: TEXTS SEMANTIC MAP.	261

Resumen

En la presente tesis doctoral se analizan modelos sostenibles de desarrollo económico, fundamentados en una relación diferente entre mercados e instituciones, en la complementariedad de la esfera local y global en las relaciones económicas, sociales y políticas y en la posibilidad de contar con un sistema educativo que facilite la construcción de una ciudadanía global.

En el análisis de las principales causas y consecuencias que han llevado a la crisis actual se contemplan tres niveles de interpretación que están estrechamente vinculados entre sí: el análisis de la política económica dominante en sus aspectos cuantitativos y cualitativos; la evolución de la visión cultural neoliberal y, más concretamente, de aquel pensamiento hegemónico que ha apoyado las decisiones y la construcción del modelo socio-económico impuesto gradualmente desde los años ochenta (Stiglitz, 2012); y, por último, la consideración del paradigma cultural y del sentido común que, afectando a la opinión pública, ha contribuido al desarrollo de las políticas de este modelo.

Para lograr recomponer a nivel global un equilibrio económico, político y social, que sea sostenible, equitativo y democrático, es importante aplicar un nuevo paradigma cultural (Aguilera, 2012) que, teniendo en cuenta la interdependencia y la ecoddependencia que caracterizan nuestra realidad (Herrero, 2013), pueda facilitar la difusión en la opinión pública de un nuevo concepto de ciudadanía, que considere importante la pertenencia complementaria de las personas a los respectivos territorios y a la comunidad mundial.

Dada la importancia que tiene el sentido común de la opinión pública (Gramsci, 1975) y la participación de la ciudadanía en la toma de decisiones de las políticas públicas (Rodrik, 2011), en la segunda parte de esta investigación se valora de qué forma un proceso de empoderamiento (Rappaport, 1987) de la ciudadanía puede llevar a cambios que solucionen los desafíos que forman parte de nuestra realidad. En este contexto se analizan las características de la Educación para una Ciudadanía Global, que facilitan el desarrollo del proceso de transformación dirigido a construir una realidad más justa, equitativa,

democrática y sostenible (De Paz, 2007). La apuesta se dirige hacia la construcción de un nuevo concepto de ciudadanía, que no hace referencia al ámbito del Estado-Nación como algo cerrado que con sus fronteras alimenta las dinámicas de exclusión y subordinación entre las personas, sino que tiene como objetivo estar a la altura de los tiempos y enfrentarse de manera positiva a las dinámicas generadas por la globalización.

Partiendo del enfoque de la Educación para una Ciudadanía Global de Oxfam Intermón (2009), se analiza en qué medida, desde las instituciones y desde el ámbito de la cooperación, se respalda la puesta en marcha de actividades didácticas caracterizadas por los principios y los valores de la ECG.

Finalmente, en la última parte de la investigación se presentan los resultados del estudio de caso dirigidos a destacar los elementos que facilitan y/o dificultan la incorporación de los valores, contenidos y metodologías de la Educación para una Ciudadanía Global en los Centros de primaria y secundaria de la Comunidad Autónoma de Andalucía.

Palabras claves: Globalización, Educación, Gobernabilidad, Sostenibilidad, Ciudadanía Global.

Abstract

The overall goal of this research is to investigate sustainable patterns of economic growth based on different relationships between markets and institutions in a globalized world, the complementarity between the "local" and the "global" sphere of the economic, social and political relations and a new setting of the educational system that aims to affirm the concept of global citizenship.

The analysis of the central causes and consequences that characterize the current crisis are studied referring to three levels of interpretation that are closely linked: the analysis of economic events and their quantitative and qualitative aspects; the evaluation of the neoliberal cultural vision and, more specifically, the economic sphere which supported the choices and the construction of the socio-economic model that progressively established itself since the 80s (Stiglitz, 2012); and finally, the consideration of the cultural paradigm and the changes in common sense that prevailed among the public opinion, that has helped to support policies consistent with that model.

To reconstruct a global balance with a new and sustainable, equal and democratic economic, social and institutional equilibria, an important contribution can be made through implementing a new cultural paradigm (Aguilera, 2012) that takes the interdependence and the ecodependence that characterize our reality into consideration (Herrero, 2013). It can facilitate the spread in the public opinion, of a new concept of citizenship that considers the membership to the respective territories and the membership in the world community in a complementary way.

Considering the importance of the beliefs among the general public, the practical relevance of common sense prevailing (Gramsci, 1975) and the essential role of citizens' participation in social choices (Rodrik, 2011), in the second part of the research an analysis to study the empowerment citizenship process has been developed (Rappaport, 1987). These would attempt to generate changes and to solve the challenges that characterize our reality.

In this context how the characteristics of the global citizenship education are analysed can facilitate the implementation of transformation process directed to construct a more equal, sustainable and democratic reality.

With the aspiration of creating an idea of a citizenship that is no longer linked to the Nation State context, defined as a closed environment that with its boundaries feeds the dynamics of exclusion and subordination between people, the new concept of global citizenship aims to move with the times and to positively face the dynamics generated by globalisation. Taking the Education for Global Citizenship (ECG) conception into consideration, as it is presented in the Oxfam Intermón (2009) approach, it addresses how the position and approach of the institution and the cooperation and development actors support the implementation of the educational activities in line with the ECG values.

In the last part of the thesis, the results of the case study are presented, which personalize which elements facilitate and/or hinder the incorporation of the ECG's values, contents and methodologies in the primary and secondary school of Andalusia.

Key words: Globalisation, Education, Governance, Sustainability, Global Citizenship.

1. Introducción

La liberalización no regulada de los mercados, que ha caracterizado el proceso de globalización que tuvo comienzo en los años ochenta, condujo al desarrollo de un sistema económico que ha generado problemas de sostenibilidad a nivel general y, al mismo tiempo, ha sido perjudicial para las necesidades nacionales específicas. El crecimiento de las desigualdades entre países y dentro de cada uno de ellos, el aumento de la precariedad individual y de la inseguridad social, el debilitamiento sustancial de la democracia y el colapso medioambiental representan algunas de las consecuencias más preocupantes, que se derivan de la globalización *independiente* de los mercados.

Rodrik (2011) resume una de las cuestiones claves que deben resolverse para superar la crisis actual describiendo el problema del *trilema* político, que caracteriza la economía mundial: "No se puede perseguir simultáneamente la democracia, la autodeterminación nacional y la globalización económica [...] una solución existe [...] La democracia y la globalización juntas son posibles a la vez, pero el *trilema* sugiere que, para conseguirlo, sería necesaria la creación de una comunidad política global" (p. 226).

La difícil coexistencia de estos tres elementos se refleja también en el parcial fracaso de uno de los temas que caracterizan la economía neoclásica: "La política de fronteras abiertas aplicable a los movimientos de mano de obra, capital y mercancías debería beneficiar a todo los países afectados, y especialmente a los países pobres. Esta afirmación se basa principalmente en tres supuestos. Primero: en cada nueva ampliación de capital, los países pobres están *produciendo* una rentabilidad marginal mayor que la de los países ricos. [...] Segundo: la tecnología, que es fundamental para el desarrollo económico, puede intercambiarse con mayor facilidad cuando las fronteras están abiertas. [...] Tercero: durante su proceso de integración, los países pueden comprobar qué tipo de instituciones funcionan mejor" (Milanovic, 2011: 160).

La crisis actual confirma que las dinámicas del mercado por sí solas, dirigidas únicamente por intereses de carácter económico, no pueden alimentar y

mantener un bienestar social estable y equilibrado; al revés, generan contradicciones y disparidades que llevan a resultados contraproducentes para el desarrollo económico y resultan insostenibles desde una perspectiva social y ambiental. El proceso de internacionalización de los mercados, aunque no deja de tener aspectos positivos, debería estar acompañado de una correspondiente evolución de las instituciones con el fin de recrear las condiciones para su eficaz interacción.

Rodrik (2011) señala que el principal reto de nuestro tiempo es la necesidad no solamente de "conseguir que el actual nivel de apertura de los mercados sea sostenible y compatible con los objetivos sociales más amplios" (p. 282), sino también de legitimar este cambio con un consenso político público: "El régimen de comercio sostenible [...] se basa en el consenso político interno" (p. 283). El desequilibrio progresivo de las relaciones entre mercados e instituciones ha aumentado el carácter individualista de las decisiones predominantes, que van en detrimento de las políticas sociales; esto ha favorecido aún más el incremento de las desigualdades (Sen, 1999).

Los procesos de desarrollo pueden implicar, en mayor o menor medida, la creación de fenómenos de desigualdad social y económica, que deben ser compensados mediante la estabilización de las políticas redistributivas dirigidas a garantizar la sostenibilidad social y ambiental. En este sentido, analizando el desarrollo global del planeta durante las últimas décadas, emerge una evidente carencia desde el punto de vista institucional: Si no existe un *gobierno global*, tampoco existe una *institución específica* que se pueda encargar de solucionar esta situación.

Según Milanovic, "a nivel mundial, la insatisfacción causada por las desigualdades no tiene vías para expresarse; [...] mientras no exista un gobierno global [...] no hay nadie que pueda actuar para resolver esa insatisfacción. Por esta razón, algunos argumentan que, para conseguir que la desigualdad sea un asunto socialmente relevante [...], es preciso que existan relaciones asociativas a escala global de las que carecemos en estos momentos. Es necesario desarrollar un 'concepto político de la justicia distributiva' [...]. El hecho de que la renta del 1,75% de personas del mundo sea

igual a la del 77% más pobre no es admisible. [...] Hay al menos dos buenas razones, desde un punto de vista lógico, para tratar de corregirlo. [...] En primer lugar, las enormes brechas que existen entre las rentas de los países están provocando flujos internacionales de migraciones que son insostenibles. A escala local, la elevada desigualdad entre comunidades e individuos se asocia con la inestabilidad política [...] la pobreza local afecta indudablemente al resto del mundo [...] En segundo lugar se pueden esgrimir argumentos éticos, como el deber de justicia, para reducir la desigualdad global [...]. Una posición aún más radical es la de los llamados *cosmopolitas*, que consideran que el mundo está formado por personas con igual valor moral y con los mismos derechos que cada uno de nosotros” (Milanovic, 2011: 180-182).

Con la puesta en marcha de las políticas neoliberales se ha reducido el interés por asegurar la disponibilidad de bienes comunes¹ y públicos y de las inversiones en los servicios sociales que en el pasado formaban parte de la responsabilidad del Estado. Esta evolución ha llevado al desmantelamiento de la llamada sociedad del bienestar (Sen, 1999) y a la consiguiente tendencia a mercantilizar todas las necesidades².

Después de haberse aprobado las políticas de privatización, incluso en los sectores productivos que tendrían que asegurar los derechos fundamentales de todas las personas, es necesario fortalecer los elementos esenciales de la vida democrática, cuya calidad se ha debilitado.

Para lograr este objetivo es importante identificar y poner a disposición de la comunidad las herramientas apropiadas con el fin de que se fortalezca la voluntad y la capacidad de reivindicar una nueva forma de participación y de ciudadanía, "porque no hay una cultura democrática real hasta que la mayoría de la población no la haya aceptado como fundamento de su comportamiento social" (Ferrán, 2004: 33); es decir, una situación muy diferente a la indicada por la "filosofía dominante actual en la que la ciudadanía se basa en el individualismo" (Ferrán, 2004: 33).

¹ Sobre los bienes comunes y la relación entre Estado y Mercado, ver la obra clásica de Ostrom (1990) o su trabajo más reciente de 2010.

² Un problema colateral es la importancia del PIB como indicador de desarrollo (Sen, Fitoussi, Stiglitz, 2013).

Con la palabra individualismo se hace referencia al paradigma cultural que se fundamenta en la filosofía atomista–mecanicista de Descartes y Newton y que utiliza diferentes metodologías para explicar el todo como suma de las partes sin tomar en consideración las relaciones que existen entre ellas y quedándose en una visión y análisis parcial de la realidad en su totalidad (Aguilera, 2012).

Las crisis global económica, social y medioambiental que estamos viviendo y que está profundizando las desigualdades en términos de clase, género y procedencia geográfica, se encuentra profundamente conectada al modelo político, económico y cultural que ha predominado en los últimos treinta años (Stiglitz, 2012).

La paradoja del sistema cultural en el que se ha basado el proceso de globalización en las últimas décadas procede de las contradicciones que surgen cuando estamos viviendo en una naturaleza limitada y en condiciones de interdependencia entre todos los seres vivos, mientras que se fomentan, por otra parte, dinámicas de crecimiento que no cuentan con las bases materiales y sociales sobre las que se organiza la vida, intentando así universalizar lo que no es universalizable (Herrero, 2012).

Esta misma paradoja nos indica que analizar los problemas locales, sin considerar adecuadamente el contexto global en el que nacen y que los afecta, es la expresión de una visión parcial y miope de las relaciones económicas y sociales que ha contribuido a la acentuación de la crisis actual.

La construcción de un nuevo concepto de ciudadanía, basado en una visión cultural y en la adquisición de un sentido común que tenga en cuenta la pertenencia de todas las personas a los respectivos territorios y a la comunidad mundial, supondría una aportación fundamental (Chomsky, 2007).

La difusión de un sentimiento de ciudadanía global podría ayudar a desarrollar una responsabilidad y una visión crítica útil para estimular un tipo de crecimiento económico a nivel local, que sea funcional y compatible con el desarrollo a nivel global.

Quedándonos en la visión individualista que caracteriza la ciudadanía cívica dominante y actuando solo sobre la base de los problemas y necesidades individuales o territoriales, “sin referencias al contexto global, corremos el riesgo de perder la visión real de las causas del problema de la pobreza (exclusión) y de las soluciones (inclusión)” (De Paz, 2007: 53). Resulta entonces necesario apoyar “un concepto de ciudadanía más amplio, que profundice en los principios de la democracia y que estimule la participación de la comunidad como instrumento decisivo de la autonomía personal y de la defensa de la democracia” (Ferrán, 2004: 57).

En nuestros días se presenta la necesidad de ampliar la noción de ciudadanía de acuerdo con “una lógica incluyente, universalista y emancipadora” (Romero, 2006: 2), que tenga en consideración su conexión con la esfera local, nacional y global.

Para lograr este objetivo es necesario promover un proceso de empoderamiento (Rappaport, 1987) fundamentado en la ‘reforma del pensamiento’ (Morin, 1993) que, impulsado por una educación que se caracteriza por fomentar un aprendizaje innovador más que un conocimiento basado sobre verdades inamovibles, pueda generar una ‘revolución individual’ (Aldana, 2007) y colectiva.

El método educativo al que nos referimos se diferencia del método tradicional que Freire (2009) define con los términos de *educación bancaria*, en la que el alumnado acepta de forma pasiva el significado o, mejor dicho, la interpretación que se le presenta de los hechos. De manera diferente, la *educación crítica* presenta solo los hechos, o los temas, sobre los que se va a desarrollar la acción-investigación del proceso de aprendizaje y fomenta una visión crítica y activa del alumnado que tendrá que buscar y encontrar, dentro de las líneas directrices propuestas por el profesorado, su propia interpretación de los hechos. En este sentido, la educación así concebida se presenta como una educación transformadora, que no se dirige hacia la homologación y aceptación pasiva, sino hacia un aprendizaje activo y a un concepto de conocimiento fundamentado en una visión integral de las personas, en los retos que

caracterizan la realidad actual, en la valoración y respeto de las diferencias y en el reconocimiento de la interdependencia global.

Este tipo de aprendizaje hace referencia a una concepción del saber que considera la realidad como holística y compleja (Morin, 1993), e impulsa un sistema educativo que se fundamenta en torno a cinco pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser (UNESCO, 1994) y aprender a transformar (Oxfam Intermón, 2009).

Dentro de este contexto, en esta investigación se analizan los elementos que, a nivel económico, político, social y cultural, han determinado el proceso que nos ha llevado hasta la crisis, que no ha afectado solamente el sector financiero, sino que además ha puesto de manifiesto la existencia de una crisis social, cultural, ética y medioambiental, que ha contribuido a crear una realidad poco sostenible. A partir del análisis desarrollado se pone de manifiesto la importancia que tiene la educación en el proceso de transformación dirigido a crear una realidad más justa, equitativa y sostenible. En este sentido, el objetivo de la investigación es identificar los elementos que podrían facilitar la incorporación de los valores contenidos y metodologías de la educación transformadora en el ámbito de la educación formal.

Más detalladamente, en el segundo capítulo se analizan los elementos que han caracterizado el proceso de globalización tal y como se ha desarrollado en los últimos treinta años, evidenciando que los principales desafíos que lo definen son el resultado de elecciones políticas deliberadas (Oxfam Internacional, 2014), que reflejan la aplicación de un paradigma cultural obsoleto (Aguilera, 2012) y que han conseguido parcialmente lograr el apoyo del sentido común de la ciudadanía (Herrero, 2013). La argumentación del capítulo pone de relieve la necesidad de consolidar una nueva relación entre mercados e instituciones a nivel supranacional (Stiglitz, 2001; Oxfam Internacional, 2014).

En el tercer capítulo se analizan algunos de los mecanismos que pueden modificar la orientación de las dinámicas que han llevado al deterioro de la calidad de la democracia (Crouch, 2004; Chomsky, 2007); en particular, los mecanismos que pueden facilitar un proceso de empoderamiento de la

ciudadanía (Rappaport, 1987) dirigido a generar mejoras en la vida democrática, tanto a nivel local como a nivel global. En este sentido se dan a conocer las características que hacen de la Educación para una Ciudadanía Global (ECG) una herramienta fundamental en el proceso de transformación, dirigido a la construcción de una realidad más justa, equitativa y sostenible (De Paz, 2007).

En el capítulo cuarto se analiza en qué medida, desde las instituciones y desde el ámbito de la cooperación, se respalda la puesta en marcha de actividades didácticas caracterizadas por los principios y los valores de la ECG.

Por la amplitud del tema, las propuestas educativas de las ONGDs en el marco de ECG se contemplan únicamente desde la perspectiva ofrecida por Oxfam Intermón y, más en detalle, por la actividad que desarrolla la Red de Educadores y Educadoras para la construcción de una ciudadanía global, coordinada desde esta misma ONGD.

Finalmente, en el quinto capítulo se presentan los resultados del estudio de caso dirigido a detallar los elementos que facilitan y/o dificultan la incorporación de los valores, contenidos y metodologías de la Educación para una Ciudadanía Global en los Centros de primaria y secundaria de la Comunidad Autónoma de Andalucía. El objetivo del estudio de caso es proponer los elementos que se tendrían que considerar para poner en marcha una estrategia de incidencia política, dirigida a obtener un respaldo institucional en la difusión e inclusión en la política, en la economía y en la cultura de aquellos valores que pueden facilitar la construcción de una realidad más justa, equitativa, democrática y sostenible.

2. Evolución del proceso de globalización y neo-liberalismo: el marco conceptual

La palabra “globalización”, desde hace ya tiempo, ha empezado a ser utilizada como una fórmula en la que se recogen todos los complejos mecanismos económicos, que han caracterizado el desarrollo de la economía mundial, en los últimos 30 años.

El termino globalización, si bien no expresa un significado univoco, está mayoritariamente utilizado para expresar la renovada puesta en marcha de procesos de integración económica a escala mundial y sus múltiples consecuencias tal y como se han manifestado en los treinta años antecedentes a la crisis (también global) empezada en 2007-2008.

En los últimos años, como consecuencia de la crisis (originada entre otras dinámicas, también por las políticas y la inestabilidad de los mercados que se han afirmado con la globalización), se ha experimentado una desaceleración del comercio internacional y de los procesos de integración supranacional. Sin embargo, haciendo referencia a una definición del final del siglo pasado, “de forma sintética, el proceso de globalización en acto se puede definir cómo el crecimiento acelerado de las actividades económicas supranacionales que se ha manifestado a partir de los años setenta y que se ha materializado en la intensificación – en diferentes medidas – de los movimientos entre los países de bienes, servicios, capitales, trabajadores e inversiones directas”³ (Pizzuti, 1999: XII).

Si bien se han incorporado algunos aspectos originales, la globalización de finales del siglo XX no ha sido un fenómeno completamente nuevo, ya que tiene un precedente similar en los acontecimientos económicos y políticos que tuvieron lugar casi un siglo antes. De hecho, en algunos casos, para hacer referencia a la fase de globalización más recién, se ha utilizado el término “neoglobalización”, que sugiere y evidencia los paralelismos históricos entre liberalismo-globalización y neoliberalismo-neoglobalización, a los que se podría

³ Para ampliar la información se pueden consultar Oppenheimer, 1999 y Acocella, 2012.

añadir el de la crisis que está viviendo tanto el neoliberalismo así como la neoglobalización⁴.

Si bien la mayoría de las veces se hace referencia a la crisis solo desde el punto de vista financiero, no cabe duda de que la crisis que estamos viviendo es la consecuencia de unos problemas estructurales que abarcan diferentes ámbitos de la realidad. El mundo en que vivimos, y los desafíos que lo caracterizan, son el resultado de elecciones políticas deliberadas (Oxfam Internacional, 2014) que reflejan la aplicación de un paradigma cultural obsoleto (Aguilera, 2012) y que han conseguido parcialmente lograr el apoyo del sentido común de la ciudadanía (Herrero, 2013). En este capítulo, en línea con la literatura consultada, se delinearán algunos de los desafíos políticos, sociales, culturales y ambientales que caracterizan la realidad actual y, en este contexto, se enmarca el papel que la ciudadanía podría tener para fomentar un proceso de cambio orientado a la construcción de una realidad más justa, democrática, equitativa y sostenible.

En el primer epígrafe se analizan las principales causas y consecuencias del mal funcionamiento del desarrollo del proceso de globalización, desde el punto de vista de las políticas económicas, a nivel nacional e internacional. Más detalladamente se analizará cómo el fundamentalismo del mercado y la falta de su regulación global por parte de las instituciones, ha llevado a un empeoramiento de las desigualdades entre los países y dentro de cada uno de ellos.

En el segundo epígrafe se analizan los elementos culturales que han sustentado y avalado la afirmación de la filosofía neoliberal a partir de la mitad del siglo XX, evidenciando el papel fundamental que ha tenido en la creación de los desafíos que caracterizan la realidad actual. Partiendo del individualismo ético, la acepción negativa de las libertades, la competitividad y la desacreditación de la intervención estatal que son algunos de los elementos que caracterizan la cultura neoliberal, se analiza cómo, a través del planteamiento de un nuevo paradigma cultural, se puede llegar a una

⁴ Para ampliar la información se puede consultar Pizzuti, 1999.

comprensión más completa de la realidad, que será de utilidad para modificar estos principios y lograr así una mayor calidad y sostenibilidad de la vida.

En el tercer epígrafe se analiza la forma en que los principios culturales de la filosofía neoliberal han conseguido pertenecer al sentido común de la opinión pública. Es evidente que la crisis económica ha representado un terreno propicio para su difusión y afirmación.

2.1 Análisis de la política económica

Las políticas implican decisiones. Todas las políticas tienen consecuencias en la distribución [...] algunas decisiones sobre políticas han conseguido, simultáneamente, aumentar la desigualdad – beneficiando a los de arriba – y dañar la economía (Stiglitz, 2012: 304).

El proceso de globalización ha sido promocionado y concebido como una forma más eficiente de alcanzar un mejor nivel de vida para todos los ciudadanos del mundo. Sin embargo, la manera en que se ha desarrollado la globalización en los últimos 30 años ha tomado un camino diferente.

Recurriendo a las principales teorías y decisiones de política económica que han caracterizado la evolución del proceso de globalización resulta imposible no enfrentarse a las preguntas sobre cómo y quién ha participado en la construcción de la que ha sido definida como la peor crisis económica que se ha soportado en la época moderna (Stiglitz, 2010).

En un contexto caracterizado por una fuerte inestabilidad de la economía mundial (IMF, 2013; ILO, 2013), y por específicos cambios en la dinámica de la gobernabilidad, estamos asistiendo a un fenómeno de desaceleración prolongada, con frecuencia a un retroceso de la actividad económica, a un aumento de la precariedad del trabajo y de la vida, a tendencias generalizadas de incremento de la pobreza y a una más fuerte acentuación de las desigualdades entre países y dentro de cada uno de ellos.

Si bien la crisis ha quedado patente en primer lugar en los mercados financieros, sus causas se deben a problemas estructurales relacionados con la forma de acumulación y crecimiento del sistema capitalista, tal y como se ha desarrollado a partir del final de los años setenta.

Por estas razones, en la búsqueda de los responsables de la crisis, resulta limitado y superficial atribuir la responsabilidad de la recesión solamente a las elites financieras, especialmente en un sistema que fomenta y está regulado por la economía del mercado.

Sin embargo, resulta pertinente analizar con mayor profundidad las políticas económicas que, regulando y estableciendo las relaciones entre las funciones de los Estados y las dinámicas de mercado, han generado los desequilibrios económicos, políticos, sociales y ambientales que están deteriorando la calidad y sostenibilidad del bienestar de la mayor parte de la población mundial (Oxfam Internacional, 2014).

A causa del intenso proceso de financiarización de las economías capitalistas, iniciado en la mitad del siglo pasado, las características de la crisis financiera se manifiestan de forma muy marcada. Al analizar las dinámicas del proceso que ha llevado a esa crisis, emergen algunos de los desequilibrios relativos al comportamiento de las diferentes cargas del sector financiero y económico y otros actores que han participado en la afirmación del neoliberalismo, que especialmente a partir de los años ochenta, ha regulado el desarrollo del proceso de globalización.

El pensamiento económico por el que se ha regido el proceso de globalización de estos últimos treinta años, y el hecho de que las élites económicas y los países desarrollados hayan dictado las reglas del juego, de acuerdo con sus propios intereses, no ha promovido el bienestar de la mayoría de los ciudadanos; más bien ha hecho más profundas las desigualdades ya existentes, haciendo imposible que todas las personas puedan gozar de un modo de vida digno (Sen, 1999) y puedan participar de forma democrática en las decisiones que afectan a sus vidas.

El proceso de globalización se ha caracterizado hasta ahora por dar prioridad al modelo liberal anglo-americano y a que ‘pocos’ se puedan enriquecer a expensas de otros muchos (Stiglitz, 2006).

En los últimos treinta años, dentro del debate sobre cuál sería la mejor política y el mejor tipo de sociedad para la mayoría de los ciudadanos, se ha intentado “convencer a todo el mundo de que lo que es bueno para el 1%, de que lo que preocupa a los de arriba y lo que estos desean, es bueno para todos: bajar los impuestos a los de arriba, disminuir el déficit, reducir el poder del gobierno. No es una coincidencia que la teoría monetaria/macroeconómica, actualmente de moda, tenga su origen en la obra de Milton Friedman, el influyente economista de la escuela de Chicago y firme defensor de la denominada economía de libre mercado, que minimizaba la importancia de las externalidades e ignoraba las imperfecciones de la información y otras cuestiones relacionadas con los problemas de las ‘agencias’” (Stiglitz, 2012: 322).

Los principales discípulos y los políticos que empezaron a poner en práctica las ideas de Friedman en los años ochenta, fueron Margaret Thatcher y Ronald Regan que, tras la caída de los antiguos estados comunistas, tuvieron la oportunidad de enfatizar y poner en práctica la política del libre mercado.

Sus ideas políticas hacían referencia a la interpretación tradicional de la teoría de la “mano invisible” de Adam Smith, es decir, a la “idea de que los mercados y la búsqueda del propio interés conduciría, como si de una mano invisible se tratara, a la eficiencia económica” (Stiglitz, 2006: 20). Si bien, al mismo tiempo, se reconoce que esta misma teoría no siempre lleva a una “distribución socialmente aceptable de la renta” (Stiglitz, 2006: 20). Según esta filosofía, no es competencia de la política gestionar el problema de la equidad y eficiencia de esta distribución.

En línea con la interpretación tradicional del pensamiento de Adam Smith⁵, la búsqueda del interés personal daría lugar al bienestar de todos. Después de la crisis financiera que hemos vivido, y seguimos viviendo, cualquiera puede

⁵ Diferentes autores, como Aguilera (2015), Casas (2010) Sen (1989) y Galbraith (2004) argumentan que la defensa del egoísmo del comportamiento humano, que se asocia con el pensamiento de Smith, es el resultado de una interpretación sesgada de sus palabras.

observar que la desreglamentación del mercado financiero y la búsqueda del bienestar de las elites financieras no ha llevado a una mejora del bienestar de todos; al revés, ha resultado desastrosa para el resto de la sociedad. Las razones de este fracaso pueden ser atribuidas a varias malas interpretaciones, a subestimadas consecuencias negativas acerca de la falta de reglamentación de los mercados y, a menudo, a decisiones políticas que, rechazando la “intromisión” de las instituciones en las dinámicas de mercado, han terminado utilizándolas para avalar los intereses de las elites económicas.

Los resultados negativos producidos por la búsqueda del bienestar de los “banqueros” evidencian, entre otros aspectos, el funcionamiento contraproducente que deriva de la divergencia entre la rentabilidad privada y la rentabilidad social. Según la teoría de la productividad marginal, un buen funcionamiento de los mercados supone la compatibilidad entre la rentabilidad privada y los beneficios sociales, es decir, supone que “la contribución social de cada trabajador es exactamente igual a su remuneración privada” (Stiglitz, 2012: 81).

El problema es que, muchas veces, los mercados no funcionan de manera perfecta, y por eso producen resultados pocos eficientes y deseables: “Las recompensas privadas y la rentabilidad social no están bien alineadas cuando la competencia es imperfecta; cuando hay ‘externalidades’ (cuando los actos de una parte pueden tener grandes efectos negativos o positivos para las demás partes, su que esa parte tenga que pagar o recoger beneficios); cuando existen imperfecciones o asimetrías de información [...]; o cuando no existen los mercados de riesgo u otro tipo de mercados (uno no es capaz, por ejemplo, de suscribir un seguro contra muchos de los riesgos más importantes a los que se enfrenta)” (Stiglitz, 2012: 80-81).

El papel del gobierno en estas situaciones sería el de intervenir, proponiendo políticas útiles para corregir parte de los “fallos de mercado” en favor del bienestar de la población. Sin embargo, Stiglitz (2002) pone en evidencia empresas hipotecarias, bancos, agencias de calificación, instituciones financieras que, al actuar sin invertir en la innovación y sin estar apoyados por

una regulación estatal, han creado una disminución de la eficiencia de la economía y de la seguridad de los ciudadanos.

Posiblemente, la mala gestión o la “imposibilidad” de gestionar los “fallos de mercado” por parte de las instituciones han sido parte de las razones por las que la crisis financiera, que dio comienzo en los Estados Unidos en 2008, se ha expandido tanto, llegando a afectar y a cuestionar la sostenibilidad del modelo de desarrollo global.

Sin embargo, a menudo los fallos de mercados, como se ha dicho anteriormente, han sido apoyados por decisiones políticas deliberadas. La acumulación de la riqueza en las manos de pocos ha hecho que el sector financiero haya tenido la posibilidad de utilizar su poder económico para ejercer una importante influencia en la toma de decisiones políticas; de esta forma, las instituciones, en vez que actuar para garantizar el mantenimiento del Estado de bienestar de la población, han aprobado decisiones que han agudizado las consecuencias de los fallos de los mercados y han potenciado las dinámicas que han permitido que las recompensas privadas de las elites económicas sigan siendo mayores que sus contribuciones económicas. De esta forma han favorecido la generación y ampliación de las desigualdades (Oxfam Internacional, 2014).

Más allá de esto, entre las diferentes estrategias para la búsqueda de una rentabilidad mayor, el sector financiero ha incrementado sus ganancias aprovechándose deliberadamente de la parte de la población más vulnerable y deprestandola: “un mínimo sentido de la justicia social – o una mínima preocupación por la eficiencia general – debería haber inducido al gobierno a prohibir ese tipo de actividades” (Stiglitz, 2012: 84).

Mirando las listas de las personas más ricas del mundo se puede ver como la riqueza no está distribuida según la capacidad de desarrollar herramientas para el bienestar de la sociedad o para fomentar su evolución; más bien está en manos de las personas que han tenido la “capacidad” de “aprovecharse del poder y de otras imperfecciones de los mercados – y, en muchos casos,

encontrar mejores formas de que la política trabaje para ellos en vez de para la sociedad en general” (Stiglitz, 2012: 89).

Tanto las causas como las consecuencias de las dinámicas de las políticas económicas fomentadas por el neoliberalismo ponen de relieve que son problemas estructurales los que han llevado a una de las más grandes crisis de desigualdad (Oxfam Internacional, 2015), a un fuerte grado de deterioro democrático y a la creación de aquellos desafíos sociales y ambientales que se presentan, cada día más, como un reto para la misma sostenibilidad de la realidad en que vivimos (Herrero, 2012).

En este contexto, Rodrik señala que el principal reto de nuestro tiempo es la necesidad no solamente de "conseguir que el actual nivel de apertura de los mercados sea sostenible y compatible con los objetivos sociales más amplios" (Rodrik, 2011: 282), sino que también se debería legitimar este cambio con un consenso político público, ya que, para fomentar un régimen de comercio sostenible, es imprescindible fundamentarlo sobre la base de un consenso político interno (Rodrik, 2011).

Para mejor comprender la complejidad de la crisis actual, la evolución de los hechos y la manera de traernos estas teorías a la actual crisis económica, merece la pena, retroceder un poco y analizar más detalladamente las decisiones políticas y económicas que han caracterizado la historia económica de los últimos 30 años.

2.1.1 Causas estructurales de la crisis

Considerando las causas de la crisis que comenzó hace ocho años y analizando las medidas políticas puestas en marcha para contrarrestarla, no podemos dejar de observar que mantener la actual estructura económica, causante de la crisis, evidentemente no es apta para solucionarla.

La evolución de los efectos negativos que han manifestado de forma más evidente la multidimensionalidad de la crisis que estamos viviendo, ponen de

relieve que si bien se intenta circunscribir las causas de la crisis al ámbito financiero, estas habría que atribuir las más bien a problemas estructurales, que tendrían que ser abordados por los responsables de la *governance* económica.

Tanto las causas como los efectos de la crisis se encuentran en la forma en que se han gestionado las acciones entre el ámbito económico, político y social en los últimos treinta años: el empeoramiento de la distribución de la renta y su repercusión en la demanda real (la tendencia al consumo es mayor en las personas con rentas menores); la falta de reglamentación de las relaciones entre mercados e instituciones y entre el sector real y financiero de la economía; la inestabilidad de las relaciones económicas y sociales causadas por la precariedad del trabajo y consecuentemente de las rentas; la infravaloración de la incertidumbre que regula las decisiones de los agentes de los mercados por parte de la teoría económica dominante, que por el contrario, la ha considerado como un riesgo probabilísticamente previsible; la consecuente falta de reglamentación de los márgenes de seguridad y de las garantías necesarias para el buen funcionamiento de los mercados y en particular de los mercados financieros; el empeoramiento de la calidad de la estabilidad social y ambiental (Pizzuti, 2013: 37-38).

Estos aspectos, que representan solo parte de las causas y efectos de la crisis, han ido agudizándose a lo largo de los últimos ocho años. Las políticas empleadas durante la crisis se han enfrentado a estos desafíos de tal forma que, en vez de solucionarlos, los han profundizado; haciendo recaer los costes mayores que estos conllevan principalmente en los más vulnerables, se ha conseguido un incremento de las desigualdades, que se refleja en haberse disparado tanto los indicadores de la pobreza absoluta, así como de la pobreza relativa (Oxfam Internacional, 2016).

Si bien la inestabilidad económica y social está estrechamente conectada con dinámicas de la economía real, el sector financiero sigue persiguiendo su desarrollo sin tener en consideración estos aspectos.

Por otro lado, las instituciones que tendrían que garantizar el bienestar social están paralizadas por los recortes que hacen las políticas que dan prioridad al equilibrio financiero de los presupuestos públicos.

2.1.2 El recorrido financiero de la crisis

Como ocurrió en el caso de la crisis vivida durante la Gran Depresión, la actual crisis económica mundial, empezada en 2008, se ha originado en los Estados Unidos. Sin embargo, mientras en el primer caso sus efectos fueron más contenidos, la crisis actual se ha difundido más rápidamente⁶.

La recesión de los Estados Unidos empezó en 2001 con el estallido de la burbuja tecnológica y con la aprobación de políticas que, en vez de fomentar la reactivación económica, generaron su definitiva caída y depresión.

En este momento, la decisión de la administración del presidente George W. Bush de bajar los impuestos de las rentas más altas y trasladar a la política monetaria la recuperación del nivel de pleno empleo para estimular la economía funcionó solo parcialmente. Alan Greenspan, Presidente de la Reserva Federal, eligió bajar los intereses, creando más liquidez en el mercado y fomentando el auge del consumo y del sector inmobiliario. Políticas poco eficientes como estas, y el hecho de descartar la posibilidad de invertir en la innovación han sido uno de los elementos que ha determinado la transición de la burbuja tecnológica a la burbuja inmobiliaria.

Las políticas aprobadas en esta ocasión, si por un lado produjeron un crecimiento económico a corto plazo, por otro hicieron ganar mucho dinero a unos pocos con un gran coste para la sociedad en su conjunto (Franzini y Pianta, 2016; Atkinson y Bourguignon, 2014).

El estallido de la burbuja inmobiliaria, caracterizada por la drástica disminución de los precios de las viviendas, dejó a sus propietarios hundidos en las hipotecas, cuyos valor superaba en gran medida el valor actual de sus

⁶ Este aspecto de la crisis, y los otros que serán analizados, son relativos al análisis de Stiglitz (2010). También se han consultado Roubini y Stephen (2010), Krugman (2009), Rodrik (2012).

inmuebles; el endeudamiento de los ciudadanos fomentado por la necesidad de aumentar el consumo en la economía global y otros mecanismos económicos y financieros que han favorecido estas dinámicas, han llevado a la explosión de la crisis financiera, que tuvo su comienzo en 2007-2008 en los Estados Unidos.

El endeudamiento de los bancos con sus inversores, la compleja red de conexiones entre los bancos de todo el mundo y la utilización de herramientas más o menos transparentes creadas para facilitar el movimiento de dinero entre los bancos han llevado al descontrol del sistema financiero que, teniendo que enfrentarse a riesgos cada vez más grandes, han determinado una fuerte e improvisada subida de los intereses.

Cuando la burbuja inmobiliaria estalló, los efectos negativos se vieron incrementados por una mala gestión del sistema financiero y sobre todo de los bancos: los errores en la evaluación de los riesgos y el hecho de haber apostado todos por la misma estrategia, cayendo en el riesgo sistémico, dejaron en evidencia, entre otras cosas, el mal funcionamiento de la autorregulación de los mercados.

La afirmación de la desreglamentación del sector financiero se obtuvo en 1999 cuando el Congreso aprobó la Ley Gramm-Leach-Bliley, es decir la Ley de Modernización de los Servicios Financieros, con la que se revocó la Ley Glass-Steagall. La Ley Glass-Steagall, había sido aprobada en 1933, después de la Gran Depresión, y fomentó un periodo de crecimiento y estabilidad económica en los Estados Unidos y a nivel mundial. A través de esta Ley se habían separado los bancos comerciales de los bancos de inversión, creando las condiciones para evitar conflictos de intereses en el sector financiero y con la intención de “garantizar que aquéllos a los que la gente corriente había confiado su dinero en los bancos comerciales no asumieran los mismos de riesgos que los bancos de inversión, cuyo principal objetivo es maximizar el retorno de capital” (Stiglitz, 2010: 206). Sin embargo, la abrogación de esta Ley condujo los bancos a tomar más riesgos y a agudizar los efectos negativos de los fallos relativos a la desreglamentación de los mercados, conduciendo a una crisis de tanta amplitud, como la que estamos viviendo.

Como se ha subrayado anteriormente, una de las características de la crisis actual, que comenzó en los Estados Unidos en 2008, ha sido su rápida difusión en todo el mundo. Las causas de esta rápida difusión se deben a diferentes razones: la compra de una cuarta parte de las hipotecas estadounidense por parte de los países extranjeros (lo que, además de extender la crisis a otros países, ha alimentado la burbuja), la exportación a todo el mundo de la filosofía desreguladora utilizada en los Estados Unidos, la magnitud de la economía estadounidense en comparación con otras importantes economías y la fuerte interconexión entre los mercados financieros globales y la falta de una institución también global que los pudiese apoyar en su regulación.

La expansión de la crisis, según la situación social, política y económica del país afectado, ha traído consigo a consecuencias diferentes, sin embargo las diferencias cerca de la organización geopolítica y económica han creado consecuencias diferentes, como demuestra el desigual impacto que ha tenido la crisis en Estados Unidos y en Europa.

En el caso de Europa, por ejemplo, las instituciones financieras han tenido que sufrir “las consecuencias de comprar hipotecas tóxicas y, de las arriesgadas apuestas que habían hecho con los bancos estadounidenses, numerosos países europeos tenían que lidiar con problemas que ellos mismos habían creado. También España había permitido que se desarrollara una enorme burbuja en el sector de la vivienda, y actualmente está padeciendo un hundimiento casi total de su mercado inmobiliario. Sin embargo, a diferencia de Estados Unidos, las fuertes regulaciones bancarias de España han permitido que sus bancos soporten un trauma mucho mayor con mejores resultados (aunque no es de extrañar, en conjunto su economía ha sufrido un impacto mucho mayor)” (Stiglitz, 2010: 53).

La crisis global ha afectado a cada país de manera diferente. Sin embargo, la liberalización del mercado de capitales y del financiero, fomentado e impuesto en muchos países, junto con deliberadas decisiones económicas, han llevado a un incremento de las desigualdades y a un deterioro de la calidad de la democracia a nivel global. Estos factores, que en la economía de los países “desarrollados”, han tenido efectos negativos, han generado efectos

desastrosos en las economías más débiles de otros países en vía de desarrollo (Chang Ha-Joon, 2007).

Desde el punto de vista financiero, los fallos del libre mercado han llevado a la creación de dos factores particularmente dañinos: la agencia y la creciente importancia de las externalidades (Stiglitz, 2010); por otro lado, deliberadas decisiones políticas han fomentado el incremento de los paraísos fiscales, cuya existencia debilita los presupuestos públicos, que son imprescindibles para garantizar la existencia de un estado de bienestar y un estilo de vida digno y sostenible para todos los ciudadanos a nivel global (Oxfam Internacional, 2016).

Estos elementos hacen que el sector financiero, contribuya a la prolongación de la crisis y a la expansión y empeoramiento de sus consecuencias.

Stiglitz (2010) afirma que el mercado financiero, ha llegado a crear productos tan complejos que, incluso disponiendo de la información y de los datos relevantes sobre la propia posición financiera, no consiga conocer toda una serie de implicaciones arriesgadas, llegando así a tomar decisiones que no resultan eficientes. En particular afirma que, contrariamente a una visión generalizada, “cuando hay problemas de agencia y externalidades importantes, habitualmente los mercados no consiguen producir resultados eficientes” (p.46).

El problema de la agencia tiene su origen en la introducción de los nuevos elementos que caracterizan la finanza moderna. La separación entre propiedad y control interno a la misma compañía, junto con las intrincadas dinámicas de los procesos de inversión, han generado un enfoque de rendimiento a corto plazo, mientras que la creación de productos financieros de alto riesgo ha hecho aún más complicado el difícil e inexistente “control de calidad” de las actividades financieras.

La creación de grandes externalidades⁷, es decir, de “situaciones en las que un intercambio de mercado impone costes o beneficios a terceros que no

⁷ Como se analizará más adelante, el concepto de “externalidades” se refiere a la economía neoclásica y a la forma en que desde este punto de vista, se analiza la realidad. En la

participan en el intercambio” (Stiglitz, 2010: 46), ha creado una mayor interconexión dentro del sistema financiero y un incremento del riesgo en las inversiones, haciendo que aumenten las consecuencias negativas, incluso para las personas que no obtenían beneficios de la conducta imprudente de los bancos.

Estos dos factores, junto a otros defectos inherentes los mercados, sin una intervención estatal adecuada, no conducen a una economía eficiente (Greenwald y Stiglitz, 1986).

La historia de los últimos años se caracteriza por la creación de una de las mayores paradojas del actual sistema económico, que si, por un lado, minimiza la intervención estatal en la reglamentación de las dinámicas de mercado, por otro lado ha creado una situación que requiere una masiva intervención del gobierno para evitar el colapso del mercado financiero.

Esta dinámica ha creado las condiciones para que la crisis financiera y la crisis económica tengan un desarrollo simultáneo. Un ejemplo muy claro es el colapso de la industria manufacturera en Estados Unidos: con la disminución de actividad de las empresas y la reducción del mercado crediticio se ha producido una caída de la demanda.

Según John Maynard Keynes, los mercados representan un elemento esencial para cualquier economía, pero, para que funcionen de manera eficiente y para que no vayan en contra de los objetivos de bienestar social, “es necesario que el gobierno desempeñe un papel, y no solo rescatando la economía cuando los mercados fallan y regulándolos para evitar el tipo de fracasos que acabamos de experimentar. Las economías necesitan un equilibrio entre el papel de los mercados y el papel del gobierno, con importantes contribuciones por parte de las instituciones privadas y no gubernamentales. En los últimos veinticinco años, los Estados Unidos han perdido ese equilibrio, y han impuesto su perspectiva desequilibrada en países de todo el mundo” (Stiglitz, 2010:12).

Economía Ecológica, este concepto desaparece, ya que todo lo que constituye la realidad se considera “interno” al sistema abierto en el que vivimos.

Como ha quedado claro en el epígrafe anterior, para encontrar una eficaz combinación entre las dinámicas de mercado y la reglamentación estatal es fundamental desarrollar políticas dirigidas a reglamentar la distribución de la renta de forma equitativa. Favorecer solo una mínima parte de la población con detrimento de los demás no es justo éticamente, pero además, tampoco funciona económicamente.

En Estados Unidos, la aplicación de la filosofía neoliberal ha llevado a diseñar y a promover políticas que si, por un lado, creen firmemente en la desreglamentación de los mercados, por otro han necesitado de un masivo apoyo estatal para cubrir y sanear los errores cometidos. Resultado de la aplicación de estas políticas ha sido la creación de una economía ineficaz y el aumento de las desigualdades.

2.1.3 La crisis en Europa

Políticas similares, acordes con la filosofía neoliberal, han sido aplicadas también en Europa y en los acuerdos económicos destinados a definir las políticas internacionales y se han orientado a promover el crecimiento económico de los países en vía de desarrollo (Stiglitz, 2006).

El análisis de la forma en que ha sido gestionada la integración europea pone de manifiesto por un lado, como la inadecuación y las asimetrías institucionales que caracterizan la construcción de la Unión Europea, han empeorado las consecuencias de la crisis global; por otro lado, como la evolución y la gestión de la crisis están fomentando el desequilibrio de la estructura institucional de la UE y de sus países miembros.

Como se ha analizado en los párrafos anteriores, una manera para contrastar la crisis, sería encontrar otra forma de relacionar mercados e instituciones, a la hora de tomar decisiones económicas y sociales.

La desreglamentación de los mercados, y la financiarización de las decisiones económicas, son dos factores que han influido profundamente en el estallo de la crisis en 2008.

Si bien la construcción de la Unión Europea había podido ser una ocasión de crear una dimensión institucional unitaria, favoreciendo así nuevos equilibrios económicos y sociales, el haber elegido la aplicación de una visión neoliberal en el proceso de unificación hizo que este se desarrollase substancialmente a través de la unificación de los mercados y de la moneda.

Un ejemplo llamativo de la forma en que se ha gestionado la construcción de la Unión Europea lo tenemos en el rol asignado al Banco Central Europeo (BCE), que, además de haber sido creado antes del Estado Federal, goza de una completa autonomía de acción sin un gobierno europeo al que poder hacer referencia.

Al mismo tiempo, ya no existen Bancos Centrales Nacionales para proporcionar los préstamos en última instancia a los distintos países miembros de la UE. La debilidad institucional, creada por esta dinámica, hace que los sistemas económicos nacionales estén sometidos a las dinámicas de los mercados y especulaciones internacionales.

Estas dinámicas están empeorando las consecuencias de la crisis no solo a nivel de la Unión Europea, sino también de las economías nacionales de los países miembros de la UE.

La visión neoliberal está afectando también a la forma en que se están unificando las políticas fiscales: con el desplazamiento de los problemas financiero del sector privado al sector público, las autoridades comunitarias están imponiendo a los Estados miembros de la UE la aplicación de políticas uniforme de austeridad y de saneamiento del presupuesto público.

El proceso de unificación de las políticas se está desarrollando sobre todo en las relaciones intergubernamentales y en las desequilibradas relaciones de poder existentes dentro del Consejo Europeo y no en decisiones tomadas de forma unitaria por instituciones que representan la voluntad de los ciudadanos europeos.

Las ideas neoliberales se han impuesto en la política de la Unión Europea desde su creación, a través la redacción del Tratado de Estabilidad (Gallino,

2013) y han afectado la estabilidad, el crecimiento económico y el bienestar social de los países que se han adherido.

El mayor impacto que está teniendo la crisis en Europa, con respecto a las consecuencias registradas en los Estados Unidos, donde la crisis ha empezado, evidencia la incorrecta configuración de la estructura institucional de la Unión Europea, tanto en el mal funcionamiento de las políticas vigentes, así como en la falta de autonomía asignada a las instituciones nacionales y en la débil representación de la voluntad de los ciudadanos que las instituciones representan.

Además en Europa, no existe una institución encargada de mantener la estabilidad del empleo, ya que el único objetivo de la BCE es mantener la estabilidad de los precios, a diferencia de los Estado Unidos donde la Federal Reserve se encarga de ambos aspectos.

Este último aspecto, crea una paradoja bastante importante: el crecimiento de la ocupación laboral, que normalmente tendría que ser logrado a través políticas fiscales, en Europa, se busca a través de la herramienta meno eficaz, es decir, las políticas monetarias de la BCE.

Una vez más, la afirmación de la filosofía neoliberal, y la consecuente infravaloración del rol de las instituciones, ha favorecido la aplicación de políticas que marcadamente financiarizadas y mal gestionadas, han llevado a un empeoramiento de la calidad de la democracia y de las condiciones de vida de los ciudadanos. En este caso, sus consecuencias han influido negativamente en la construcción de la Unión Europea y en su capacidad de resiliencia frente a la crisis.

2.1.4 Crisis, desigualdades y democracia

El hecho de haber creado un régimen comercial global al servicio de los intereses corporativos de los países ricos, no solamente ha debilitado aún más la economía y la situación de los países en desarrollo, sino que ha también perjudicado el crecimiento y la estabilidad de la economía global.

Las políticas que han apoyado el “fundamentalismo de mercado” en los últimos treinta años han contribuido en reforzar la capacidad de los más ricos para “aprovecharse de su posición de poder para concentrar aún más riqueza” (Oxfam Internacional, 2016: 5).

Además de los resultados negativos que derivan de los fallos inherentes a la falta de reglamentación de los mercados, que han sido analizados anteriormente, el sistema económico vigente ha fomentado la evasión y la elusión fiscal a costa de los servicios públicos, propiciando así la creación y el crecimiento de los paraísos fiscales.

Se estima que 7,6 billones de dólares (Zucman, 2014) están ocultos en paraísos fiscales, perjudicando la capacidad de redistribución de la riqueza a la ciudadanía y a las políticas públicas dirigidas a garantizar el bienestar social.

Además, si se considera que entre las medidas fomentadas por el neoliberalismo hay, la disminución de los impuestos para aumentar la competitividad entre los países, se siguen sumando factores que reduciendo el dinero recaudado por los impuestos, llevan a menores ingresos públicos y a recortes en el ámbito de los temas que habitualmente están gestionados por el Estado: Sanidad, Educación, gastos en Seguridad Social.

Las distorsiones económicas, la falta de recaudación de impuestos y el aumento del rendimiento del capital frente al trabajo hacen que la riqueza se concentre en manos de unos pocos, que los presupuestos destinados a los servicios públicos se vean reducidos, que sea cada vez mayor la erosión del sistema de bienestar en los países ricos, que se dificulte aún más la salida de la pobreza para los países pobres; es decir, que se fomente la que se está manifestando como una de las más grandes crisis de desigualdad que se haya vivido en los últimos años.

En informe de Oxfam Internacional (2016) *Una economía al servicio del 1%*, se pone en evidencia como a pesar de la crisis empezada en el 2008, el nivel de riqueza mundial, constituido por el valor total de todos los activos financieros y no financieros menos la deuda total ha pasado de 160 billones de dólares en 2000 a 267 billones de dólares en 2015 (Credit Suisse, 2015). Sin embargo, de

un estudio más detallado de los datos se deduce que la distribución de la riqueza, tanto a nivel individual como a nivel de hogares ha sido desigual: “Entre 1988 y 2011, el 10% más rico de la población ha acumulado el 46% del incremento total de los ingresos, mientras que el 10% más pobre sólo ha recibido el 0,6%⁸” (Oxfam Internacional, 2016:10).

En la crisis que estamos viviendo, si por un lado las instituciones del estado social han contribuido a disminuir las consecuencias negativas del mal funcionamiento del libre mercado y de las dinámicas que de esta filosofía han surgido, por otro lado han aprobado decisiones políticas que apoyando principalmente los intereses de las elites económica, han actuado contra los intereses de la mayoría de la población (Oxfam Internacional, 2016), generando un incremento de las desigualdades entre los países y dentro de cada uno de ellos.

El proceso de evasión y elusión fiscal, el bajo interés en la redistribución de los recursos necesarios para que cada ciudadano pueda vivir una vida digna, ha sido uno de los factores que ha llevado a la construcción de un sistema que ha avalado y fomentado estos resultados, hasta constituirse como un freno para el respeto de los Derechos Humanos (Cohn, 2013).

Como se ha hecho notar anteriormente, los impuestos no recaudados hacen que disminuya el presupuesto público dirigido a la financiación de servicios públicos, cuales sanidad y educación y protección social, perjudicando las personas más desfavorecidas (Oxfam Internacional, 2014) y la movilidad social (Corak, 2012).

Aumentando las ganancias solo de las grandes empresas y elites económicas, se canalizan los beneficios hacia los propietarios del capital más que a la sociedad en general, creando problemas y efectos dañinos para la humanidad y su sostenibilidad desde el punto de vista económico, social y ambiental (Oxfam Internacional, 2016).

⁸ Los cálculos se obtienen a partir del análisis de Oxfam basado en la base de datos del grupo de expertos mundiales sobre distribución de los ingresos (World Panel Income Distribution; LM-WPID) de Lakner – Milanovic (2013).

Stiglitz afirma que nos encontramos en una espiral viciosa donde “la desigualdad es la causa y la consecuencia del fracaso del sistema político, y contribuye a la inestabilidad de nuestro sistema económico, lo que a su vez contribuye a aumentar la desigualdad” (Stiglitz, 2012: 25).

Si queremos trasladar el comportamiento perverso de las decisiones políticas neoliberales a nivel internacional, resulta evidente una vez más su fuerte repercusión en la producción y profundización de las desigualdades y en el deterioro del sistema democrático a nivel global.

Para tener una visión más completa y coherente, resulta útil recorrer brevemente el proceso histórico que en los últimos 50 años ha hecho que, al aumentar la interdependencia económica, “pocos” hayan ejercido el derecho de organizar las reglas del juego en contra de muchos, y hayan favorecido procesos de escasa democracia y de desigualdades económicas y sociales, en beneficio de los intereses de los países industrializados, más que los del mundo en fase de desarrollo (Stiglitz, 2002: 269).

2.1.5 La carencia de las instituciones a nivel internacional

A pesar de la creación de beneficios para algunos países y en determinados sectores, la globalización actual, ha sido mal gestionada y ha conducido a un aumento de las desigualdades, al deterioro del medio ambiente, a una mayor inestabilidad económica a la vez que ha limitado la capacidad de los gobiernos de hacer frente a esta situación.

Después de la Segunda Guerra Mundial, en el 1944, con el recuerdo del fracaso de la Liga de Naciones y de las consecuencias causadas por la Gran Depresión del 1930, durante la Conferencia Monetaria y Financiera de las Naciones Unidas en Bretton Woods⁹, se formaron dos nuevas instituciones

⁹ El acuerdo de Bretton Woods, a parte la creación del FMI y del BM también había previsto la creación de una otra organización económica internacional: La Organización Mundial del Comercio (OMC), que fue creada solo en 1995. “Pero la OMC es radicalmente distinta de las otras dos organizaciones: no fija ella las reglas sino que proporciona el foro donde las negociaciones comerciales tienen lugar, y garantiza que los acuerdos se cumplan” (Stiglitz, 2002: 41).

económicas, con la intención de crear un marco para la cooperación internacional y estabilizar la económica mundial frente a los nuevos desafíos económicos: el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM).

El FMI fue creado para mantener la estabilidad económica de los países en vía de desarrollo, para asesorarlos sobre las políticas económicas útiles a lograr este objetivo y para otorgar préstamos y colaboración en la resolución de problemas financieros acerca de las condiciones de los pagos internacionales; el objetivo del BM fue apoyar el desarrollo económico a largo plazo de los países, influyendo en sectores más amplios como el de la educación o sanidad y otorgar préstamos o cofinancian proyectos con otros actores.

Sin embargo, el FMI y el BM, desde la forma en que han sido estructurados, hasta las políticas que han promovidos, se caracterizan por su gestión poco democrática y por el enfoque financiero de sus políticas; la mayor parte no ha llevado a la mejora de las condiciones de los países en desarrollo. Stiglitz (2002), afirma que “ambas instituciones pudieron haber planteado a los países perspectivas alternativas sobre algunos de los desafíos del desarrollo y la transición, y al hacerlo pudieron haber fortalecido los procesos democráticos. Pero ambas fueron dirigidas por la voluntad colectiva del G-7 (los gobiernos de los siete países más industrializados), y especialmente de sus ministros de Hacienda y secretarios del Tesoro, y con demasiada frecuencia lo último que deseaban era un vivo debate democrático sobre estrategias alternativas. Es evidente que, medio siglo después de su fundación, el FMI no ha cumplido con su misión” (p.40).

Desde su formación, Estados Unidos y Europa, se pusieron de acuerdo sobre la dirección de las dos instituciones: Europa designa el Presidente del FMI, dejando el segundo puesto a Estados Unidos, mientras Estados Unidos designa el Presidente del Banco Mundial.

No obstante el FMI ha sido concebido como una institución pública, financiada en parte con el dinero de los contribuyentes de todo el mundo, solo Estados Unidos puede ejercer el veto efectivo, mientras que los votos que cuentan más

son los de los países que, a parte algunos ajustes, tenían mayor poder económico cuando el FMI fue creado.

Sin embargo, las políticas del FMI, han cambiado a lo largo del tiempo: en la época en que Keynes desempeñaba un papel importante en el FMI, era opinión generalizada que los mercados a menudo funcionaban mal. A partir de los años ochenta, el FMI ha empezado a proclamar la supremacía de los mercados como elemento central de su ideología y de la del BM¹⁰.

Con la caída del Muro de Berlín, en 1989, y la transición hacia la economía de mercado de la Unión Soviética y de los países europeos del bloque comunista, el FMI debía ocuparse de las cuestiones macroeconómicas mientras el BM tenía que encargarse de las cuestiones estructurales. La realidad fue otra: “El FMI adoptó una posición imperialista: como casi cualquier problema estructural podía afectar a la evolución de la economía, y consiguientemente al presupuesto o el déficit comercial, creyó que prácticamente todo caía bajo su campo de acción” (Stiglitz, 2002: 39) y sus decisiones, casi nunca han tenido en consideración otros puntos de vista que no fuesen el suyo, rechazando a menudo también las observaciones del BM.

Las crisis globales testimonian el fracaso del FMI en su cometido principal: garantizar la estabilidad económica global, aportando dinero a los países más desfavorecidos, y crear las condiciones para acercarse al pleno empleo.

La liberalización de los mercados, ha incrementado y ha dado más poder a los dueños de capital, a expensas de los derechos de los trabajadores y de los derechos políticos: “en los últimos años, los dueños del capital han exigido más derechos, como el derecho a entrar o salir libremente de los países. Al mismo tiempo, han argumentado en contra de las leyes que pudieran obligarlos en mayor medida a rendir cuentas por los abusos contra los derechos humanos en otros países, como el Estatuto de Agravios a Extranjeros, que permite que las

¹⁰ La orientación keynesiana del FMI, que subrayaba los fallos del mercado y el papel del Estado en la creación de empleo, fue reemplazada por la sacralización del libre mercado en los ochenta, como parte del nuevo ‘Consenso de Washington’ – entre el IMF el BM y el Tesoro de EE UU sobre las políticas correctas para los países subdesarrollados – que marcó un enfoque completamente distinto del desarrollo económico y la estabilización (Stiglitz, 2002:41).

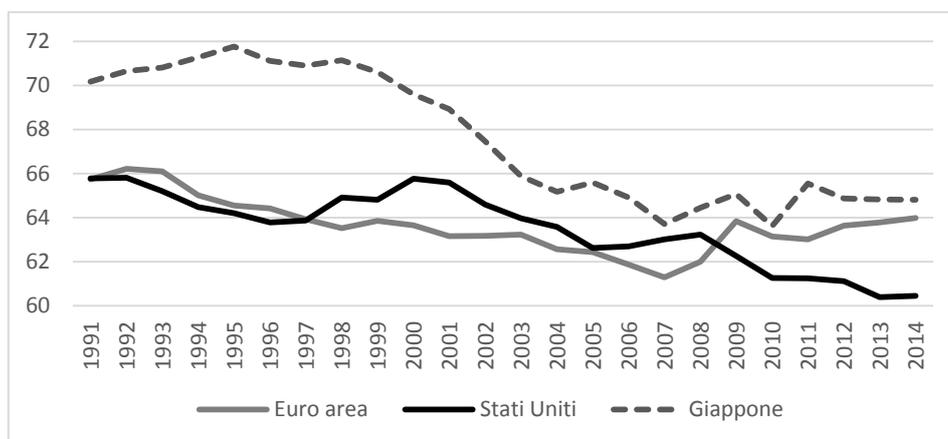
víctimas de este tipo de abusos puedan reclamar ante los tribunales de Estados Unidos” (Stiglitz, 2012: 109).

Según Adam Smith, que fue defensor no solo del libre mercado, sino también del libre comercio, si cada país se especializara en un área de producción, todos podrían traer provecho de las propias ventajas comparativas. En la realidad, el proceso de globalización, que ha aplicado la fórmula del libre comercio, ha demostrado que no siempre las cosas funcionan de la manera prevista.

El libre comercio, junto a la elevada movilidad del capital, promovida por una mala gestión del proceso de globalización, se ha desarrollado, únicamente sobre las ventajas comparativas las cuales que no derivan de la especialización en la producción mediante la innovación. Más bien, se ha fomentado una ventaja comparativa que se fundamenta en desplazar la producción en la que la mayor parte de las ganancias de la producción sean mayores para quien posee el capital, empeorando las condiciones y las capacidades de negociación de los trabajadores, debido a sus menores capacidades de negociación. Como observa Stiglitz, si en vez de la libre circulación del capital se hubiese promovido la libre circulación de mano de obra, la situación sería muy diferente: “los países competirían para atraer trabajadores. Prometerían buenos colegios y un buen medio ambiente, así como menos impuestos a los trabajadores [...] Pero ese no es el mundo en que vivimos, y en parte se debe a que el 1 por ciento no quiere que sea así” (Stiglitz, 2012: 111).

La libre circulación del capital se defiende diciendo que todo el mundo se beneficia de esto, mientras la experiencia nos enseña otra realidad.

Figure 1: Proporción porcentual de los salarios sobre el PIB



Fuente: Banco Mundial, 2016.

La falta de reglamentación de las dinámicas de la liberalización, hasta ahora ha permitido el desarrollo de aquellas asimetrías, que han llevado a la profundización de las desigualdades y a una marcada crisis no solo económica, sino también sociales. En relación a la alta y persistente posibilidad de perder el propio puesto de trabajo, a causa de la movilidad de la producción de un país a otro, quienes sostienen el libre comercio se defienden diciendo que los trabajadores del primer país siempre tendrán la posibilidad de encontrar otras oportunidades laborales; la realidad dice que estos trabajadores simplemente se suman a la lista de los desempleados¹¹.

El interés desequilibrado que se ha manifestado por la elaboración de políticas internacionales (han acabado solucionando los problemas de los acreedores occidentales más que mejorar la economía y las condiciones de las poblaciones de los países en crisis), la falta de transparencia y de democracia en la forma de tomar decisiones, el fomento de políticas de liberalización prematuras de los mercados de capital impuestas a los países en desarrollo, son algunos de los elementos que han contribuido a su falta de legitimidad y a su fracaso.

¹¹ Otro ejemplo: “En mercados globalmente integrados, los precios internacionales afectan a los precios locales. La reducción de los precios agrícolas globales que producen voluminosas subvenciones de Estados Unidos y Europa hace que los precios de la agricultura local también caigan, de modo que incluso los agricultores que no exportan – que solo venden su producción en el mercado interno – se ven perjudicados” (Stiglitz, 2006: 123).

En este sentido, el análisis de Chang (2007), en su libro *Bad Samaritans*, aporta un análisis detallado, acompañado de muchos ejemplos, sobre cómo los países más ricos han prosperado gracias a las recomendaciones económicas e institucionales de la “impía trinidad”: el FMI, el BM y la OMC. Según Chang (2007), mientras el FMI y el BM proporcionan préstamos a los países en vía de desarrollo, poniendo como condición la de adoptar políticas neoliberales, el OMC, favorece el libre comercio en sectores donde los países ricos son más fuertes y no donde son más débiles.

Los ejemplos del fracaso de las políticas fomentadas por el FMI, BM y OMC, sirven a Chang no solamente para demostrar las carencias de las políticas neoliberales, sino también para poner de relieve, que estas políticas no son las mismas que han sido utilizadas por las económicas las cuales son ahora las más fuertes, en su época de crecimiento y desarrollo.

Gran Bretaña, ha desarrollado y fortificado la propia economía, bajo las barreras proteccionistas que ha eliminado solo en los años cincuenta, del siglo XX, cuando había crecido bastante para poder enfrentarse a otras economías; Estados Unidos fue solo después de la segunda guerra mundial cuando empezó a participar en el libre mercado. El crecimiento económico de otros países como Finlandia, Noruega y Austria, si bien no se ha desarrollado aplicando políticas proteccionistas, se ha apoyado sobre políticas estatales muy estrictas, que han controlado con firmeza que el crédito de los bancos para que fuese dirigido hacia el desarrollo de sectores industriales estratégicos.

La mayoría de los países desarrollados hicieron un uso extensivo de las barreras proteccionistas, a favor de los propios sectores industriales, hasta el momento en lo que se sintieron bastante fuertes para poder competir con los otros.

Además, “los países en vías de desarrollo ven cómo su capacidad para actuar está socavada tanto por los nuevos condicionantes impuestos desde afuera como por el debilitamiento de sus instituciones vigentes y los acuerdos a los que ha contribuido la globalización. Pensemos, por ejemplo, en las exigencias impuestas a países en vías de desarrollo a modo de condición para recibir

ayuda. Puede que algunas tengan sentido. Pero esta no es la cuestión. La imposición de condiciones debilita las instituciones políticas internas” (Stiglitz, 2006:37).

A pesar de estos resultados, el proceso de globalización ha sido fomentado siguiendo las leyes del libre comercio (circulación de bienes y servicios) y del libre mercado de capitales (integración internacional de los mercados financieros) y ha contribuido de esta manera al aumento de las desigualdades en diferentes ámbitos.

Las desigualdades, si bien de formas diferentes existen desde siempre y se están mostrando como consustanciales de la economía capitalista a causa de su sistema basado en la apropiación desigual¹². Hoy día, las desigualdades se producen de forma acelerada, por ser intergrupales y porque además se generan dentro de los grupos. Estas nuevas características de las desigualdades, constituyen no solamente un desafío ético, sino también un riesgo para la cohesión social y un reto para la recuperación económica (OCDE, 2012).

2.1.6 La necesidad de una nueva cooperación supranacional

Ya en el 2004, la Comisión Mundial sobre las Dimensiones Sociales de la Globalización, creada en el 2001 por la Organización Internacional del Trabajo (OIT) (fundada en el 1919 en Ginebra para reunir Estado, empresa y trabajadores) publicó un informe en el que se afirmaba que “el proceso actual de globalización está provocando unos resultados desequilibrados, tanto entre países como dentro de los mismos. Se crea riqueza, pero hay demasiados países y gente que no comparten sus beneficios. Además, su voz se oye poco o nada en lo que se refiere a la configuración del proceso. Desde el punto de vista de la mayoría de las mujeres y hombres, la globalización no ha alcanzado sus aspiraciones simples y legítimas de puestos de trabajo dignos y un futuro mejor para sus hijos. Muchos de ellos viven en el limbo de la economía informal

¹² Ya Smith (1776) en *La riqueza de las Naciones* explica cómo la riqueza está repartida de manera diferente entre grandes grupos.

sin derechos legales y subsisten de manera precaria al margen de la economía global. Incluso en países donde prima el éxito económico, algunos trabajadores y comunidades se han visto afectados de forma adversa por la globalización. Mientras la revolución de las comunicaciones globales aumenta la conciencia de estas disparidades [...] estos desequilibrios globales son moralmente inaceptables y políticamente insostenibles” (Stiglitz, 2006: 33).

Por todo lo descrito anteriormente, resulta necesario arbitrar un nuevo sistema capaz de gestionar de manera eficaz y eficiente las finanzas y los mercados a nivel mundial, reforzando el orden jurídico e institucional para crear una realidad global más democrática, equitativa y sostenible.

Como hemos visto, no existe una teoría científica que demuestre la infalibilidad y eficiencia de los mercados, fuera de situaciones utópicas. Los mercados pueden ofrecer incentivos, pero a causa de los fallos a ellos intrínsecos y a la divergencia entre beneficios sociales y privados, especialmente en algunos sectores, la imposición de sus dinámicas, sin una reglamentación, es contraproducente. Hay algunos sectores, como lo de la sanidad, de la educación y de los seguros, donde la intervención del gobierno puede garantizar una gestión más eficaz (Stiglitz, 2010: 288).

La historia nos enseña que en todos los países que han conseguido el éxito, Estados Unidos incluidos, el papel del gobierno, especialmente en la reglamentación de sectores como lo de la finanza, de la educación y de la investigación, ha sido de fundamental importancia y ha determinado su desarrollo y crecimiento económico (Stiglitz, 2010: 290)¹³.

Uno de los elementos que determina cómo las compañías de diferentes países puedan competir y generar crecimiento económico, es la rapidez con la que se

¹³ También los gobiernos, como los mercados se enfrentan a problemas que pueden dificultar el correcto desarrollo de sus funciones, sin embargo debido a los diferentes objetivos y a las herramientas sobre las que pueden contar los estados y los mercados, algunos sectores funcionan de manera más eficiente y favorecen el mantenimiento del bienestar social, si están gestionados por el estado y no por los mercados. Un ejemplo clarificador es presentado por Stiglitz: “El gobierno, por ejemplo, puede desincentivar el hecho de fumar aunque la industria tabaquera en si misma genere beneficios, porque se percata de que hay otros costes sociales (como el incremento del gasto sanitario) que las compañías tabaqueras no sufragan. Y puede hacerlo tanto regulando la publicidad como aumentando los impuestos”(Stiglitz, 2010:289).

accede al conocimiento y a las nuevas tecnologías. Para que las compañías de un país puedan competir con las compañías extranjeras, necesitan ser bastante fuertes y desarrolladas para poder enfrentarse en el mismo nivel.

La forma en que estamos intentando "avanzar" no es sostenible desde un punto de vista ético, y tampoco desde un punto de vista económico.

Partiendo del análisis de Stiglitz y Chang, se puede explicar la opinión de Hobsbawm (2009), cuando afirma que durante la "Edad de Oro", hasta los años 70, había una interacción equilibrada, entre las instituciones y los mercados, que, sin embargo, se logró principalmente dentro de los límites territoriales de cada país, que limitaban los sistemas económicos nacionales (Crouch, 2008). El pensamiento económico, social y político dominante, de inspiración keynesiana, apoyaba la colaboración efectiva entre Estado y mercados y la opinión pública apoyaba la idea según la cual el Estado tendría que interactuar activamente con los mercados y regular sus comportamientos.

Con el posterior proceso de globalización se han afirmado tendencias asimétricas: los mercados han ampliado el ámbito de acción a todo el planeta, superando las fronteras nacionales que, sin embargo, no han dejado de ser el alcance operativo de las instituciones incapaces de coordinarse a nivel supranacional. El desequilibrio que se produjo, ha "liberado" a los mercados de relacionarse con las instituciones, y también ha privado a estas últimas de la capacidad de compensar las limitaciones inherentes de los mercados.

El problema que ahora se plantea, es el de recuperar los aspectos positivos de la globalización, eliminando los efectos negativos producidos por la anarquía de los mercados y volviendo a crear las condiciones para que las instituciones, capacitadas para operar más allá de las fronteras nacionales, los puedan reglamentar.

Analizando la evolución económica que ha caracterizado las últimas tres décadas y nos ha llevado a la etapa que Rodrik denomina "Capitalismo 2.0" (Rodrik, 2011: 262), resulta evidente la necesidad de pensar en un "equilibrio más estable entre los mercados y las instituciones a nivel global" (Rodrik, 2011: 263); sin embargo, el nuevo modelo de desarrollo neoliberal y las nuevas

relaciones entre los mercados y las instituciones han generado dinámicas que deben ser analizadas desde el punto de vista no sólo económico, sino también político y social.

Como se ha quedado patente a lo largo de este capítulo, el PIB, a nivel mundial, ha abierto una brecha entre salarios y productividad que se está agrandando, las desigualdades se están profundizando y las personas más vulnerables se ven cada vez más perjudicadas (Oxfam Internacional, 2016).

Los factores que han llevado a esta situación son múltiples y, las estrategias para poner fin a esta situación tendrían que abarcar diferentes ámbitos. Sin embargo, para hacer frente a la crisis de las desigualdades, éticamente y económicamente insoportable, resulta evidente que sería necesario desarrollar una estrategia política que atienda de forma más coherente las necesidades de la ciudadanía en su totalidad, dejando de alimentar solo el bienestar de las elites económicas. Sería conveniente volver a un equilibrio económico que se acerque más a la “Edad del Oro”, que al equilibrio que se busca en la edad de la “fundamentalismo de los mercados”. Para poder lograr este objetivo, haría falta que los gobiernos, volviesen a cubrir su rol: buscar el bienestar de la población. En el mundo actual, caracterizado por la globalización económica y la financiarización de la economía, para que los gobiernos puedan interaccionar y encontrar juntos una estrategia para hacer frente a los desafíos globales a lo que nos enfrentamos, tendrían que estar respaldados por un gobierno global que salvaguarde el interés público en todo el mundo, coordinando las políticas nacionales.

Con el objetivo de construir un sistema de desarrollo más humano, igualitario y sostenible, “todos los gobiernos, deben sentar las bases para crear un organismo fiscal mundial en el que participen todos los países en igualdad de condiciones” (Oxfam Internacional, 2016:8).

2.2 Análisis de la visión cultural neoliberal

Las ideas de los economistas y de los filósofos políticos, tanto cuando son verdaderas como cuando son falsas, son más poderosas de lo que comúnmente se cree. De hecho, el mundo está regido por no mucho más que esto. Los hombres prácticos, que creen estar libres de influencias intelectuales, son generalmente esclavos de algún economista muerto (Keynes, 2007 [1936]: 383)

Las contradicciones del modelo de desarrollo propuesto por las teorías neoliberales y que han llevado a la crisis empezada en el 2008, demuestran que el proceso de globalización no es negativo en sí mismo, sino que necesita de una base económico-social-institucional más fuerte, fundada en una interacción más provechosa y menos desequilibrada entre los mercados, las instituciones y las instancias democráticas (consenso, sensibilización, participación activa de la población).

Sin embargo, el fracaso del sistema económico que ha creado los desafíos que caracterizan nuestra realidad, ha sido el resultado y se refleja en una ideología y en una visión cultural que se ha desarrollado en la segunda mitad del siglo XX: la visión cultural neoliberal y, más concretamente, de aquel pensamiento hegemónico que ha apoyado las decisiones y la construcción del modelo socio-económico que se ha impuesto gradualmente desde los años 70-80.

Además, el proceso de globalización, por haberse desarrollado en línea con los principios neoliberales, después de haber roto el equilibrio existente en el pasado, a nivel nacional, entre mercados e instituciones, no ha conseguido restablecer un nuevo equilibrio a nivel internacional.

Como se ha visto en el apartado anterior, la crisis actual confirma que las dinámicas del mercado por sí solas, dirigidas únicamente por intereses de carácter económico, no pueden alimentar y mantener un bienestar social estable y equilibrado; al revés, generan contradicciones y disparidades que llevan a resultados contraproducentes para el desarrollo económico y resultan insostenibles desde una perspectiva social y ambiental. El proceso de

internacionalización de los mercados, aunque no deje de tener aspectos positivos, debería estar acompañado por una correspondiente evolución de las instituciones, con el fin de recrear las condiciones para su eficaz interacción.

El desequilibrio progresivo de las relaciones entre mercados e instituciones ha aumentado el carácter individualista de las decisiones predominantes, que van en detrimento de las políticas sociales; esto ha favorecido aún más el incremento de las desigualdades (Sen, 1999).

Los procesos de desarrollo pueden implicar, en mayor o menor medida, la creación de fenómenos de desigualdad social y económica, que entonces deben ser compensados mediante la estabilización de las políticas redistributivas dirigidas a garantizar la sostenibilidad social y ambiental global. Sin embargo, como hemos visto, no existiendo un "gobierno global", no existe tampoco una institución específica que se pueda encargar de coordinar y establecer políticas en favor de una sostenibilidad económica, social y ambiental a nivel global.

Para lograr una sostenibilidad económica, no se puede transcender de los elementos sociales y ambientales, que si bien no han estado en las prioridades de las políticas neoliberales, constituyen elementos esenciales de los recursos y procesos que sostienen la vida. "La desconexión entre la economía capitalista y las bases materiales que permiten la vida" (Herrero, 2012) que están llevando la humanidad al colapso, responden a una visión cultural que ha basado y justificado el desarrollo económico sobre la profundización de las desigualdades económicas, sociales y ambientales con las relativas consecuencias: difusión del individualismo sistémico, mercantilización de la vida social, precarización del trabajo, desmantelamiento de la sociedad del bienestar, depredación ecológica, violación de los derechos humanos.

Buscando las posibles soluciones para superar la crisis actual y para reglamentar la evolución del proceso de globalización que aparece cada vez menos sostenible, es esencial una gestión diferente de la relación entre las autoridades públicas, las instituciones y los mercados, e impulsar el cambio, sobre la base de un paradigma cultural diferente.

En este apartado, empezando por el análisis del pensamiento neoliberal, se quieren destacar tanto sus características principales, así como el paradigma cultural las fundamenta. Sucesivamente, se plantea la necesidad de tomar en consideración un nuevo paradigma cultural que tomando en consideración la complejidad de la realidad, sepa renovar la relación entre el desarrollo del ámbito económico, político y social, dirigido a la construcción de una realidad más sostenible.

2.2.1 Principios y fundamentos del neoliberalismo

La visión económica neoliberal que se afirma a partir de los años 70-80, propone de forma renovada los principios del modelo neoclásico que había predominado hasta antes de la Gran Depresión de los años treinta, reforzándolos con la introducción de nuevas y más sofisticadas contribuciones teóricas, dirigidas a superar las limitaciones analíticas e interpretativas que estos principios habían manifestado.

Sin embargo, como veremos más adelante, los pilares conceptuales del neoliberalismo, mantendrán invariados los principios del pensamiento originario liberal que fomentan el uso de las relaciones económicas para explicar y regular la mayoría de los aspectos de la conducta humana. En línea con estos pilares, se seguirán manteniendo en vida los conceptos del individualismo ético (welfarismo en la formulación de Sen, 1989), la predominante consideración de las libertades negativas y el mercado como el lugar, más que herramienta, de la afirmación de la “mano invisible”, por su capacidad de combinar los egoísmos individuales y determinar indirectamente la mejor solución posible para la colectividad en su totalidad.

El postulado del individualismo ético se basa en la convicción que el individuo sea el mejor juez de sí mismo y que las condiciones en que vive la entera colectividad, dependen exclusivamente de la yuxtaposición de las percepciones individuales. Todo lo que no resulta relevante para los individuos, tampoco lo será para la sociedad y su estructura se definirá no como el resultado de una elección expresamente tomada por la colectividad o sus representantes, más

bien será el resultado indirecto de la combinación de las decisiones de cada individuo. Esta visión no toma en consideración tres aspectos fundamentales, que dificultan la coherencia de su funcionamiento. En primer lugar, los individuos, no siempre tienen la capacidad de enterarse si lo que están haciendo es bueno para ellos, ya que esto implica una comprensión de sus propias necesidades que puede requerir o un grado de conocimiento muy especializado, que no está al alcance de la mayoría de las personas (como podría ser por ejemplo el conocimiento médico), o un conocimiento que depende de experiencias que aún no se han vivido (“miopía juvenil” a la hora de relacionarla con los problemas que maduran con edades avanzadas).

En segundo lugar, las valoraciones personales, no necesariamente reflejan las preferencias de cada uno; cabe de hecho la posibilidad que las valoraciones personales estén sujetas y manipuladas por fuerza externas a la persona misma que las expresa y en este caso el equilibrio general que se alcanzaría no sería el reflejo de las preferencias de todos los individuos, más bien representaría solo una parte de estas.

En tercer lugar, la valoración del funcionamiento de una estructura social, no siempre está conectada y depende exclusivamente del juicio o de la opinión que una persona puede tener sobre su misma situación, más bien esta es relativa a las condiciones de las relaciones sociales, cuya valoración requiere una manera de ver las cosas amplia y colectiva, más que una visión individual; un ejemplo típico es la equidad distributiva.

Otro elemento que caracteriza la filosofía liberal es la forma de definir las libertades y los derechos que, desde el punto de vista de la filosofía liberal, tendrían que ser garantizados a cada individuo. De acuerdo con las clasificaciones de Berlin (1969), se puede distinguir entre las libertades en sus acepciones negativa, es decir, la ausencia de coerción de los Estados o de los individuos sobre el desarrollo de la vida de las personas (se afirma el principio que la libertad de cada uno termina donde empieza la de los otros), y las libertades en su acepción positiva, es decir, la capacidad y la posibilidad de realizarse. En esta segunda acepción, la disponibilidad de los bienes básicos y esenciales, y por lo tanto la redistribución de la renta, tiene un papel

fundamental: mientras la percepción de las libertades negativas depende de las valoraciones relativas a la situación de cada individuo, las libertades positivas y los relativos derechos a los que se refieren, están conectados con las relaciones sociales.

Por ejemplo, si una variación en la renta de dos personas se modifica creando una ventaja para la primera y una desventaja para la segunda, independientemente de la situación de partida, el primero evaluará el cambio como una mejora de su situación, mientras que el segundo lo percibirá como un empeoramiento.

En este sentido, la valoración colectiva llevaría a otra valoración del cambio, ya que tendría en consideración la distribución inicial de la renta, en el caso que fuese muy favorable al primero (convirtiéndose de esta forma una situación aún más desequilibrada) o al segundo (convirtiéndose en una situación menos desequilibrada).

Por lo que concierne a las decisiones económicas, en la concepción liberal, el libre mercado caracterizado por la competitividad representa el mejor *modus operandi* para componer y combinar los intereses individuales entre ellos, en relación a las disponibilidades existentes en un determinado momento, de los recursos y técnicas productivas. Los mercados, en acuerdo con el criterio de Pareto, determinan indirectamente los resultados óptimos en la asignación eficiente de los recursos disponibles en los sectores de la actividad productiva tanto en la distribución de los resultados positivos entre la colectividad (distribución de la renta) como en sus formas de uso (consumo e inversión).

Tanto la concepción neoliberal de las libertades negativas, así como su consecuente visión acerca de los derechos que cada individuo tiene, exaltan la dimensión de libertad económica en y para el mercado, terminando para atomizar no solamente la acción y los intereses que cada individuo tendría que perseguir, sino también sus responsabilidades acerca de los objetivos que ha conseguido o menos lograr. Trasladando las reglas del libre mercado a la dimensión humana, la igualdad de oportunidades se materializa en el “derecho, igual para todos, de participar en la carrera competitiva para alcanzar el

máximo beneficio posible” (Macpherson, 1968: 64) en vez que garantizar unas condiciones de vida digna a toda la población, para que pueda desarrollar sus capacidades, así como se plantea por el concepto de libertad en su acepción positiva. En este sentido, la desigualdad se ha identificado como un mérito personal, es decir a las capacidades y a la destreza que se ha demostrado en la competición con los otros individuos. Desde estas premisas surge lo que se define como darwinismo social neoliberal (Pizzuti, 1999) es decir aquel pensamiento que identifica las desigualdades económicas como consecuencia de las desigualdades naturales. En esta visión, las desigualdades y la pobreza, representan un coste necesario de la evolución social, que terminará haciendo desaparecer a los más vulnerables y haciendo prosperar a los más ingeniosos.

En línea con la visión liberal, resulta ineficaz y arriesgado querer definir y gestionar de forma directa las dinámicas del sistema económico, dejando por ejemplo que los gobiernos interfirieran en las dinámicas de distribución, ya que esto obstaculizaría el proceso espontáneo de los mercados, que, como afirma Hayek, lleva a una asignación de los recursos disponibles, de forma más eficiente respecto a cualquier otra planificación (Hayek, 1948). Más allá de esto, la intervención del Estado, según la visión de Hayek, sería nociva incluso para la libertad misma de los individuos, ya que debilitaría sus habilidades y la capacidad de valerse por sí mismos.

La constitución y la eficacia del orden espontáneo de Hayek responde a la representación de la “mano invisible” de Smith (1776, 4): “cada individuo [...] no tiene intención de perseguir el bien público, ni sabe cuánto lo persigue [...] El solo busca su propio beneficio y se hace guiar por una mano invisible para llegar a un fin que no estaba incluido de ninguna forma en sus intenciones” (p. 593). Smith (1776, I) afirma este concepto también cuando argumenta que “no es de la benevolencia del carnicero, el cervecero o el panadero, que esperamos nuestra cena, sino de la consideración de su propio interés. No nos dirigimos a su humanidad, sino a su amor propio, y nunca les hablamos de nuestras propias necesidades, sino de su ventaja” (p. 30).

El concepto de la mano invisible de Adam Smith, es decir la capacidad de los mercados de determinar un equilibrio económico óptimo para la entera

colectividad, utilizando como punto de partida las valoraciones de cada uno de sus miembros, encontrará una formulación analítica más elaborada en la teoría del equilibrio económico general de Walras, Pareto, Cassel del que deriva el primer teorema fundamental de la economía del bienestar: “en un sistema económico de intercambio puro, un equilibrio competitivo, si existe, es un óptimo de Pareto” (Acocella, 2015: 109)¹⁴.

Este teorema demuestra, que bajo determinadas condiciones¹⁵, en un sistema económico en que todas las transacciones se llevan a cabo en mercados perfectamente competitivos, si se alcanza un equilibrio, este equilibrio será óptimo en la acepción de Pareto, es decir, no se podría determinar un mejor equilibrio para algunos, sin empeorar la situación de otros. Consecuencia de estas afirmaciones, así como había previsto Smith, es que sería contraproducente para el bienestar de los individuos y de la colectividad, obstruir el libre funcionamiento del mercado, distorsionando su funcionamiento a través la introducción de medidas de política económica establecidas por las autoridades públicas.

La forma en que se ha desarrollado el pensamiento económico liberal, inicialmente proporciona, un apoyo analítico a la concepción de Smith sobre las capacidades de los mercados de conciliar los intereses individuales y el bienestar colectivo; entre estas capacidades, se incluye la de conseguir emplear todos los recursos disponibles, y entre ellos los recursos humanos, delegando así a los mercado la función de conseguir lograr el pleno empleo.

Solo posteriormente, la literatura económica ha puesto de relieve muchas de las limitaciones analíticas y empíricas de los resultados conseguidos por el primer teorema de la economía del bienestar con respecto a la capacidad del mercado, llevando a la formulación de la teoría de los fallos de mercado, es decir a las situaciones en las que los mercados no consiguen ser eficientes (Krugman y Wells, 2013).

¹⁴ Para ampliar la información sobre las limitaciones del equilibrio económico general y el análisis de los fallos de los mercados se puede consultar Acocella, 2015.

¹⁵ Relativas a la forma analítica de las utilidades individuales y de las funciones de producción.

Históricamente, la Gran Depresión del 1929, manifiesta y contradice de forma radical las supuestas capacidades de los mercados, y sobre todo las que atribuían a los mercados la función de conseguir el pleno empleo. De hecho, después del 1929, en las principales economías capitalistas se afirma la necesidad de compensar las limitaciones de los mercados a través de la intervención pública, sin embargo, la crisis terminó con la Segunda Guerra Mundial.

La crisis de los años treinta, como todas las grandes crisis, llamó en causa no solamente la forma en la que funcionaban las relaciones económicas, sino también la teoría liberal que las explicaba y teorizaba; de hecho los liberales que hasta este momento reputaban imposible la alta tasa de desempleo que sin embargo se generó, no consiguieron tampoco en los años sucesivos, explicar cómo fue posible que ésta se prolongase en el tiempo.

2.2.2 Nacimiento y desarrollo del pensamiento neoliberal

El neoliberalismo, y la forma en que ha afectado el desarrollo y la estructura social y económica, representa el vehículo catalizador de una “estrategia discursiva y práctica” (Hoevel, 2014: 42) en que han participado diferentes corrientes de pensamiento que, a partir del final de la Segunda Guerra Mundial, han conseguido convertirse en una única fuerza ideológica.

El término neoliberalismo fue utilizado por primera vez en el coloquio Walter Lippmann en 1938 (donde participaron algunos miembros que, en 1947, fundaron la Sociedad Mont Pelerin¹⁶), para subrayar los elementos que los distinguían de los liberales: sus acciones estaban ahora enmarcadas en un contexto de decadencia de la sociedad liberal, así como había sido caracterizada desde la segunda mitad del siglo XIX, es decir como una sociedad “formada por un número importante de individuos económica y espiritualmente independientes que organizaban su vida bajo el principio de la competitividad” (Hoevel, 2014: 44). Los cambios sociales y económicos, aportados durante y después de las

¹⁶ La Sociedad Mont Pelerin, fundada en 1947 por Friedrich Hayek, toma su nombre de la localidad Suiza donde se celebró la primera reunión, y contó con la presencia de los que serán unos de los pensadores liberales más importantes de esta época, entre ellos, Milton Friedman.

guerras mundiales, señalaban que para impulsar nuevamente la política liberal, era necesario revisar algunos de sus principios fundamentales. En este sentido Mirowski y Plehwe (2009) escriben: “el punto de partida del neoliberalismo es la admisión, contraria al liberalismo clásico, de que su programa político triunfará solo si reconoce que las condiciones para su éxito deben ser construidas, y que no surgirán ‘naturalmente’ en la ausencia de un esfuerzo concertado” (p.161). Reivindicar el desarrollo natural del liberalismo político asumiendo y planteando importantes intervenciones del Estado para poner en marcha este proceso, es una de las paradojas que marcará el pensamiento de Hayek, teórico y fundador de la Sociedad Mont Pèlerin. La forma de enfrentarse a esta paradoja, representará una de las más profundas divergencia metodológica con que la Mont Pèlerin tendrá que enfrentarse, cuando establecerá la alianza con los economistas de Chicago. La visión de Hayek, si bien acepta algunas regulaciones del Estado para garantizar el funcionamiento del mercado, se centra principalmente en la tesis del orden espontáneo, que rechaza la planificación estatal en el campo económico. La visión de Milton Friedman (2009), que con el tiempo empezó a tener más influencia política respecto a la visión de la Sociedad de Mont Pèlerin (Burgin, 2012), estaba caracterizada por la convicción que era necesario, utilizar las herramientas econométricas y estadísticas de la economía neoclásica, para dirigir la política estatal hacia la desregulación del mercado¹⁷.

Sin embargo, en la forma en que el neoliberalismo se ha desarrollado, en los años siguientes, ha tenido mucha importancia también la visión aportada por otra corriente, la de los ordoliberales alemanes. Los miembros de esta escuela, a pesar de compartir algunos aspectos de la visión de los austriacos de la Sociedad de Mont Pèlerin y de los economistas de Chicago, por su recorrido histórico, su visión tenía matices diferentes a la hora de establecer las modalidades de intervención del Estado en el campo económico. Los ordoliberales, coincidían con los otros dos grupos acerca de la necesidad de renovar la importancia de las libertades, y especialmente las de los mercados, pero, entendían la intervención estatal en línea con “una política económica

¹⁷ Según la opinión de Friedman el realismo de las hipótesis es irrelevantes. Lo que de verdad importa son las capacidades de previsión de un modelo (Friedman, 1953).

que denominaron – mediante un oxímoron en extremo significativo que provocaría innumerables debates dentro y fuera de la Mont Pèlerin – ‘intervencionismo liberal’, basado especialmente en una regulación contraria a los monopolios que favoreciera la competencia. Por otra parte, promovían también una legislación social protectora aunque no redistributiva [...] apoyaban el restablecimiento de una cultura y una moral conservadora cristiana como trasfondo de la reforma neoliberal planeada” (Hoevel, 2014: 49).

A pesar de las discrepancias sobre la concepción del mercado y sobre el método regulatorio del Estado, los tres grupos, llegaron a establecer su alianza, sobre la base de cuatro principios:

- Reconstruir la sociedad liberal, en sus aspectos políticos, económicos y éticos, utilizando el mercado como base de la organización social;
- Reconstruir la sociedad liberal, a través la reconstrucción del papel del Estado;
- Fomentar los “valores centrales de la civilización, como la responsabilidad individual, la propiedad privada, el respeto de los contratos, la subordinación a la ley” (Hoevel, 2014: 51);
- Rechazar los totalitarismos, sin quitar la posibilidad de utilizar autoritarismo, de forma puntual, para recuperar las libertades perdidas.

El proyecto de Hayek, si bien se aleja del científicismo de los economistas de Chicago y del Estado fuerte de los ordoliberales, consiguió llevar a la construcción del discurso y de las prácticas neoliberales que, especialmente a partir de los años setenta, empezaron a ponerse en práctica en diferentes países del mundo.

La primera vez que se aplican los principios del neoliberalismo es durante el régimen militar de Pinochet en Chile, en el que Hayek y Friedman tuvieron un papel muy importante, tanto a partir del 1975¹⁸, durante el diseño y desarrollo

¹⁸ El propio Friedman describe con admiración el modo en que sus ideas fueron aplicadas en este país sudamericano: “Chile es un milagro económico. La inflación se ha reducido de un 700% anual a mediados de 1974 a menos del 10% al año. Después de una transición difícil, la

de las reformas del modelo social y económico chileno, así como en la forma en que se impulsó sucesivamente, en la transición a la fase democrática. Los otros, muy bien conocidos, ejemplos de aplicación de la filosofía neoliberal, son los que, a través de las políticas de Margaret Thatcher en Gran Bretaña y a través de Ronald Reagan en Estados Unidos, se pusieron en práctica en el mundo occidental.

Sin embargo, mientras en Chile la aplicación del neoliberalismo había sido autoritaria, en Gran Bretaña y en los Estados Unidos su afirmación estaba conectada a un factor ético que por las condiciones históricas de los dos países, encontró la alianza de los pensamientos políticos y culturales que más fuertes en estos dos países: “El neoliberalismo entra en Reino Unido bajo la máscara ética de una regeneración conservadora y no tanto como un proyecto de ingeniería social de mercado” (Hoevel, 2014: 58), mientras en Estados Unidos se afirmará por su propuesta de regeneración conservadora, aprovechando de la amplia percepción de la decadencia económica del país que se había difundido en los años setenta.

La expansión del uso de las políticas neoliberales disfrazadas en la aplicación de la llamada Tercer Vía, llevó, en los años noventa, a la definitiva afirmación del pensamiento neoliberal tanto en los Estados Unidos como en Gran Bretaña, y a la consecuente fijación de la actividad del Estado, en el papel de regulador del “capitalismo no con el fin de suavizar su impacto, sino con el fin de llevar su lógica a todos los aspectos de la Existencia” (Cammark, 2004:152).

economía entró en auge, creciendo a un promedio de alrededor del 8% al año desde 1976 hasta 1980. Los salarios reales y el empleo aumentaron rápidamente y cayó el desempleo. Las importaciones y las exportaciones aumentaron después que las subvenciones a la exportación fueron eliminadas y los aranceles se redujeron a un 10% (con excepción de las tasas más altas temporalmente para la mayoría de los automóviles). Muchas empresas estatales se han desnacionalizado y el transporte y otras áreas se han desregulado. Un sistema de vouchers se ha puesto en práctica en la educación primaria y secundaria. Lo más notable de todo, se ha adoptado una reforma de la seguridad social que permite a los individuos elegir entre participar en el sistema de gobierno o proveer para su propio retiro privado [...]. Los militares se basaron en un plan integral para una economía de libre mercado que había sido preparado por un grupo de jóvenes economistas chilenos, la mayoría de los cuales, aunque no todos, habían estudiado en la Universidad de Chicago” (Friedman, 1982: 59).

2.2.3 Afirmación del neoliberalismo y de sus principios: un análisis desde el punto de vista ortodoxo

Como se ha visto en el epígrafe anterior, el desarrollo de la filosofía liberal, así como ha tomado forma en el neoliberalismo, es el fruto de la coyuntura de pensamientos que si bien desde enfoques diferentes, han fomentado una transformación que, dependiendo del contexto, ha utilizado herramientas y prácticas diferentes, para influir e incidir en las políticas económicas de varios países de Europa, Estados Unidos y América Latina.

Sin embargo, es interesante hacer un paso atrás en la historia, para analizar los acontecimientos económicos que han llevado el neoliberalismo a presentar la economía como un “dictador benévolo”, a utilizar el apoyo estatal para hacer de los mercados un “planificador social” y a afirmar de esta forma el modelo antropológico cultural que ha permitido su afirmación.

La crisis de los años treinta y el cambio en la teoría económica que contemporáneamente se puso en marcha, evidenciaron aún más la necesidad de las instituciones tanto en el ámbito económico como en el social; más en detalle, se manifiesta, en estos años, la necesidad que las instituciones se encarguen de amortiguar tanto la inestabilidad económica, como los mayores desequilibrios sociales generados por la intensificación del desarrollo capitalista, ya que ambos fenómenos resultaban cada vez menos compatibles con la difusión de los principios democráticos de equidad y justicia social. Después de la crisis de los años treinta, también en la opinión pública, se había afirmado la concepción del nuevo papel económico y social de las instituciones, sobre todo del Estado del Bienestar.

Desde mediados de los años cincuenta hasta 1980, el gasto de las instituciones del Estado Social en relación con el PIB, pasaron del 8% al 19% en los Estados Unidos, del 6% al 20% en Japón, entre el 15%-19% al 26%-37% en Europa (Pizzuti, 2010).

El intenso progreso que caracterizó la “Edad del Oro” provocó cambios y expectativas, problemas de adaptación y reacciones a los nuevos equilibrios económicos y sociales que contribuirán a desencadenar la crisis económica de

los setenta y los consecuentes cambios sociales y políticos que determinarían el pasaje del Keynesismo al neoliberalismo. A nivel social y político, la tendencia progresiva que empezó con el New Deal y se estableció en la Edad del Oro, se paró y revirtió.

La nueva crisis económica, empezó con la explosión de la inflación, acompañada por un estancamiento económico que dio lugar al nuevo fenómeno de la estanflación. El fuerte aumento de los precios y la desaceleración de los salarios, permitió a las empresas recuperarse en términos de distribución y revertir la tendencia que en las anteriores tres décadas había permitido una mayor participación de los trabajadores en la distribución del PIB.

La salida de la estanflación fue marcada por la progresiva afirmación de políticas económicas y sociales neoliberales que produjeron una inversión en las tendencias sociales y políticas. De este cambio salió favorecida la estabilización de los precios y la dinámica salarial, que crearon nuevos equilibrios sociales, sin embargo en la media de los países económicamente más avanzados – de particular manera en Europa continental – los indicadores de la ocupación no volvieron a sus valores del periodo anterior.

Desde el principio de los años ochenta, las nuevas tendencias distributivas favorecieron las condiciones de ofertas de las empresas, en términos de rentabilidad, pero no ayudaron la recuperación de la demanda.

La que fue denominada, “financiarización” de la economía, con la ayuda de la expansión del crédito “liberado” de los tradicionales requisitos establecido por las garantías y la fiabilidad, hizo que la demanda – que en Edad del Oro había sido apoyada por la subida de los sueldos y del gasto público, especialmente en el ámbito social –en los decenios siguiente, si bien en menor medida, fuese alimentada por las ganancias del sector financiero, por la ampliación de las clases medias creada por los ingresos generados de las burbujas especulativas en la bolsa y en el mercado inmobiliario y por la difusión del crédito a bajo coste y con escasas garantías (Pizzuti, 2015).

La teoría económica dominante contribuye y facilita la introducción de la nueva fórmula de acumulación “financiera”, quitando progresivamente la categoría de la incertidumbre que viene rebajada a la de riesgo probabilísticamente predecible. El aspecto del desarrollo capitalista que Keynes había destacado como central, se ve debilitado por la introducción de las teorías de las expectativas, las “adaptativas” de Friedman y las “racionales” de la nueva Macroeconomía Clásica; con sus inclusión en los modelos macroeconómicos, se intenta regular las relaciones con el pasado, presente y futuro, con el resultado que el futuro se configura como una dimensión que sea mayoritariamente predecible. La eliminación sustancial de la incertidumbre, favorece la convicción que sea posible y apropiado no gestionar las nuevas actividades financiera a través de las reglamentaciones existentes; el uso de estas reglamentaciones resulta menos necesario debido a la disponibilidad de nuevos sofisticados modelos probabilísticos pensados para manipular la composición de las inversiones financieras que subyacen a diferentes riesgos y para reducir las garantías ya percibidas como suficientes.

La aceleración del proceso de acumulación empezado después de la crisis de los años setenta, se sitúa en un nivel más bajo e inestable a lo que caracterizó la Edad del Oro. Por otro lado, su fragilidad, llevará una sucesión de crisis parciales, hasta estallar en la crisis global (Roubini y Stephen, 2010).

La naturaleza y las causas que han llevado a la crisis, como se analizó anteriormente, indican la necesidad de reconsiderar el papel de las políticas sociales y de las instituciones del Estado de Bienestar con el objetivo de superar gradualmente la lógica capitalista fundamentada en la ganancia y en las decisiones individuales.

En el caso de las específicas experiencias nacionales, la contención en los gastos sociales, ha sido más severo cuando las políticas económicas e comerciales miopes, han empezado a tener mayor peso, es decir, cuando se han dirigido a mejorar la competitividad de los precios reduciendo los costes salariales, en vez que optar por la aplicación de una visión más amplia dirigida a lograr el bienestar colectivo. En este segundo caso, se hubiera, por ejemplo, podido optar para subir la competitividad cualitativa y utilizar de esta forma la

innovación para generar un desarrollo más sostenible a nivel económico, social y ambiental.

La mayor utilización de estas políticas miopes, ha llevado a evaluar los gastos sociales como un coste que perjudica el crecimiento más que como una herramienta que lo podría favorecer. De esta forma, se ha alimentado el círculo vicioso que nos está llevando al empeoramiento de las condiciones económicas y sociales.

El análisis de la actual crisis estructural y de las dinámicas que han marcado su maduración, proporciona por lo tanto algunas indicaciones para poner fin al círculo vicioso desencadenado por estas mismas dinámicas y para salir de la crisis.

Estas indicaciones, si desde un punto de vista económico proponen una nueva valoración del papel de las políticas sociales, desde un punto de vista más general indican que es necesario superar el paradigma cultural que ha justificado la aplicación de las políticas neoliberales, es decir, de aquella visión individualista que por su misma naturaleza no está capacitada en generar el bienestar colectivo en acuerdo con el contexto en que se desarrolla.

La descontextualización de la realidad, manifestada por la visión neoliberal, y su completa confianza en las explicaciones científicas y matemáticas, ha llevado a sus teóricos, y de particular forma a Friedman, a pensar y difundir la idea que “si la realidad contradice la teoría, es la realidad que está mostrando la versión incorrecta” (Gallino, 2013: 259).

La aplicación de la visión cultural neoliberal, es representada por la creciente importancia que han ido asumiendo las dinámicas de los mercados. Estas dinámicas, aplicadas también a otras esferas de la vida, han actuado, a detrimento del bienestar social y más en general de la subsistencia humana, la visión que categoriza la sociedad y los recursos medioambientales, como un mero accesorio del sistema económico, en lugar de ser a la inversa: “hemos sido testigos de este proceso en distintas formas, desde el fuerte acento en la productividad, eficiencia y recompensas financieras, hasta los cambios en valores y actitudes con un nuevo énfasis en el individualismo y la

competitividad, junto con un aparente tolerancia y aun aceptación de la desigualdad social y de la codicia” (Benarfa, 1999: 21).

El individualismo promovido por la visión neoliberal, ha atomizado la sociedad hasta el punto de hacerle perder su la posibilidad de establecer relaciones necesarias para la reproducción sostenible de la vida social.

El individualismo ético, la forma de concebir las libertades y los derechos por parte del pensamiento neoliberal, han legitimado la aprobación de políticas, como por ejemplo las de austeridad, que han producido y llevado a la mercantilización de varios aspectos que hacen posible la vida humana, dando así lugar a mayores desigualdades, a una escasa consideración del respecto de los derechos humanos y al deterioro del nivel de democracia en diferentes niveles.

Sobre la base de los principios culturales neoliberales y contra las evidencias de los hechos reales, analizados en los epígrafes anteriores, se ha difundido la idea que cualquier acción que el Estado emprenda para reducir las desigualdades será demasiado costosa y podrá incluso llegar a ser contraproducente; la mejor forma de ayudar las personas más desfavorecidas es dejar que crezca la economía (Stiglitz, 2006); hay una relación inversa entre eficiencia económica y la igualdad, así que la existencia de las desigualdades es algo de aceptable (Stiglitz, 2012).

Sin embargo, estas ideas no tienen en consideración que: los mercados a menudo no consiguen resultados eficaces y son alterados por las desigualdades en la renta y por los altos niveles de pobreza; que las desigualdades tienen altos costes a nivel social, como la violencia y la cohesión social y a nivel medioambiental; desde un punto de vista ético, las desigualdades dificultan el respecto de valores como los de justicia social, diversidad cultural y acceso a los universal a los servicios básicos, como lo de la educación y sanidad; las recompensas no necesariamente llegan a las personas que han realizado las mayores aportaciones.

A lo largo de la historia, la afirmación de los principios sobre los que se fundamenta el modelo cultural neoliberal, han podido contar con algunas

circunstancias políticas y económicas que ha fomentado su desarrollo. Sin embargo, para poder mejor comprender sus raíces y llegar a plantear una forma para poder enfrentarnos a los retos que caracterizan nuestra realidad, resulta útil analizar más en profundidad el paradigma cultural que ha vehiculado la afirmación del pensamiento neoliberal y la función que en este sentido ha tenido la opinión pública de la ciudadanía.

2.2.4 Más allá de la visión ortodoxa: los paradigmas culturales y sus consecuencias

La actual organización social, reflejando las prioridades fomentadas por el neoliberalismo, ha aplicado las dinámicas de los mercados, en esferas de la vida cuya gestión necesita de políticas públicas que entendiendo la complejidad de la realidad, tengan como objetivo construir un Estado de Bienestar que haga de nuestro mundo una realidad sostenible.

La mercantilización de la vida social, así como se ha desarrollado en los últimos decenios del siglo XX, queriendo reducir la motivación humana a la consecución de objetivos personales, excluyendo de responsabilidad y quitando al sector público la posibilidad de hacerse cargo de los servicios básicos que puedan garantizar un vida digna a todos, ha desembocado en la actual crisis sistémica, que nos obliga a buscar modelos alternativos de desarrollo, si no queremos llegar al colapso económico, social y ambiental (Abad Montesinos y Abad Montesinos, 2014).

Las características, los principios y los valores fomentados por la cultura neoliberal, apelan por lo tanto, al reto de encontrar otro modelo o paradigma para construir una realidad más justa y sostenible.

Si las condiciones sociales, históricas, políticas, ecológicas y económicas son inseparables (Morin, 1993), se moldean entre ellas y están en continuo movimiento (Aguilera, 2012), podemos hacer una lectura de las creencias y sus implicaciones prácticas, que han formado la estructura del sistema cultural, que dicho a través de las palabras de Morales (2005) “pone en crisis no solamente

un modelo de desarrollo, sino fundamentalmente al proyecto civilizatorio que lo ha generado, expandido e impuesto en el mundo” (p.410).

Sin embargo, antes de analizar el papel que juega el sentido común en la consolidación de la cultura neoliberal, resulta interesante tomar en consideración el punto de vista de la economía ecológica y el enfoque holístico que utiliza para estudiar la realidad.

Frente a interpretaciones, que ven el desarrollo económico como algo que se puede considerar de forma aislada respecto al entorno social y medioambiental, la economía ecológica identifica en un “subsistema dentro de un sistema más amplio como es la Biosfera, y, por tanto, su dinámica está restringida y debe ser compatible con las leyes que gobiernan el funcionamiento de la propia Biosfera” (Carpintero, 2015: 30).

En este sentido, la visión cultural que ha predominado hasta ahora, ha gestionado los diferentes aspectos de la vida, como si perteneciesen a la misma esfera, expandiendo incluso a la esfera social, como se ha visto en el epígrafe anterior, las reglas y los valores de los mercados.

Sometiendo a las mismas leyes y valorando desde el punto de vista monetario aspectos de la realidad que sobresalen del ámbito de la economía de mercado, se ha generado un doble nivel de insostenibilidad. Las reglas que han demostrado no funcionar en el sistema económico, se están aplicando a otros aspectos de la vida humana, ampliando, de esta forma, el abanico de las consecuencias negativa y los desafíos que caracterizan nuestra realidad; valorar únicamente desde el punto de vista monetario elementos que no se pueden considerar mercancías, ya que no están producidos por la personas, cuyo uso provoca repercusiones importantes en la sostenibilidad de nuestra realidad, está llevando al colapso medioambiental y social.

Desde el punto de vista de la economía ecológica, para entender la incoherencia principal que caracteriza esta visión, habría que reconducir el enfoque cultural que nos ha llevado a la crisis (separación del ámbito económico de otros ámbitos externos). La economía ecológica considera que tanto el ámbito económico, como el proceso de producción de bienes y

servicios, constituyen un “sistema abierto en estrecha relación con el resto de sistemas sociales y naturales con los que co-evoluciona” (Carpintero, 2015: 30).

La forma de relacionarse a la realidad, como si fuese un conjunto de partes separadas y no integradas, que caracteriza la visión de la economía neoclásica, responde a un paradigma cultural que se ha desarrollado a partir de la época de la Revolución Científica, en concomitancia y en sintonía con aquellas nuevas teorías filosóficas y científicas que, a partir de esta época, determinan una renovada relación entre el ser humano y su entorno.

Cuando hablamos de paradigma, hacemos referencia a las “logros científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica” (Kuhn, 1962: 13) y que “puede al mismo tiempo dilucidar y cegar, revelar y ocultar. En su seno es donde se encuentra escondido el problema clave del juego de la verdad y del error” (Morin, 1999: 9).

El paradigma cultural que empieza a desarrollarse en los siglos XIII y XIV, tendrá de hecho una importante influencia en el significado de los conceptos de riqueza, producción y desarrollo y en la forma de entender su conexión con los valores y costes sociales, en la ciencia económica (Kapp, 1966) y en la filosofía neoliberal.

En este sentido, la deconstrucción de las características culturales del neoliberalismo y sus conexiones con el relativo paradigma cultural que las fundamentan, resulta una interesante clave para identificar las herramientas adecuadas que la cuestionan y la superan dialécticamente.

El paradigma cultural neoliberal, se ha fundamentado sobre las teorías que se han ido formulando a partir del siglo XII, hasta configurarse como la ciencia económica moderna (Naredo, 1987). Sin embargo, en este apartado, se tratará de forma esquemática solo aquellas que han marcado los principales pasajes de esta evolución.

Como afirma Aguilera (1996), la Revolución Científica, empezada en los siglos XII-XIV, lleva al desarrollo de métodos científicos y matemáticos que influirán en las ciencias naturales, pero sobre todo en la forma de ver el mundo. En esta visión del mundo basada sobre la filosofía atomista-mecanicista, a partir de este momento se empiezan a desarrollar las relaciones del sistema económico.

Con Descartes y sus ideas expuestas en el Discurso del Método, se cumple el primer paso hacia el cuestionamiento de la idea de verdad y el método de razonamiento que había existido hasta este momento: los primeros dos principios que aseguran el correcto conocimiento de la realidad son de “no admitir jamás cosa alguna como verdadera sin haber conocido con evidencia que así era [...] El segundo, en dividir cada una de las dificultades a examinar en tantas partes como fuera posible y necesario para su mejor solución” (Descartes, 1991: 83).

Sobre la base de los principios filosóficos, teorizados por Descartes, se empieza a afirmar una completa confianza en el uso de la razón para conocer la Verdad, y con las leyes de la mecánica de Newton y con la sucesiva enunciación del primer principio de la termodinámica, se consolida la idea que la realidad está formada por diferentes sistemas, cuyo estudio, por separado, puede llevar a correcta comprensión del “todo”.

El planteamiento del empirismo racionalista de Descartes, encuentra en las leyes de la mecánica clásica de Newton, un argumento que reforzar la coherencia del enfoque atomista como método para conocer la realidad.

A partir de este momento, se empieza a reforzar la idea que “la preocupación se centra en el estudio de las propiedades de cada uno de los elementos y no de las relaciones que existían entre ellos. Este nuevo planteamiento abre la puerta a una división del conocimiento en el que se da por supuesta la existencia de una parcela dedicada exclusivamente a lo económico, dotada de entidad propia y separada de la naturaleza (lo físico y lo biológico) y de la sociedad en un sentido amplio, es decir, de lo social, de lo ético y, en el siglo XIX, del poder” (Aguilera, 1996: 2).

Por último, resulta decisivo la enunciación del primer principio de la termodinámica, en el cambio de la percepción de la realidad que, de la visión organicista de la naturaleza (Naredo, 1987), llevará al concepto de producción, así como está concebido por la ciencia económica. El primer principio de la termodinámica o de la conservación de la energía, afirma que la energía ni se crea ni se destruye, sino que se transforma, permaneciendo así su cantidad invariable en el tiempo.

Si hasta este momento, la actividad humana y su desarrollo, se reconocían como vinculados a la riqueza y a los elementos puestos a disposición por la naturaleza, a partir de estos años, se empieza a desarrollar un concepto de producción se destaca cada vez más, del ámbito naturaleza y de los límites que esta impone. Con las teorías económicas de David Ricardo, los conceptos de trabajo y de producción de la riqueza se empiezan a concebir como el resultado de la actividad humana, perdiendo así la relación con el entorno, que hasta este momento había caracterizado la relación entre el ser humano y su contexto natural: “el trabajo, que en principio apareció como un modesto colaborador tendente a facilitar los procesos de generación propios de la Madre-Tierra, se acabó erigiendo en fuente suprema de todo valor. La tierra perdió así, primero, todo significado trascendente, después, todo contenido cualitativo, para reducirse a la idea abstracta de espacio inmutable propio de la noción de tierra ricardiana” (Naredo, 1992: 17).

En línea con las teorías de Descartes y Newton y con el primer principio de la termodinámica, como se ha evidenciado anteriormente, se fomenta la idea que para llegar a una correcta comprensión de la realidad, es necesario analizar por separado los diferentes sistemas que la constituyen.

De acuerdo con esta teoría, para analizar correctamente un fenómeno es necesario abstraerlo de su contexto. Sin embargo, esto no tienen en consideración las consecuencias que pueden generar las interacciones entre los sistemas que componen la realidad. En este sentido, por ejemplo, se llega a subestimar las consecuencias y el desgaste que pueden provocar las acciones humanas, que, además de condicionar el entorno, lo saquean para conseguir los recursos disponibles con los que seguir produciendo y viviendo.

Esta falta de atención, que llevará a pensar en la producción y en el desarrollo económico de forma separada respecto al impacto que esto puede tener sobre los otros elementos que permiten la sostenibilidad de la vida, será una de las características y miopías que a partir del XIX siglo, marcará la Revolución Neoclásica. Sin embargo, si en la ciencias naturales, hasta el día de hoy se han cumplido numerosos avances (empezando por el segundo principio de la termodinámica que introduce el concepto por lo que los procesos de transformación pueden llevar a cambios y hacer irreversibles los sistemas termodinámicos), la teoría económica parece seguir anclada en “los viejos paradigmas sobre los que nació [...] y que hoy definen el sistema económico convencional: (1) el sistema económico se entiende como un sistema cerrado; (2) como un proceso circular y reversible; (3) todos los procesos son cuantificables en unidades monetarias y (4) se aceptan que son los factores trabajo y capital los únicos responsables de la transformación y de los avances económicos” (Velázquez, 2011: 54).

El conjunto de estas características, crea problemas a diferentes niveles, tanto cuantitativos como cualitativos, minando su misma sostenibilidad.

El hecho de que el sistema económico se defina como cerrado, denota su descontextualización de la realidad a la hora de no tomar en consideración la reversibilidad de su proceso, es decir, la escasez de los recursos con los que cuenta y las consecuencia y adecuación con el contexto social, institucional y ambiental en el que se desarrolla, con el objetivo de integrarlos y coevolucionar según los resultados de las interrelaciones que se generan.

No considerar que vivimos en un sistema complejo, significa no querer ver que la sostenibilidad de la vida no depende solo de factores que se pueden cuantificar a través del dinero; los conocimientos científicos de las partes aisladas que forman nuestra realidad no nos llevan a una comprensión de los mecanismos que regulan nuestras vidas; basar el sistema de producción contando con recursos ilimitados es irreal y lleva el sistema económico a crear importantes problemas también desde el punto de vista cualitativo.

Estas contradicciones, hacen parte de aquellos elementos que han llevado la cultura hegemónica a desarrollarse de espaldas a la vida, hasta poder decir que ha llegado a declararle la guerra (Herrero, 2012).

Según Herrero, el abismo ontológico creado por la separación que la cultura hegemónica ha establecido entre seres humanos y naturaleza, ha generado problemas desde el punto de vista cualitativo, en el momento que la instrumentalidad con que se ha establecido esta relación, se ha empezado a aplicar no solamente con el medio ambiente, sino también en las relaciones entre las personas. La cultura hegemónica, se ha desarrollado sobre la ficción que vivimos de forma ajena a los límites de la naturaleza, y ha extendido esta ilusión también a la gestión y a las relaciones que se establecen en el ámbito de la vida cotidiana, favoreciendo aquellas actitudes y creencias que nos alejan de las necesidades que tiene el cuerpo humano por el hecho de ser finito. Desde el punto de vista de Herrero, nuestra cultura se ha desarrollado de espaldas a los límites del medioambiente y del cuerpo humano.

En el caso de los límites medioambientales, el indicador de la Huella Ecológica (Global Footprint Network, 2008), demuestra que la humanidad utiliza actualmente los recursos de 1,3 Tierras, debilitando la resiliencia de los ecosistemas de los que depende la humanidad: “la actividad humana está ejerciendo tanta presión sobre las funciones naturales de la Tierra que la capacidad de los ecosistemas del planeta para sustentar a las generaciones futuras ya no pueden garantizarse” (Millennium Ecosystem Assessment, 2005: 2).

La afirmación a nivel cultural que, la subsistencia la vida de cada individuo depende solo de sí mismo, se ha conseguido considerar como algo ajeno e innecesario para la misma sostenibilidad de la vida, no solo el cuidado que necesitamos por parte de otras personas¹⁹, sino también de la mismo

¹⁹ En este sentido, son numerosas las aportaciones desde la Economía Feminista que evidencian como el caso de los límites físicos del cuerpo humano y por el hecho de vivir interconectados, no se puede plantear la vida de los individuos sin tener en consideración la necesidad de sus cuerpos por otras personas. Sin embargo, el sistema económico se ha desarrollado fomentando la creación de una sociedad patriarcal, es decir de una sociedad que ha invisibilizado esta necesidad, atribuyendo el rol de encargadas de los cuidados a las mujeres, sin querer reconocerlo (Herrero, 2012).

elementos naturales que nos mantienen en vida. Con el proceso de globalización, así como se ha desarrollado en los últimos 30 años, esta visión y estas dinámicas han conseguido ampliar sus fronteras alimentándose también del saqueo de las materias primas y del trabajo proveniente de otros lugares.

La cultura hegemónica, sobre la base del viejo paradigma, ha avalado un sistema económico que se está desarrollando a través la explotación de las bases naturales que constituyen su vida, como son las relaciones de ecodependencia e interdependencia (Herrero, 2012).

El principio de objetivación, basado en la idea que la ciencia, analizando por separado los elementos que constituyen la realidad, lo puede explicar todo, y considerando la naturaleza como una entidad externa que funciona de forma estable y mecánica, se ha creado la ilusión que la clave del desarrollo es únicamente el progreso tecnológico, ya que nos permite controlar, intervenir y utilizar de la forma más eficiente la naturaleza, que de hecho empieza a ser identificada con los “recursos naturales”. Herrero, citando Polanyi (1957), afirma que la civilización en la que vivimos, está construida sobre patrones duales relacionados con la idea de dominio y jerarquización, ya que los patrones sobre los que se fundamenta nuestro modelo de desarrollo son la guerra y el comercio. En *La gran transformación* Polanyi (1957) argumenta que la modernidad se ha caracterizado por someter a estos criterios, las materias primas y la mano de obra, es decir la naturaleza y el tiempo de las personas; con la modernidad se constituyen dos nuevos mercados que no existían antes y que acaban convirtiendo en mercancía lo que en realidad no se produce para ser comprado.

Desde el punto de vista de Herrero, para cambiar el marco de la civilización en el que estamos viviendo y que nos está llevando al colapso socio-ambiental, tenemos que volver a preguntarnos desde dónde queremos empezar a pensar la vida. En otras palabras, hace falta plantear un nuevo paradigma cultural para volver a replantear el funcionamiento de la ciencia económica, para volver a reorganizarnos, para fomentar un desarrollo que contextualizado en la complejidad de la realidad, se pueda concretar en un camino que no declare la guerra a la vida.

“Vivimos en un tiempo de transición paradigmática [...] La transición paradigmática tiene varias dimensiones que evolucionaba a ritmos desiguales. Distingo dos dimensiones principales: la epistemológica y la social. La transición epistemológica se da entre el paradigma dominante de la ciencia moderna y el paradigma emergente que designo como el paradigma de un conocimiento prudente para una vida decente. La transición social, menos visible, va desde el paradigma dominante - sociedad patriarcal; producción capitalista; consumismo individualista y mercantilizado; identidades - fortaleza; democracia autoritaria; desarrollo global desigual y excluyente- hacia un paradigma conjunto de paradigmas que, por el momento, no conocemos. Son las “vibrations ascendantes” de las que hablaba Fourirer” (Santos, 2000:14).

En este sentido, resulta fundamental, replantear la forma en que se concibe el ciencia económica, es decir fundamentándola en renovadas características, tal como hace la Economía Ecológica: “(1) el sistema económico se entiende como un sistema abierto, y no como un sistema cerrado; (2) como un sistema irreversible y no circular; (3) el proceso no es en su totalidad cuantificable en dinero; hay que considerar, además de las variables cuantitativas en términos monetarios, las cuantitativas en términos físicos y las variables cualitativas; (4) no siempre existen factores de transformación.” (Velazquez, 2011: 58).

Por otro lado, para fomentar esta transición paradigmática, no podemos dejar al lado la dimensión social, es decir, aquella visión que puede representar una de las fuerzas fundamentales para poner en marcha el cambio civilizatorio planteado por Herrero. En el próximo apartado, se analizan los factores de la conciencia colectiva que si por un lado, en diferentes ocasiones, han llevado a la afirmación de los principios de la cultura hegemónica, por otro lado, pueden representar el motor de cambio hacia la construcción de una realidad más sostenible.

2.3 Análisis del sentido común y opinión pública

El hombre [...] debería mirarse a sí mismo no como una parte separada y distinta sino como un ciudadano del mundo, como un miembro de la vasta comunidad de la naturaleza [...] Cualquier cosa que le concierna debería afectarle no más que todo aquello que concierna a cualquier otra parte igualmente importante de ese inmenso sistema (Smith, 1759:267).

La crisis que estamos viviendo, dicho con las palabras de Herrero (2012), es una “crisis civilizatoria”, ya que frente a los desafíos económicos, políticos, sociales y ambientales a los que nos enfrentamos, la visión política y cultural dominante no reacciona, adoptando así una actitud ambigua frente a la crisis global en que vivimos.

Se han conseguido construir una especie de barreras que bloquean la capacidad de percibir la magnitud y la complejidad de la crisis que nos afecta. Frente a los datos e informes que todos los días evidencian la gravedad de la situación en la que estamos, no se toman medidas políticas para abordar los retos que se presentan, y esto genera la percepción de una diferente visión cultural y políticas frente a los mismos hechos.

Esta paradoja se refleja en la impresión que la misma cultura en la que vivimos, está fabricando subjetividades anestesiadas, y se caracteriza como un mecanismo esquizofrénico del cual resulta complicado salir: si por un lado se confirman o se consolidan los desafíos de nuestra realidad, por otro lado la percepción política y social es completamente diferente (Herrero, 2013).

Frente a los desafíos a los que nos enfrentamos y a la carencia institucional que caracteriza el proceso de globalización, a menudo no se consigue tomar las medidas institucionales o aun peor, se ponen frenos a la medidas que se podrían tomar, para encontrar soluciones sostenibles.

Como se ha analizado en el epígrafe anterior, estos mecanismos reflejan unos principios culturales que influyendo en la opinión pública, han sido por ella

apoyado hasta conseguir su afirmación. Dicho con las palabras de Hernando: “no tendríamos la subjetividad que tenemos si no utilizáramos la cultura material que utilizamos, ni tendríamos la cultura material que utilizamos si no tuviésemos la subjetividad que tenemos” (Hernando, 2012:128).

Para analizar los factores que podrían propiciar un cambio en la forma en que se está desarrollando la realidad, resulta imprescindible analizar la formación de aquel sentido común que “sostiene nuestra cultura, cuáles son los dogmas, mitos y creencias a través de los que interpretamos y actuamos en todo lo que nos rodea para intentar influir en los imaginarios que los sostienen” (Herrero, 2013:283).

2.3.1 Evolución y principios de la afirmación del sentido común

Si bien las teorías y las proyecciones planteadas por Gramsci (1975), se han desarrollado en un contexto histórico y político bastante diferente del que caracteriza la actual situación, de la obra del filósofo italiano, emerge un concepto que sigue siendo útil como llave de análisis de la realidad actual: el concepto de hegemonía.

Gramsci, empieza a utilizar este término a partir de 1926 (en *Carta al Comité central del Partido Comunista Soviético y Algunos temas de la cuestión meridional*) pero es en la redacción de los *Cuadernos de la cárcel*, cuando define de manera más compleja y definitiva las características en las que este concepto se articula.

La hegemonía es una forma de dominio que, en su actuación, interviene en el campo cultural y político. Según Gramsci el liderazgo político, no cuenta solamente con el poder del gobierno, sino también con la aceptación, influida por la cultura, de los “sujetos dominados”, es decir “la hegemonía implica que los valores y visión del mundo de las clases dominantes se convierten en una especie de ‘sentido común’ compartido por los grupos dominados, en virtud del cual terminan aceptando –aunque no necesariamente justificando, el ejercicio del poder por parte de los grupos dominados” (Szurmuk e Irwin, 2009: 123).

Uno de los conceptos que marcó la forma de hacer política de Margaret Thatcher, fue su afirmación de que, lo importante no es la economía sino el alma de la gente. En este sentido, la filosofía neoliberal, si bien en contextos y por razones diferentes, parece haber encontrado un terreno económicamente y políticamente propicio, para que sus principios culturales llegasen a constituir aquella cultura hegemónica que ha conseguido influir en el alma de las personas, poniendo en movimiento el proceso deshumanizador que ha llevado al triunfo del individualismo.

El aislamiento (Leontief, 1980) del entorno y de la evolución de las otras teorías de la ciencia natural, sobre las que se fundamenta y sobre las que se ha desarrollado la teoría económica convencional, tiene que ver con la afirmación de que el comportamiento racional está asociado a la maximización del interés individual (Aguilera, 2012). Si bien diferentes estudios argumentan la falta de fundamento de la idea que reconoce el “egoísmo universal como requisito de la racionalidad” (Sen, 1989: 33), la implementación de las políticas y la difusión de la cultura hegemónica neoliberal, han moldeado la conducta humana, transmitiendo la idea que esta asociación de significados refleja una verdad irrefutable e incluso deseable. Varios autores (Sen, 1989; Casassas, 2010; Galbraith, 1973) han propuesto una interpretación diferente de los pasajes en los que Smith (1759) define los sentimientos que caracterizan el Homo Economicus, para demostrar como en realidad, si bien la interpretación neoliberal no haya querido evidenciarlas, en su definición se incluyen y se toman en consideración también otras tipologías de emociones que caracterizan la forma de actuar y tomar decisiones de una “persona racional”, como la compasión y la empatía hacia los otros (Aguilera, 2012).

En este análisis, un punto de vista interesante, emerge por la distinción propuesta por Kahneman (2012), a la hora de explicar la estructura que puede influir en la forma de actuar. Según Kahneman existen dos formas de pensar, que se articulan en el Sistema 1 y en el Sistema 2: “El sistema 1 opera de manera rápida y automática, con poco o ningún esfuerzo y sin sensación de control voluntario. El sistema 2 centra la atención en las actividades mentales asociadas a la experiencia subjetiva de actuar, elegir y concentrarse” (p. 35). El problema, como evidencia Aguilera (2012), surge cuando el Sistema 1,

influenciado por el adoctrinamiento inconsciente que el contexto social y político ha ejercido sobre las personas, toma el control sobre el Sistema 2, llevándolo a reaccionar de forma automática y a tomar decisiones sin razonarlas y argumentarlas.

Para revertir esta dinámica, y crear opciones alternativas, haría falta el desarrollo de una libertad interior a la que según Polanyi (1947), estamos mal preparados o sobre la que por lo menos tendríamos que trabajar.

Con la afirmación de la cultura neoliberal, marcada por la falta de reconocimiento de la interdependencia y ecodependencia (Herrero, 2013) se ha transmitido la idea que la naturaleza del Homo Economicus, emblema de la racionalidad humana, se fundamenta en el egoísmo universal. El comportamiento racional de las personas, caracterizado por el individualismo ético, justifica y reconoce como lo más deseable, la existencia de ciudadanos, cuyas acciones están movidas únicamente por el deseo de perseguir los intereses y la utilidad personal. Esta visión falta de realismo, por considerar la personalidad de los seres humanos como algo de fijo e inmutable, presenta, como hemos visto, una interpretación sesgada de la descripción que hizo Smith del Homo Economicus, excluyendo otros sentimientos que él mismo afirma que influyen en las decisiones de las personas.

Teniendo en cuenta la distinción entre los dos Sistemas propuesta por Kahneman y considerando que el sistema de adoctrinamiento actual está en gran medida influenciado por la ideología del neoliberalismo (Laval, 2007), en las próximas páginas, se analizará su influencia en la construcción del sentido común de la opinión pública.

2.3.2 Las influencias de la filosofía neoliberal en la construcción de la opinión pública

Ya Marx ([1959] 1995), analizando la influencia que el capitalismo, en la época de la industrialización, estaba teniendo sobre la forma de actuar de las personas, había evidenciado que el proceso de producción, estaba superando sus límites convencionales. El proceso de producción se estaba empezando a

aplicar también a las dinámicas de la esfera social, transformando el capitalista en el capital personificado, y el obrero, en la personificación del trabajo. Sin embargo, la expansión de este proceso también a otras esferas de la vida, se completó y se hizo aún más radical, a medida que el neoliberalismo se iba concretando y afirmando.

Las numerosas dimensiones de la existencia humana, que el neoliberalismo ha conseguido someter a las dinámicas de la racionalidad económica, han llevado Gallino (2011) a definir la filosofía neoliberal, como una filosofía que aspira a ser una “teoría del todo”. Aun admitiendo que la natura humana en algunos casos podría no actuar naturalmente en línea con las lógicas dictadas por el individualismo, esta filosofía ha conseguido difundir en el sentido común de la ciudadanía, que esta es la forma “correcta” de actuar, para conseguir el máximo beneficio económico no solo individual, sino también colectivo. Como se analizará en los próximos capítulos, la teoría acerca del concepto de gobernabilidad y el poder ejercido por las microtecnologías que lo caracterizan, así como lo argumenta Foucault (2005), sugiere y avala la idea que la filosofía neoliberal, a través del uso de diferentes dispositivos de poder, ha conseguido entrar en el sentido común de las personas y emprender el camino para constituirse como la no solo la teoría, sino también la “práctica del todo”.

La afirmación de esta práctica ha permitido avalar la aplicación del principio de eficiencia, es decir del principio que fundamenta el funcionamiento de las empresas, en diferentes ámbitos, afectando, tanto a las estructuras que proporcionan servicios que tendrían que ser accesibles a todos (hospitales, escuelas, etc.) como a las leyes que regulan la conducta humana.

Desde los años noventa, tanto en España, como en Alemania y en Italia, en nombre de la eficiencia, se han cerrado o se han cedido a empresas privadas numerosas estructuras que garantizaban el derecho a la educación y a la salud, que facilitaban la integración social, que proporcionaban servicios para la comunidad. Las reformas laborales, que en estos mismos años han empezado a aprobarse en diferentes países de la UE, en nombre de la eficiencia, han conseguido transmitir la idea que la precarización del trabajo es un elemento

positivo para el crecimiento económico y para la ampliación de las posibilidades de encontrar un empleo (Gallino, 2013).

Aunque la crisis ha demostrado lo equivocadas que eran esas ideas acerca del mercado de trabajo, en su difusión y afirmación han jugado un papel importante, las consecuencias que estas ideas han provocado en la capacidad de reaccionar de la ciudadanía que debilitada ha sido un terreno más propicio para la interiorización de los otros mitos propagados por la ideología neoliberal: “Estados Unidos, que supuestamente tiene el mercado laboral más flexible, tuvo un rendimiento mucho peor que otros países con una mayor protección laboral (como Suecia y Alemania). Y la razón es obvia: los recortes salariales reducen la demanda total y agravan la crisis” (Stiglitz, 2012: 293). Sin embargo, estas medidas no ha deteriorado solo la economía, más bien, han influido y debilitado notablemente también la capacidad de negociación de los trabajadores (Stiglitz, 2012) y han fomentado la creencia de que el desempleo, no es culpa del Estado, sino de los ciudadanos que se encuentran en esta situación. Así como se ha promocionado el mito de que la situación de pobreza de las personas depende solo de ellos mismos, así la situación de desempleo se relaciona a la poca voluntad y capacidad de tener y buscar trabajo.

En la explicación y desarrollo de los elementos que según Foucault han llevado a la formación de la biopolítica, un elemento importante es la transformación de la noción de gobernabilidad, como consecuencia de la integración e importancia que en ella, ha ido asumiendo el concepto de Homo Economicus, entendido como emprendedor de sí mismo, como elemento alrededor del que se desarrolla la racionalidad gubernamental, como “capital humano” (Dilts, 2011).

La asociación de los conceptos personas y capital humano, ha llevado a una mayor aceptación que las acciones, las decisiones, las formas de ser y de vivir pueden ser analizadas y condicionada bajo el prisma del análisis coste-beneficio. Un ejemplo claro, lo evidencian las reformas educativas aprobadas en los últimos años en diferentes países de la UE. A través de las escuelas se quiere promover el desarrollo de las capacidades que de forma más eficiente, si bien quizás más obtusa, facilitan la entrada en el mundo laboral, en

detrimento del desarrollo de aquellas capacidades que puedan facilitar la participación activa en la vida política y social.

2.3.3 El impacto de la crisis en la opinión pública

Los principios y consecuencias de la difusión de la cultura neoliberal, han encontrado un campo propicio para su afirmación, en las modalidades de gestión y reacciones provocadas por la crisis empezada en 2008. A lo largo de estos años, de forma más evidente, se ha intentado gobernar y buscar la complicidad de la ciudadanía, afirmando la visión política y cultural neoliberal en el sentido común de la opinión pública, es decir, difundiendo los principios del individualismo ético, de la acepción negativa de las libertades, de la competitividad y de la desacreditación de la intervención estatal.

La crisis, que desde el principio ha sido presentada como desastre inesperado (Brassett y Clarke, 2010), ha hecho que se pusiesen en segundo plano sus causas estructurales, y que se facilitase la introducción de medidas rápidas, marcadamente neoliberales, con la excusa de tener que atenuar lo antes posibles sus efectos más graves. El uso de recursos económicos estatales para salvar los bancos ha sido presentado como una medida tomada para salvaguardar el bienestar de la población. En este sentido, los medios de comunicación han colaborado en la medida que, si al principio han difundido una visión de la crisis como de un cataclismo inesperado, en una segunda fase han participado en la divulgación entre la población del sentimiento de culpa de haber vivido por encima de las propias posibilidades. Es decir, los gobiernos, después de haber utilizado la mayoría de los fondos públicos para salvar los bancos, han transmitido la idea que la causa de la falta de dinero en el presupuesto estatal se debía al exceso de dinero utilizado para los gastos sociales, como pensiones, instrucción pública y sanidad.

La idea de que la crisis financiera no ha sido causada por la deuda de los bancos, más bien por la deuda pública, ha reforzado la idea de que las dinámicas de mercado son las que funcionan y que la intromisión del Estado en la gestión económica y social, representa un freno.

Estas medidas, si por un lado han reforzado la idea que la filosofía del libre mercado es la modalidad de gobierno que mejor funciona, por otro lado han puesto de manifiesto el deterioro de proceso democrático en el que vivimos, ya que las medidas políticas tomadas para frenar los efectos de la crisis, de ninguna forma han incluido el punto de vista de la ciudadanía (Gallino, 2013). Como se ha visto en los epígrafes anteriores, trasladando este mecanismo a nivel global, la falta de instituciones globales ha dificultado aún más la posibilidad por parte de la ciudadanía de expresar su punto de vista y tomar decisiones respecto a la forma de enfrentarse a los retos actuales.

3. Gobernabilidad y calidad de la democracia: instituciones, ciudadanía y educación

Dependiendo del periodo histórico, de la forma de gobierno y del desarrollo de la tecnología disponible, las formas de control social y político han ido cambiando. Según Chomsky, las democracias contemporáneas están caracterizadas por una hipocresía determinada por el hecho de que “el término democracia se refiere a un sistema de gobierno en el que ciertos elementos de la elite, que se apoyan en la comunidad comercial, controlan al Estado mediante el dominio de la sociedad privada, mientras que la población observa en silencio [...]. De este modo, la intervención popular en el establecimiento de la política pública se considera una seria amenaza” (Chomsky 2007: 7).

Un informe del año 2000, de la Comisión Trilateral²⁰, admite que algo está funcionando mal en el sistema democrático de Europa y Estados Unidos. Como evidencia Crouch (2004: 8), una investigación de Phillippe Schmitter informa que, a pesar de que la cifra de países que celebran elecciones libres ha pasado de 147, en 1988, a 190, en 1999, si se cuenta con una definición más estricta del término “elecciones libres”, se observa un declive entre 1988 y 1955, cuando se pasó de 65 países a 43.

Según la visión de Crouch (2004), dentro de las diferentes tipologías de democracia que han existido a lo largo de la historia, actualmente vivimos en la que se define como democracia liberal. Esta democracia se caracteriza por una escasa implicación de la ciudadanía y de las organizaciones de la sociedad civil, que no pueden influir de forma directa en la determinación de las políticas que determinan las condiciones y sostenibilidad de su misma vida.

La democracia liberal se caracteriza por diferentes elementos: “Destaca la participación electoral como el tipo principal de actividad política en la que puede implicarse el grueso de la población; otorga una amplia libertad a los

²⁰ Creada oficialmente en 1973, es una asociación de carácter privado de la que en principio formaban parte solo Japón, Países de la Unión Europea y Norte América (Estados Unidos y Canadá). Sin embargo, a día de hoy, también participan en la asociación otros países: México, China, India y los nuevos países que se han incorporado a la UE. El objetivo de la Comisión Trilateral es fortalecer la cooperación entre sus países miembros para enfrentarse a los desafíos y retos generados por la globalización (The Trilateral Commission, 2016). Para ampliar la información véase <http://www.trilateral.org/go.cfm?do=File.View&fid=179>

grupos de presión para que desarrollen sus actividades – libertad que, esencialmente, permite unas posibilidades mucho mayores a los grupos vinculados a las empresas- y consagra un tipo de comunidad política que se abstiene de interferir en la economía capitalista” (Crouch, 2004: 10).

A la hora de diseñar la agenda pública, sin contar con una intervención activa de la ciudadanía que vaya más allá de su voto, es difícil que se pueda contrastar la puesta en marcha de medidas políticas que a menudo expresan prevalentemente las decisiones de las elites económicas.

Más allá de esto, dichas dinámicas crean una ciudadanía que Walter Lippmann, como evidencia Chomsky (2007), define como “rebaño desconcertado” (p. 30), y que se caracteriza por el hecho de que a la mayoría de la población se le asigna el papel de espectadores más que de participantes en la acción.

La única participación que se les garantiza a los ciudadanos es votar en las elecciones. Después de esto “deben retirarse y convertirse de nuevo en espectadores” (Chomsky, 2007: 30).

En este contexto, aun cuando la ciudadanía intenta participar de forma más activa en la vida democrática, las elites utilizan sus herramientas de control para frenar estas iniciativas o influir en ellas de tal forma que puedan ser dirigidas de nuevo a fomentar el papel de los ciudadanos como meros espectadores.

Con matices y objetivos diferentes, la educación y la transmisión de determinados paradigmas culturales han tenido desde siempre una fuerte responsabilidad en la forma de desarrollarse de la realidad y en la difusión de los dispositivos utilizados para “adoctrinar” a la ciudadanía y para fomentar la construcción de aquel sentido común que, de hecho, ha determinado la visión cultural hegemónica en los diferentes momentos históricos.

En el segundo capítulo de esta investigación se ha visto cómo la difusión de una determinada visión cultural y la formación del sentido común de la opinión

pública han contribuido al desarrollo y a la afirmación de las políticas neoliberales.

Retomando el concepto de hegemonía de Gramsci (1975), caracterizado por la vinculación entre las dimensiones culturales y las estructuras políticas y de poder que las engloban, resulta importante un análisis más detallado de estas dos dimensiones para comprender mejor los elementos que podrían fomentar la construcción de una realidad más sostenible.

Según Gramsci (1975), una verdadera transformación no se materializa exclusivamente a través de un cambio de gobierno; más bien es necesario fomentar un cambio en las relaciones de producción y de poder sobre la base de mecanismos más democráticos y dirigidos a lograr el bienestar de todos y no solo de unos pocos. Si se realizara un cambio a una vida más democrática, se necesitaría un respaldo por parte de la base social, no solo durante el proceso de cambio sino también para garantizar la sostenibilidad y la continuación del mismo a lo largo del tiempo.

Para que este cambio se ponga en marcha, es necesario subvertir la hegemonía vigente, es decir, los valores y la visión del mundo que la filosofía capitalista ha conseguido que se convirtieran en el sentido común de la opinión pública. Considerando que en el proceso de afirmación del sentido común, la educación y la cultura han jugado un papel fundamental, resulta evidente la importancia de un cambio en el sistema y en los valores difundidos por el sistema educativo mismo.

En este capítulo se analizan los mecanismos que pueden facilitar un proceso de empoderamiento de la ciudadanía dirigido a generar mejoras en la vida democrática, tanto a nivel local como a nivel global. Para desarrollar este análisis se tendrán en consideración tanto las relaciones entre los diferentes niveles de participación de las personas en la vida comunitaria como la importancia que puede tener la construcción de un pensamiento crítico de cada individuo.

En la primera parte de este capítulo se analizan las características éticas y culturales que, superando la visión del individualismo metodológico, pueden

facilitar el proceso de empoderamiento dirigido a la construcción de una ciudadanía global activamente comprometida con la construcción de una realidad más justa y democrática. Sucesivamente se combinan estas características con las teorías de la psicología comunitaria que, según el modelo de Rappaport (1987), ofrecen una clave para analizar la interacción e influencia mutua entre los individuos y su entorno.

La segunda parte del capítulo trata del papel que tiene la educación en la formación del sentido común de la opinión pública y en el proceso de empoderamiento de la ciudadanía. Con los elementos que se manejan en la primera parte se puede analizar de qué forma la educación representa una herramienta fundamental en el proceso de transformación dirigido a la construcción de una realidad más justa y equitativa. Sucesivamente se pone de manifiesto y se valora de qué forma la educación para el desarrollo facilita el papel transformador de la educación.

3.1 Democracia y Gobernabilidad: el papel de la ciudadanía

Considerando la relación positiva entre el proceso de empobrecimiento de la vida democrática y de afirmación de los principios de neoliberalismo, en la presente investigación se apoya la idea de que, para restablecer un equilibrio, es necesario empoderar a la ciudadanía impulsando un proceso orientado a promover visiones críticas comprometidas con la construcción de una realidad más justa, equitativa y sostenible.

Para que este proceso pueda realizarse es imprescindible contar no solo con medidas políticas y jurídicas, sino también con la construcción de una ética, espíritu de solidaridad y sentido común que, respetando la libertad y las diferencias entre las personas, sepan apoyar el proceso de transformación.

3.1.1 Democracia y participación ciudadana

A pesar de las consideraciones hechas hasta ahora, la práctica social equitativa y libre, que garantiza el respeto de los derechos humanos y de la democracia, se ha visto sometida a una dura prueba por el capitalismo: “Por un lado, la democracia postula la igualdad; por otro, el capitalismo incentiva la búsqueda de los beneficios, sin preocuparse por los efectos negativos que puedan surgir de esta búsqueda, lo cual genera necesariamente desigualdades” (Bresler, 2004: 40).

Como se ha analizado en los capítulos anteriores, los desafíos que caracterizan el proceso de globalización están estrechamente relacionados con la visión política y cultural que se ha ido imponiendo en los últimos 30 años.

Entre los valores sociales que caracterizan nuestra realidad, un papel muy importante está representado por la afirmación del individualismo ético que caracteriza el pensamiento neoclásico y que hace referencia a las ideas formuladas en el siglo XVII en Inglaterra por Thomas Hobbes, James Harrington y John Locke. Según estos autores, el individuo es “esencialmente el propietario de su propia persona y capacidades, sin deberle nada a la sociedad” (Ferrán, 2004: 34).

El individualismo ético ha llegado a tener tanta importancia a nivel político y cultural, que diferentes autores afirman que la democracia actual se podría definir como un sistema de “protección del hombre mercado” (McPherson, 1981: 35). Una opinión muy difundida es que, en el desarrollo del proceso de globalización, la priorización de la condición del consumidor respecto a la del ciudadano ha llevado al deterioro del sistema democrático, ha ampliado las desigualdades generando fenómenos de exclusión social y ha fomentado la creación de una jerarquía ideológica que discrimina la pobreza: “La progresiva privatización del espacio público acaba transformando los derechos del ciudadano en derechos del consumidor, por lo que la existencia socio-política y la correlativa titularidad de los derechos vendrá determinada por la capacidad de consumir, es decir, por el status económico” (Arce, 2009: 20).

Si, por un lado, se echa en falta la existencia de un ordenamiento institucional y jurídico global para gestionar los retos sociales actuales, la defensa del pluralismo, la igualdad de oportunidades y el respeto de los Derechos Humanos, por otro lado, hacen falta también un cambio en el sentido común y en los valores de la ciudadanía a nivel global. Sin embargo, para que la construcción de una ciudadanía global no resulte un proceso de “domesticación”, es necesario fomentar el empoderamiento de la población capacitándola para exigir que este proceso de transformación se desarrolle de forma democrática y no se convierta en la forma de “estabilidad que demanda la economía capitalista” (Arce, 2009: 99).

En este sentido, la construcción de una ciudadanía global podría ser un primer paso para tratar de corregir las desigualdades del capitalismo con la fuerza igualadora de la democracia.

3.1.2 Hacia la construcción de una ciudadanía global

En el actual contexto histórico, caracterizado por la inestabilidad económica de la economía mundial y por la disminución de la calidad de la vida democrática, sería muy importante, para lograr un cambio decisivo en la construcción de una realidad más justa y sostenible, conseguir modificar la conciencia colectiva. Fomentar una mayor responsabilidad de las personas en valores diferentes de los neoliberales podría ayudar al proceso de empoderamiento de la ciudadanía, lo que es necesario para lograr una transformación positiva de la realidad.

De manera coherente con el proceso de globalización, que hasta ahora ha sido dirigido solamente por principios económicos que han tenido poco en consideración los aspectos del bienestar social, es necesario crear las condiciones para fortalecer las capacidades de la ciudadanía de forma que pueda participar en la construcción de una realidad más equitativa, sostenible y democrática y que sepa relacionar los aspectos locales y globales que influyen en la calidad de su vida.

La idea de ciudadanía a la que se hace referencia no está vinculada al ámbito y al sentimiento de pertenencia a un determinado del Estado-Nación, es decir, a un contexto cerrado que alimenta las dinámicas de exclusión y subordinación entre las personas. El nuevo concepto de ciudadanía global tiene como objetivo estar a la altura de los tiempos y enfrentarse de manera positiva a las dinámicas generadas por la globalización (Arce, 2009).

El concepto de ciudadanía no es un concepto neutro; más bien hace referencia a un determinado proyecto político e ideológico.

Marshall (1950) define la ciudadanía como el estatus que “se concede a los miembros de pleno derecho de una comunidad. Sus beneficiarios son iguales en cuanto a los derechos y las obligaciones que implica” (p. 37), lo cual exige una determinada regulación en el ámbito político, jurídico y social.

El concepto, impulsado a partir de los años ochenta por Douglas Hurd, Ministro de uno de los gobiernos de Margaret Thatcher, definido como “ciudadanía activa”, no conlleva ninguna idea que haga referencia a la democracia, la justicia, la igualdad o la equidad (Ferrán, 2004). La aplicación de la filosofía neoliberal al concepto de ciudadanía ha transformado al ciudadano en el “hombre mercado” y ha conseguido imponer también su visión en las características política, jurídica y económica que están caracterizando el proceso de globalización.

La falta de una revisión de los conceptos que caracterizan el cuadro jurídico-político (que en el proceso de globalización resultan restrictivos y poco eficaces), la afirmación de los valores de la cultura neoliberal y el consecuente empeoramiento actual de las desigualdades económicas, políticas y sociales a nivel global, han llevado a una nueva jerarquización social que, cada vez más, se está manifestando en forma de racismo local, nacional y transnacional.

Según Arce Jiménez (2009), las jerarquías que se producen entre los ciudadanos de un mismo Estado se reproducen también a nivel interestatal, “generando unas relaciones de sometimiento/dominación entre Estados, organizaciones internacionales y corporaciones transnacionales. Así aparecen diferentes niveles de ciudadanía en los que unos ciudadanos tienen un

reconocimiento y una protección de sus derechos fundamentales muy superior al de otros, creándose incluso crecientes bolsas de nuevos “parias” que difícilmente pueden calificarse ni siquiera como ciudadanos dada la radical exclusión social, política y jurídica en la que se encuentran” (p. 22).

Auspiciar la construcción de una ciudadanía global exige, por un lado, superar las fronteras del Estado-Nación, de manera que los aspectos político-jurídicos y de protección de los Derechos Humanos residan en instancias transnacionales y, por otro lado, debe hacerse hincapié en la construcción de un sentido común que pueda apoyar de forma positiva y democrática ese cambio (Arce, 2009).

Para que se instaure un sistema global de derechos y deberes universales, independientemente del lugar de nacimiento y residencia (Cortina, 1997), y en el respeto de los valores de la democracia, libertad y bienestar de los individuos y de la comunidad global, es de fundamental importancia contar con la visión crítica y la participación activa de la ciudadanía.

Para construir una “democracia cosmopolita” hace falta una estructura supranacional que actúe como garante último en el reconocimiento y protección de los Derechos Humanos y del bienestar de las personas, independientemente de su nacionalidad y lugar de residencia. Esto significa que hay que transformar el modelo hegemónico actual con el objetivo de empezar un proceso de construcción de instituciones y herramientas político-jurídicas “cosmopolitas”. A día de hoy, “el monopolio de la coerción efectiva, por una parte sigue residiendo en los Estados-Nación y, desgraciadamente por otra, en las grandes corporaciones multinacionales a través de su poder de presión e influencia sobre los propios Estados–Nación y los organismos internacionales existentes” (Arce, 2009: 97).

Para que el proceso de construcción y funcionamiento de una representación institucional global funcione de forma democrática es necesario construir un “espacio público ‘universal’ donde sea posible el ejercicio de una ciudadanía igualmente universal [...], un espacio público político e institucional en el que la ciudadanía pueda participar de forma efectiva y democrática en la dirección

política de la “comunidad universal”, y que legitime las estructuras representativas de la misma”(Arce, 2009: 97).

Para lograr que este proceso no se desarrolle de forma totalitaria con la imposición de los intereses de unos pocos en detrimento de los más vulnerables, es necesario fomentar un empoderamiento de la ciudadanía, que, con valores diferentes a los de la visión cultural neoliberal, fomenten la construcción de una sociedad globalizada y democrática.

En esta tesis, en relación con la construcción de una ciudadanía global, no se quieren abordar los retos jurídicos que en este sentido existen; más bien se quieren investigar los valores necesarios y las herramientas más eficaces para emprender un proceso de empoderamiento de la ciudadanía dirigido a apoyar el proceso de transformación hacia una realidad más humana y respetuosa con la vida.

Cuando nos referimos al concepto de ciudadanía global, hacemos referencia a un tipo de ciudadanía, cuyos valores representan una superación del individualismo metodológico, sobre el que los economistas neoclásicos han basado “el modelo económico imperante desde los años setenta y ochenta hasta nuestros días” (Ferrán, 2004: 34).

Ulrich Beck (2005) subraya la diferencia entre los conceptos de *cosmopolitización* y *globalización*. “Este último está muy ligado al ámbito económico como ‘globalismo’: la defensa del mercado global, celebrado en base a las virtudes del crecimiento neoliberal y a la utilidad que supone mover sin obstáculos fronterizos el capital, los productos y las personas. Por el contrario, la cosmopolitización hace referencia al proceso multidimensional que está modificando de manera irreversible la naturaleza histórica de los mundos sociales, caracterizados por una relación de interdependencia real” (De Paz, 2007: 66).

Para que se pueda construir una ciudadanía global es entonces necesario reflexionar a nivel global (relaciones y políticas desarrolladas entre Estados), pero también a nivel local (políticas desarrolladas a nivel de Estado, regiones y comunidades), teniendo siempre en consideración de manera transversal las

diversidades, las desigualdades y los elementos que las definen y que representan parte de los obstáculos que no permiten lograr un modelo de desarrollo sostenible.

En este sentido, la ciudadanía global está formada por personas que rechazan todo tipo de injusticia y de exclusión, que están activamente comprometidas en la defensa de “la pertenencia a una comunidad mundial de iguales en dignidad y que alude a una ‘ética de la especie humana’” (De Paz, 2007: 31).

El concepto de ética de la especie humana está muy vinculado con las características identificadas por Petrella (2003) cuando define en qué consiste la negación de la dignidad humana, es decir, el no reconocimiento de una persona como ciudadano. La negación de la dignidad humana hace referencia a una negación de la ciudadanía en sus tres niveles: ciudadanía civil, “que significa tener las libertades civiles, libertad de pensamiento, de religión, los derechos y los deberes ligados al hecho de ser ciudadano como ser humano [...], ciudadanía social, que significa tener derecho a la existencia, al derecho a la vida, al agua, a la alimentación y al derecho a la educación [...] y ciudadanía política, porque todos tenemos derecho a participar, a organizarnos, a crear partidos políticos, etc.” (De Paz, 2007: 46).

Las injusticias que siguen perpetuándose y de las que somos “espectadores” se amplían cuando, en vez de analizar el estatus de ciudadano a nivel nacional, se aborda el tema de la ciudadanía global: la globalización, sobre la base del modelo paradigma y de la visión cultural neoliberal ha hecho que aumenten, en vez de que disminuyan, los casos de negación de la dignidad humana en el ámbito social, político y civil.

Para invertir este proceso es necesario crear las condiciones para que cada persona pueda realizarse igualmente con autonomía y dignidad. Es necesario crear una base de justicia social.

Con el término justicia hacemos referencia a los dos significados subrayados por Luis de Sebastián (1996) “justicia conmutativa, que se refiere a la igualdad, proporción y equilibrio en los intercambios y, en general, en las relaciones contractuales; justicia distributiva, que es dar a cada uno lo suyo, no solo en

referencia a la propiedad material, sino también a los derechos económicos adquiridos por el trabajo y los demás derechos de la persona: el derecho a la vida en primer lugar (y el de las sociedades a la paz), el derecho a la libertad en sus múltiples formas y variantes, y todos los derechos de la persona humana como tal, y como miembro de la comunidad política en particular; y justicia social, que se dirige más bien a la equidad y al equilibrio” (De Paz, 2007: 35-36).

Lograr una sociedad más justa y equitativa, en la que todas las personas se puedan sentir ciudadanos, requiere un cambio radical de la forma en que la ciudadanía participa en las tomas de decisiones.

Según Hardt y Negri (2002), fomentar el derecho a una ciudadanía global implica que el poder de la multitud se apropie de nuevo el espacio público para alcanzar autocontrol sobre sus propias vidas.

En el actual contexto histórico, para lograr este objetivo, resulta importante ir más allá de la visión tradicional centrada únicamente en la salvaguardia de la homogeneidad cultural local; al revés, es necesario superar este último elemento a través la aplicación de un enfoque basado en la toma de conciencia de que un enriquecimiento material y civil depende, por un lado, de la apreciación de la pluralidad y la diversidad de las culturas y tradiciones locales y, por otro, de la capacidad de saber cómo combinarlas e integrarlas.

Desde el punto de vista de Beck (2005), en el proceso de cosmopolitización no se puede obviar el camino que pasa a través de la mirada cosmopolita emancipadora. Con este concepto se pone de relieve la necesidad de una evolución cultural que haga apreciar los elementos que hacen de nuestro mundo una realidad interconectada, cuyo desarrollo no puede ir más allá de una visión ética y política compartida a nivel global. Para que este camino sea accesible es necesario transmitir valores sociales que puedan conducir a una verdadera transformación.

La creación de esta nueva mirada y "dimensión" de ciudadanía implica un cambio en la conciencia colectiva, que podría lograrse a través de una

evolución en el proceso educativo capacitado para reformular los conceptos presentados, prestándoles una mayor atención.

Sin embargo, para fomentar la construcción de una realidad más justa, democrática y sostenible es necesario no solamente que, a nivel individual, la ciudadanía consiga una mirada cosmopolita emancipadora, sino también que encuentre una forma de que sus aprendizajes puedan repercutir en el entorno.

Por esta razón, en los próximos epígrafes se analizará cómo el proceso de empoderamiento a nivel personal puede influir en las relaciones entre individuos y su entorno, y fomentar los cambios sociales en línea con los valores que caracterizan la ciudadanía global.

3.1.3 Una mirada desde el enfoque de la psicología comunitaria

Las circunstancias económicas, políticas, tecnológicas y sociales que se han desarrollado a partir de la segunda mitad del siglo XX han cambiado los patrones de sociabilidad predominantes de una forma tan radical que, en algunos aspectos, se podrían equiparar a la transformación social que tuvo lugar durante la época de la industrialización (Putnam, 2003).

Desde los años sesenta, la psicología comunitaria ha empezado a investigar la relación que existe entre los individuos y las comunidades, centrando la atención del desarrollo humano en la idea del sentido psicológico de comunidad, formulada originariamente por Saranson (1974), y en la teoría del *empowerment*, formulada originariamente por Julian Rappaport (1987).

Uno de los aspectos que une estas dos teorías y que resulta más relevante en esta investigación es la introducción de elementos y criterios para analizar y evaluar el papel y las dinámicas de la participación ciudadana en los procesos de cambios sociales.

En la visión de Saranson (1974), el sentido psicológico de comunidad, entendido como la “red de relaciones de apoyo mutuo de la que uno puede depender” (p.1), se fundamenta sobre “la percepción de similitud con otros, el

reconocimiento de la interdependencia con los demás, la voluntad de mantener esa interdependencia dando o haciendo por otros lo que uno espera de ellos, el sentimiento de que uno es parte de una estructura más amplia, estable y fiable” (p.157). El modelo de sentido de comunidad de McMillan y Chavis (1986) se caracteriza por cuatro componentes específicos: sentimiento de pertenencia e identificación con una determinada comunidad; sentimiento de influencia que se puede ejercer en un determinado grupo y que el grupo sabe ejercer sobre sus miembros; sentimiento de integración en una comunidad y sentimiento de una conexión emocional que puede nacer por haber compartido experiencias en común.

Sobre estos componentes específicos se ha construido el *Sense of Community Index* (SCI), utilizado para evaluar el sentido psicológico de comunidad de una determinada población, en relación con la valoración que emerge de tres afirmaciones específicas relativas a los cuatro ámbitos:

Tabla 1: Índice del Sentido de Comunidad (SCI)

COMPONENTES	VALORES QUE HAY QUE AVERIGUAR
Fortalecimiento de necesidades	1-Creo que mi [entorno] representa un buen lugar para vivir.
	2- Las personas de mi [entorno] no comparten mis valores.
	3-Mis [vecinos] y yo queremos lo mismo para nuestro [entorno].
Pertenencia	4-Conozco a la mayoría de las personas que viven en mi [entorno].
	5-Me siento como en casa en mi [entorno].
	6- Muy pocos [vecinos] me conocen.
Influencia	7-Me interesa lo que mis vecinos piensan de mi forma de actuar.
	8-No tengo ninguna influencia sobre mi [entorno].
	9-Frente a un problema en el [entorno], las personas que viven en él lo podrían solucionar.
Conexión emocional	10- Es muy importante para mí vivir en este [entorno] concreto.
	11- Las personas de mi [entorno] habitualmente no comparten tiempos juntos.
	12- Tengo intención de vivir en este [entorno] por largo tiempo.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Índice del Sentido de Comunidad (McMillan y Chavis, 1986).

La valoración positiva de todas las afirmaciones representa un mayor sentimiento de pertenencia a la comunidad, menos los puntos 2, 6, 8 y 11 que cambian la valoración positiva del mismo²¹.

²¹ Para profundizar en la lectura de los resultados que podrían surgir del Índice de Sentido de Comunidad, véase Chavis, 1990.

La medición del SCI puede ser aplicada a diferentes tipos de comunidades, desde los barrios hasta las ciudades o naciones. Por eso, en la Tabla 1 se ha preferido utilizar la palabra “entorno”.

Para evitar que el empoderamiento del sentido de comunidad pueda generarse de forma excluyente, resulta apropiado considerar las características que se derivan de la teoría de Iscoe (1974) sobre la “comunidad competente”, es decir, sobre una comunidad que se fortalece manteniendo relaciones abiertas con el entorno.

Las características de las comunidades competentes (Dalton, Elias y Wandersman, 2001; Iscoe, 1974) se pueden resumir en los siguientes puntos:

1. “Compromiso de los individuos con los asuntos de la comunidad;
2. Clara conciencia de las propias necesidades y de las de los demás;
3. Clara articulación de la propia visión sobre la comunidad;
4. Comunicación y colaboración basadas en un significado compartido;
5. Acomodación y contención del conflicto;
6. Participación de los miembros de la comunidad con la sociedad más amplia;
7. Gestión adecuada de las relaciones de la comunidad con una sociedad más amplia;
8. Uso adecuado de los recursos personales y tangibles existentes en la comunidad;
9. Socialización para el liderazgo y la asunción de responsabilidades;
10. Acción reflexiva y evaluación sobre los problemas de la comunidad, las respuestas a los mismos y realimentación de los procesos de mejora” (Jariego, 2004: 27).

Hablando del proceso de construcción de una ciudadanía global resulta importante tener en consideración los elementos que pueden determinar la formación de un sentido de comunidad que sea incluyente. Sin embargo, para fomentar este proceso resulta importante tener alrededor un contexto propicio para que este sentimiento pueda tener cabida y llegue a realizarse.

Al final de los años ochenta, el de Rappaport (1987), conocido como el modelo de *empowerment*, nos lleva a una interpretación y un análisis del proceso de la potenciación o el empoderamiento de los individuos, grupos o comunidades, que puede modificar las características del entorno (en sus diferentes niveles), con el objetivo de mejorar la calidad de vida de los promotores de esta dinámica: “El concepto sugiere tanto la determinación individual de cada uno sobre su propia vida como la participación democrática en la vida de la propia comunidad, llevada a cabo generalmente a través de estructuras, tales como las escuelas, el vecindario, la iglesia y otras organizaciones de voluntarios. En el *empowerment* convergen el sentimiento de control personal y el interés por la influencia social real, el poder político y los derechos legales” (Rappaport, 1987:121).

Esto nos indica que si, por un lado, se valora la importancia de la formación personal, entendida como la adquisición de un conocimiento que puede facilitar la propia autodeterminación, por otro lado se valora la participación democrática que, desde nuestro punto de vista, puede fomentarse a través de los valores y metodologías que se utilizan en el proceso de formación, como es el desarrollo de un conocimiento crítico capacitado para establecer una conexión con los desafíos y posibilidades de participación activa en el entorno.

En este sentido se puede afirmar que el modelo de Rappaport (1987) tiene un fundamento ecológico, es decir, se desarrolla en el reconocimiento de la relación de los individuos con el entorno en el que viven. Por esto, el proceso de empoderamiento de los individuos consiste en desarrollar aquellas capacidades, habilidades y valores que son útiles para mejorar su calidad de vida y su bienestar.

En línea con el planteamiento que propone el modelo de Rappaport, con la interpretación que de éste hace Zimmerman (2000) y con la visión ecológica que resaltan, se puede afirmar que el proceso de empoderamiento planteado tiene una fuerte relación con el contexto y con la población en la que se desarrolla.

Aunque este análisis se aplica a un nivel micro (naciones, ciudades, barrios, familias), en esta investigación se aplicará también a nivel macro de acuerdo con el proceso de globalización en el que vivimos y con los desafíos que han sido destacados. Además se analizará la implementación del proceso de empoderamiento de la ciudadanía a través de la Educación para una Ciudadanía Global, como una herramienta que, por los valores y los cambios que propone, resulta de fundamental importancia para generar una transformación que tenga repercusiones a nivel global.

Según Rappaport (1987, 1995), para analizar el proceso de empoderamiento es necesario considerar que su desarrollo teórico y empírico se fundamenta en una estructura multinivel, que determina la interacción y la mutua influencia entre los individuos y el entorno. Las relaciones entre las dinámicas sociales, económicas y políticas asumen una forma y relevancia diferente dependiendo del nivel en el que se encuentran, y, de forma interconectada, resultan fundamentales para lograr los objetivos propuestos en el proceso de empoderamiento.

Los tres niveles a los que hace referencia Rappaport son el individual, el grupal u organizativo y el comunitario. En la construcción de la ciudadanía global el nivel individual se identifica con el de las personas o la ciudadanía; el nivel organizativo, con el de las estructuras (escuelas, ONGs, iglesia, etc.); el nivel comunitario, con las instituciones nacionales. A estos tres niveles, faltaría añadir un cuarto, es decir, las instituciones supranacionales, que se podrían denominarse nivel supracomunitario.

El concepto de mutua interdependencia entre los diferentes niveles fomenta una actitud proactiva hacia las posibilidades de cambio de la realidad, ya que, si bien el entorno influye en la forma de ser de los individuos, se reconoce también el proceso inverso que resalta las repercusiones que tiene el empoderamiento desde “abajo” en los niveles de “arriba”. Dicho de otra forma, las instituciones influyen en la forma de percibir los individuos la realidad, pero, al mismo tiempo, el empoderamiento de los individuos puede aportar cambios a las estructuras del segundo nivel con las que interactúan, hasta llegar a repercutir en las decisiones tomadas por las instituciones.

En este sentido, el proceso de empoderamiento necesita un análisis no solamente de los grupos que configuran los diferentes niveles, sino también de las relaciones que entre ellos se instauran.

El proceso de *empowerment* se caracteriza por tener dinámicas y fases diferentes, aunque relacionadas entre sí, que pueden ir dirigidas a fomentar la actitud proactiva de los sujetos de los diferentes niveles, o las acciones llevadas a cabo por estos mismos sujetos para influir en el funcionamiento de los otros niveles.

La interpretación que Zimmerman (2000) ha elaborado del modelo del empoderamiento resulta útil a la hora de esquematizar y evaluar estos procesos. Zimmerman afirma que, en el empoderamiento, se pueden distinguir los resultados y los procesos que tienen lugar en los tres niveles de análisis, es decir, el individual, el organizativo y el comunitario.

Tabla 2: Proceso de empoderamiento en diferentes niveles de análisis

NIVEL DE ANALISIS	PROCESO	RESULTADO
Individual	<ul style="list-style-type: none"> • Gestionar recursos. • Trabajar con otros: el poder se construye desde la colectividad. • Aprender habilidades de toma de decisiones y de participación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conciencia crítica: comprensión del entorno sociopolítico y de las relaciones de poder. • Comportamientos de participación: acciones que conducen a la influencia política. • Sentido de control: desarrollo de creencias, habilidades y motivaciones para incidir en las relaciones de poder.
Organizativo	<ul style="list-style-type: none"> • Oportunidades y habilidades para participar en la toma de decisiones colectivas. • Liderazgo compartido. • Responsabilidades compartidas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia efectiva en el manejo de los recursos. • Influencia política • Potenciación de las habilidades para tomar decisiones en equipo, así como para el establecimiento de redes de trabajo y formar coaliciones con otras organizaciones.
Comunitario	<ul style="list-style-type: none"> • Acceso a los recursos abiertos a todos los sectores. • Estructura de gobierno abierto. • Tolerancia con la diversidad 	<ul style="list-style-type: none"> • Coaliciones con otras organizaciones. • Liderazgo pluralista. • Facilitar la participación de los residentes.

Fuente: Elaboración propia. Comparación entre el empoderamiento comunitario como resultado y el empoderamiento comunitario como proceso en diferentes niveles de análisis (Zimmerman, 2000).

Para Zimmerman, los procesos de empoderamiento varían según el contexto en que se desarrollan por eso es posible encontrar algunos componentes genéricos que en cada nivel fomentan este proceso. A nivel individual, el proceso de empoderamiento incluye “la percepción de control, las habilidades de toma de decisiones y solución de problemas, la evaluación crítica del contexto político y las conductas de participación. Todo ello se expresa en tres componentes básicos: intra-personal, interactivo y conductual. La combinación de esos tres componentes da como resultado una persona: (a) que se cree capaz de influir en un determinado contexto, (b) que comprende cómo funciona el entorno y (c) que se implica en comportamientos que llevan al ejercicio del control” (Jariego, 2004: 12).

Sin embargo, estos componentes se ven influidos por los contextos organizativo y comunitario, que de hecho resultan determinantes a la hora de permitir el proceso de empoderamiento a nivel individual.

El contexto organizativo está constituido por las estructuras o vehículos que, influyendo en la forma en que se empoderan los individuos, representan también la “voz” que pueden utilizar los “individuos empoderados” para expresarse. Esta dinámica generaría una “organización empoderada”.

Uno de los objetivos del ciclo de empoderamiento de estas estructuras es institucionalizar los cambios sociales auspiciados, es decir generar cambios en el tercer nivel, el comunitario. Los elementos que pueden facilitar el cumplimiento de este proceso son: “(a) el fortalecimiento de las capacidades individuales, (b) la mejora de la organización y la estructura del grupo, (c) la eliminación de barreras a la participación y (d) la mejora de los recursos ambientales (Fawcet et al., 1995)” (Jariego, 2004: 14).

El análisis empírico ha demostrado que el desarrollo de este proceso es más fácil si se dan algunas circunstancias concretas: la existencia de un hecho detonante que lleva a las personas a implicarse en actividades comunitarias; la existencia de un líder o la participación en organizaciones para que la implicación de las personas se mantenga viva y para que se desarrolle, aunque sea solo a nivel individual, una conciencia crítica de la situación social; integración de las propias experiencias que produce el compromiso necesario para que la participación se mantenga a lo largo del tiempo.

Esta dinámica, si por un lado indica que el sentido de comunidad puede ser considerado un importante punto de partida para que una provocación externa ponga en marcha el proceso de participación, por otro lado deja claro que la participación y el compromiso a lo largo del tiempo está vinculado y facilitado por la existencia de organizaciones comunitarias.

El proceso de empoderamiento del nivel intermedio es fundamental y se concreta en las acciones de intervención social, ya que es el nudo entre el proceso de empoderamiento de los individuos y la forma en que el resultado conseguido ejerce su influencia no solamente sobre la vida personal y el nivel

organizativo, sino también en las posibilidades que tiene de influir en el nivel comunitario.

Por estas razones, Montero (2006) define el proceso de empoderamiento como la dinámica que permite que “las personas interesadas y los grupos de un lugar desarrollen conjuntamente capacidades y recursos para controlar su situación de vida, actuando de manera comprometida, consciente y crítica para lograr la transformación de su entorno según sus necesidades y aspiraciones, transformándose al mismo tiempo a sí mismos” (p. 72).

3.1.4 Consideraciones sobre el proceso de empoderamiento para la construcción de una ciudadanía global

Hablando de ciudadanía global, no se hace referencia a la acepción jurídica y legal del término, sino más bien a aquellos elementos que pueden influir significativamente en el desarrollo de la participación ciudadana y la relación entre ciudadanía y Estado (Lagos, 2003).

El sentimiento de pertenencia a una ciudadanía global se puede desarrollar a través de la identificación de valores humanos que están en la base de principios como el respeto de los derechos humanos, la dignidad humana, la justicia social y la solidaridad internacional, es decir, de aquellos elementos que están en la base de la ética que caracteriza las leyes y normas aprobadas en las declaraciones y concordatos internacionales.

Sin embargo, según el análisis desarrollado en este párrafo, se puede afirmar que el sentimiento de pertenencia a la comunidad resulta fundamental cuando se piensa en el proceso de construcción de una ciudadanía global. Este sentimiento de pertenencia no va dirigido solo a la comunidad local sino también a la comunidad global. En este sentido, resumiendo los elementos analizados anteriormente se podría afirmar que, trasladando al ámbito de la ciudadanía global los valores propuestos por el SCI, este indicador quedaría de la siguiente forma:

Tabla 3: Índice del Sentido de Comunidad Global

COMPONENTES	VALORES QUE HAY QUE AVERIGUAR
Reforzamiento de necesidades	1. Creo que mi [entorno] presenta aquellas condiciones por las que, tanto yo como el resto de la ciudadanía, percibimos tener buena calidad de vida.
	2. Las personas de mi [entorno] no comparten valores, como el respeto de los derechos humanos, la dignidad humana, la justicia social y la solidaridad.
	3. Mis [vecinos] y yo queremos lo mismo para nuestro [entorno] y esto nos permite participar en el desarrollo de una realidad más justa y sostenible, tanto a nivel local como a nivel global
Pertenenencia	4. Reconozco la relación de ecodependencia e interdependencia que me liga con las personas de mi [entorno].
	5. El respeto de la dignidad humana que percibo, hace que me sienta en casa en mi [entorno].
	6. Soy poco conocido en los movimientos sociales, organizaciones y/o asociaciones que llevan adelante acciones para influir en el [entorno].
Influencia	7. Me interesa saber si mi forma de pensar y las de mis vecinos influyen, y cómo lo hacen, en las políticas y elementos que condicionan nuestras vidas y las de los ciudadanos de otros países, así como lo que mis vecinos piensan sobre mi forma de actuar.
	8. Reconozco que las acciones de mis vecinos y las mías influyen en la sostenibilidad y calidad de vida tanto en el entorno más cercano como en el más lejano.
	9. Frente a un problema en el [entorno], a través de una acción coordinada, la ciudadanía puede influir en su solución.
Conexión emocional	10. Es muy importante para mí vivir en este [entorno] concreto por la empatía que me produce hacia un entorno más lejano.
	11. Las personas de mi [entorno] habitualmente no comparten los mismos valores y necesidades.
	12. Tengo pensado vivir en este [entorno] por largo tiempo en sintonía con las leyes y relaciones que sustentan su existencia.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Índice del Sentido de Comunidad y de los elementos que definen el proceso de construcción de una ciudadanía global.

En lo dicho anteriormente se ha tenido en cuenta la importancia de considerar las relaciones con otros ciudadanos, no solamente del entorno más cercano sino también de los países más lejanos.

De acuerdo con lo que plantea la economía ecológica y con las necesidades y retos que caracterizan el proceso de construcción de una ciudadanía global, queda claro que los valores que hay que descubrir tienen que expresar las necesidades, responsabilidades, maneras de ver y significados personales en relación con el respeto de estos mismos valores a nivel global.

De la misma forma, ampliando el análisis al proceso de construcción de una ciudadanía global y haciendo llegar, según la propuesta de Zimmerman (2000), algunos elementos del modelo de empoderamiento de Rappaport a la fase de procesos y resultados, se proponen los valores y características siguientes:

Tabla 4: Proceso de empoderamiento en la construcción de una ciudadanía global

NIVEL DE ANÁLISIS	PROCESO	RESULTADO
Individual	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de las actitudes de la empatía; identidad y autoestima, valoración y respeto por la diversidad; preocupación por el medioambiente. • Trabajar junto a otros frente a los desafíos de las injusticias y desigualdades, puede marcar la diferencia. • Reapropiación del espacio público. • Aprender habilidades de toma de decisiones, participación y resolución de conflictos. • Desarrollo de competencias, valores y actitudes relacionadas con la solidaridad, la justicia social y los Derechos Humanos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conciencia crítica: comprensión del entorno sociopolítico y de las relaciones de poder. • Comportamientos de participación: acciones que conducen a la influencia política. • Sentido de control: desarrollo de creencias, habilidades y motivación para incidir en las relaciones de poder. • Desarrollo de subjetividades críticas, activas, comprometidas y capacitadas para transformar su no-homologación con los valores de la cultura hegemónica en un contexto enriquecedor para el desarrollo social, económico y político de la sociedad. • Compromiso con un desarrollo sostenible.
Organizativo	<ul style="list-style-type: none"> • Fomento de la creación de oportunidades y capacidades para facilitar la acción y para incidir en la toma de decisiones de forma colectiva. • Coordinación entre las diferentes entidades para fomentar la construcción de la ciudadanía social, política y civil. • Fomento de la igualdad de oportunidades. • Promoción de los derechos de las mujeres e igualdad de género. 	<ul style="list-style-type: none"> • Consolidación de los procesos democráticos. • Influencia política: creación de capacidades, dinámicas y espacios para facilitar el confronto entre sociedad civil y quienes deciden políticamente. • Comprensión, apreciación e integración de las diferencias culturales.

NIVEL DE ANÁLISIS	PROCESO	RESULTADO
Comunitario Nacional	<ul style="list-style-type: none"> • Acceso a los recursos abiertos a todos los sectores. • Estructura de gobierno abierto. • Respeto de los Derechos Humanos. • Defensa del pluralismo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Coaliciones organizativas. • Liderazgo pluralista. • Habilidades de participación de los residentes. • Garantía del respeto y fomento de la justicia conmutativa, distributiva y social. • Fomento de modelos innovadores que permitan conectar las iniciativas y las experiencias locales con las necesidades globales • Capacidad de adaptación a los cambios económicos, políticos y sociales tanto a nivel local como a nivel global. • Reducción de las desigualdades y de la vulnerabilidad a la pobreza. • Garantía de los servicios sociales básicos.
Comunitario Supranacional	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinación y respeto de los aspectos comunitarios para que su impulso se refleje en la gestión de las políticas globales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Instituciones globales que democráticamente, garanticen la puesta en marcha del proceso de construcción de una realidad justa, equitativa y sostenible.

Fuente: Elaboración propia. Comparación del empoderamiento comunitario como resultado repartido en diferentes niveles de análisis (Zimmerman, 2000) con el enfoque referido a la construcción de una ciudadanía global.

El sentido de pertenencia de la ciudadanía global, está a una realidad en línea con unos valores que, promoviendo el empoderamiento de los ciudadanos, fomentan una visión de la realidad que va más allá del entorno más cercano y ayudan a relacionarse con las generaciones futuras según una perspectiva de justicia social. En este sentido es un concepto que tiene que ver con los derechos, las obligaciones y las aspiraciones relativos de cada ciudadanos, que, en consonancia con las relaciones con el entorno que determinan la

sostenibilidad de la misma vida, resultan apropiadas para la construcción de una realidad más justa, sostenible y equitativa.

Para conseguir este cambio es necesario comprometerse, de manera que la dinámica diaria a nivel individual y organizativo pueda incidir en cambios políticos, tanto a nivel nacional, como supranacional.

Según el concepto de hegemonía de Gramsci y tal y como queda expuesto en el segundo capítulo, no se puede plantear un análisis de empoderamiento de la ciudadanía dirigido a mejorar sus condiciones y posibilidades de desarrollo de las propias capacidades, sin tomar en consideración el aspecto cultural, vehículo de las ideologías y generador de los valores que caracterizan el sentido común de la opinión pública.

Hablar de ciudadanía global significa plantear una ciudadanía formada por personas que han adquirido una conciencia crítica que les permite entender la complejidad de los fenómenos que afectan nuestras vidas y que tienen la capacidad de participar e influir en el cambio a favor de un mundo más justo y equitativo. Para analizar las características de este proceso de adquisición-aprendizaje, en el que se articula el empoderamiento de la ciudadanía, en el próximo párrafo se analizará el papel que, en este sentido, puede jugar la educación.

3.2 Hacia la construcción de una vida más democrática: el papel de la educación

En este planeta, todos dependemos el uno del otro, y nada de lo que hagamos o dejemos de hacer es ajeno al destino de los demás. Desde el punto de vista ético, eso nos hace a todos responsables de los otros. La responsabilidad 'está ahí', irremediablemente colocada en su lugar por la red de interdependencia global, reconozcamos o no su presencia, la asumamos o no [...] un mundo global es un lugar en el que, por una vez, el desiderátum de la responsabilidad moral y los intereses de la supervivencia coinciden y se funden. La globalización es, entre otras cosas, un desafío ético (De Paz, 2007: 13).

La educación es ante todo un derecho humano universal. Así se reconoce en el artículo 29 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948). Además es un elemento fundamental para el logro efectivo de la mayoría de los derechos recogidos en la Declaración. Más allá de esto, la educación se considera un factor fundamental para superar el estado de pobreza en cualquiera de sus dimensiones, “favoreciendo el acceso a la salud, al trabajo digno y a la participación social y política, sin olvidar que se configura como un potente instrumento para lograr la igualdad de género, la resolución pacífica de conflictos y la sostenibilidad ambiental” (Secretaría de Estado para la Cooperación Internacional, 2007: 3).

La educación está considerada por diferentes tratados y convenciones internacionales, así como por leyes y planes nacionales españoles, como un factor fundamental para superar algunos de los retos que caracterizan nuestra realidad y para encontrar democráticamente soluciones dirigidas a la construcción de una realidad más sostenible y equitativa.

Aun reconociendo la importancia tanto de la educación formal como de la no formal y considerando las diferentes dinámicas que diferencian estos dos ámbitos de la educación, en esta tesis, para acotar la investigación se ha elegido delimitar el campo de análisis a las dinámicas que caracterizan el sistema educativo formal. Por la misma razón, dentro del ámbito formal, se hace referencia de manera preferente al papel de la educación en los niveles de Primaria y Secundaria.

Desde el punto de vista de Chomsky (2004), las escuelas juegan un papel institucional dentro de un sistema de control y coerción aunque se presentan como un espacio regulado y a favor de la democracia, haciendo que su función resulte ser un ‘mito’.

Según Chomsky, la misma Comisión Trilateral nació en los EE UU para controlar los movimientos populares que cuestionaban la conducta de los gobiernos occidentales en los años sesenta y setenta del siglo XX. La Comisión Trilateral, formada por personas pertenecientes a la élite internacional, ha hecho de las escuelas unos Centros de adoctrinamiento, “en tanto que

imponen la obediencia, bloquean todo posible pensamiento independiente e interpretan un papel institucional dentro de un sistema de control y coerción” (Chomsky, 2004: 8).

Esta forma hipócrita de fomentar la democracia por parte de las escuelas se manifiesta en diferentes niveles. Desde el punto de vista estructural, según la opinión de Chomsky (2007), los maestros, en cuanto funcionarios pagados por el Estado, “se comprometen con cierto tipo de reproducción ética, social, política y económica, diseñada para moldear a los estudiantes a imagen de la sociedad dominante” (p. 10). De esta forma, los mismos valores y metodologías aplicadas por el modelo educativo tradicional conducen, tanto al profesorado como al alumnado, a desempeñar su papel de forma irreflexiva. Este modelo educativo no sirve, y no quiere fomentar un pensamiento crítico e independiente, más bien persigue el objetivo de “domesticar el orden social y asegurar así su preservación” (Chomsky, 2007:11).

Las que se presentan como escuelas democráticas utilizando un “enfoque instrumental y acumulativo” (Chomsky, 2007: 10), tanto en sus métodos de enseñanza como en el tipo de aprendizaje al que aspiran, fomentan valores y actitudes que alejan a los ciudadanos de establecer un relación crítica con la vida pública y de acuerdo con la responsabilidad social (Giroux, 1989).

Cuando Ortega y Gasset describe las tres funciones que tendría que tener la universidad, y por lo tanto la educación, hace referencia a la forma en que se ha ido concibiendo el concepto de cultura y de ciencia, lo que resulta interesante para el proceso de análisis de la sociedad y de sus valores predominantes.

Según Ortega y Gasset ([1930] 2001), como resume Velázquez (2011), las funciones de la universidad serían:

- “1- Formación del estudiante como persona y ciudadano, lo que podríamos llamar cultura;
- 2- La investigación, a la que podríamos llamar ciencia;
- 3- La formación del estudiante como profesional para integrarse en el mundo laboral” (p.29).

Si bien las funciones mencionadas hacen referencia a “la misión de la universidad”, aunque con matices diferentes, se reflejan también en la manera de concebir el sistema educativo en general y, por lo tanto, en el ámbito de estudio de esta investigación, es decir, en la enseñanza básica. Estas tres funciones pueden dar resultados diferentes según el significado que se asigne a las palabras “cultura” y “ciencia”.

Ya que el concepto de hegemonía abarca la cultura y la política, si se considera la relación que existe entre ellas tal y como está filtrada por la forma de disciplinar la ciencia, se puede encontrar una interesante clave de lectura para estudiar el sentido común que ha permitido el fortalecimiento de los “poderes” que nos han traído hasta la crisis (Aldana, 2007).

Como afirma Ortega y Gasset en su análisis, el método clásico de aprendizaje (que Freire definiría como el método “bancario”) que establece una relación con el alumnado como si fuese un contenedor que hay que rellenar, da lugar a personas muy especializadas, pero con una conciencia vacía que se va llenando con fragmentos de la realidad digeridos por otro, con cuyos restos se pretende crear contenidos de conciencia (Freire, 2009). Así se consigue formar personas disociadas de la realidad en la que viven.

Esta manera de gestionar el conocimiento, de forma parcelada y muy especializada, respondiendo a los viejos paradigmas sobre los que se ha construido el sistema cultural neoliberal, participa en aquella normalización del “saber” (Foucault, 2005), que poco tiene a ver con la capacidad de “comprender”: “El comprender es el resultado de la integración, mientras que el saber ha sido el resultado de la separación [...]; el comprender es holístico, mientras que el saber es fragmentado” (Max-Neef, 2005: 4).

El papel institucional de las escuelas y el modelo educativo que persiguen, en línea con cuanto afirma Velázquez (2011):

- Transmiten un “saber científico con el que sabemos mucho pero comprendemos poco [...], un saber parcelario y disciplinario, derivado de los valores elegidos como civilización occidental hace años: el temor, la verdad absoluta, el mecanicismo, el reduccionismo y la razón frente al

amor, las verdades múltiples, el holismo, la intuición y la emoción. Esto es una Universidad que se basa en el paradigma occidental, al servicio del pensamiento neoliberal (Taibo, 2010). [...]

- *Fomentan la formación de un estudiante sumiso, que obedece, sin libertad, en el que prevalece la inmediatez frente a la reflexión pausada; un estudiante inseguro ante su capacidad para crear, ante su potencial, que preferentemente busca recetas para poder encontrar un hueco en el mercado laboral, un mercado interesado en recursos humanos y no en personas integradas” (P. 50).*

Se podría afirmar entonces que las escuelas, recurren a través la enseñanza, a la propagación del mito, que en las sociedades llamadas abiertas y democráticas, procura mantener la hegemonía cultural y económica vigente.

Sin embargo es posible hacer de la enseñanza una herramienta útil para difundir verdades sin disfrazarlas (Chomsky, 2007: 13), minando los fundamentos del sistema doctrinal imperante y, en consecuencia, del sistema cultural hegemónico.

Considerando la educación como una herramienta importante para fomentar un proceso de cambio en el “sentido común” que ha apoyado el pensamiento económico dominante en los últimos treinta años, en los próximos apartados se analizarán los elementos y dinámicas que pueden facilitar el papel “transformador” de la educación.

3.2.1 Desmontando los mitos

El desarrollo y la gestión del proceso cultural analizado hasta ahora, junto con los intereses políticos subyacentes, tienen como objetivo “mantenernos apartados de las cuestiones reales, y apartados unos de otros” (Chomsky, 2007: 33), creando espacios para la afirmación del pensamiento hegemónico, que ha permitido fortalecer las políticas neoliberales y el consiguiente deterioro de la democracia.

La disociación que ha logrado afirmar el viejo paradigma, a base de un conocimiento disciplinado y parcelado que ha fomentado la competitividad y la individualidad como valores éticos, ha permitido poner en marcha dinámicas de control por parte del poder, dirigidas a frenar el libre pensamiento.

La oposición entre sujeto-objeto, que caracteriza el saber, frente a la superación de esta disociación que caracteriza el “comprender” (Aguilera, 2010), según Susan Sontag (1966) y Roland Barthes (2009) representa uno de los elementos que ha sido utilizado como herramienta de control en la afirmación del sistema cultural hegemónico.

Barthes (2009) afirma que “es posible que la vida sea una totalidad de estructuras y formas indiscernibles. Pero la ciencia es incompatible con lo inefable: necesita ‘decir’ la vida si quiere transformarla” (p. 170). A lo largo de la historia, la forma en que la ciencia ha definido la vida ha ido variando según el análisis en que se fundamentaba y ha tenido repercusiones diferentes y significativas en el desarrollo de la percepción y de la actitud de las personas en su relación con la realidad.

Una de las herramientas que, según Barthes (2009), ha originado el proceso de naturalización de algunos conceptos y creencias que se han ido afirmando y modificando en el sentido común, son los mitos²². Para comprender mejor el papel que juegan los mitos en este proceso es importante dar un paso atrás en la reflexión que Susan Sontag hace sobre las interpretaciones.

Sontag, en su ensayo *Contra la Interpretación* (1966) expresa su visión crítica de la función que juegan las interpretaciones dentro de la construcción de las prácticas sociales. Desde que se aceptó, de acuerdo con la teoría griega del arte, que la forma y el contenido son dos cosas distintas, el nivel de manipulación al que puede llegar una interpretación de una obra de arte, de un hecho histórico o de una realidad social, ha jugado un importante papel para determinar, entre otras cosas, las construcciones sociales.

²² El mito es un fenómeno cultural de gran complejidad que ha sido estudiado desde diferentes perspectivas. En este capítulo se toma en consideración la interpretación que Barthes (2009) propone de los mitos, analizándolos en su estructura como relato (Erreguanera, 2002: 89).

Con esto, Sontag no quiere decir que el papel de la interpretación sea algo ilegítimo. Cualquier palabra expresa un concepto político y su interpretación, en este sentido, politiza la palabra y el discurso, y nos encamina hacia el papel que la interpretación puede jugar dentro de la acción transformadora impulsada por la educación.

Si, como dice Sontag (1966), “la función de la crítica debería consistir en mostrar cómo es lo que es, incluso qué es lo que es, y no en mostrar qué significa” (p. 15), de la misma forma tendríamos que entender que la función de los métodos educativos, es fomentar la “comprensión” y además el “saber”.

Una aceptación pasiva de la interpretación de los hechos deja el poder de análisis en manos del intérprete. Enfrentarse de manera crítica a una interpretación puede generar cambios; puede poner en crisis y desmontar las estructuras materiales y simbólicas que han incentivado la consolidación de determinados valores.

Se podría decir que la ideología que ha dominado el desarrollo económico de los últimos 30 años, ha conseguido afirmar una interpretación de la realidad basada sobre valores pocos éticos y sostenibles. Y no solamente esto, sino que esta misma interpretación, debido a la aceptación por parte de la población, ha conseguido evolucionar hasta hacerse sentido común.

Combinando las características y funciones de las interpretaciones y de la estructura del mito, tal y como la describe Barthes (2009), el sentido común se podría definir como una acumulación y una afirmación de mitos con un significado y una interpretación que han sido aceptados y, por consiguiente naturalizados, sin ser cuestionados.

Mirando el esquema semiológico del mito y la relación que se establece entre significante y significado que lleva a la formación del mismo, si está cargado de determinadas construcciones sociales puede llegar a dirigir el planteamiento de la ideología del sentido común y a crear el establecimiento de estereotipos.

La función del mito ha sido definida de formas diferentes, según la época, la cultura y los pensadores que han intentado establecer su relación con la realidad.

Las definiciones que han sido formuladas sobre este tema son numerosas y no vamos a profundizar en estas diferentes concepciones, pero el interés por los mitos revela el poder que tienen en relación con la definición de la cultura y su transmisión. Los estudios dedicados a la función de los mitos en diferentes sectores, como la sociología, la antropología y la psicología testimonian su importancia como vehículos ideológico para la cultura.

El análisis semiológico de los mitos que formula Barthes representa una interesante clave para analizar la formación de aquel sentido común que ha apoyado el desarrollo de la realidad como está caracterizada hoy en día.

Barthes analiza la función y el significado del mito a través del esquema semiológico, y éste nos permite captar las conexiones y correlaciones entre significado, significante y signo, como parte de un todo, como algo que no puede ser analizado separadamente.

En el plano de lo vivido, según Barthes, el significado de los eventos deriva de implicaciones funcionales, que pueden ser comprendidas únicamente si se analizan como parte de un todo. Lo mismo hace la semiología con el lenguaje, ya que no analiza los términos por separado, sino que los considera en la relación de unos con otros. Por ejemplo, la relación entre el significante y el significado que conforma el signo, o la relación sintagmática entre signos en el plano del discurso. No debe olvidarse que el mito es relato, narrativa (Ricoeur, 1987) una historia que se nos cuenta por un narrador que expresa lo que otros narradores ya contaron sin que se sepa quién fue el autor fundacional del relato. Por todo lo cual, el mito, en sentido estricto, es un sistema semiológico de segundo orden, en tanto que se construye a partir de un sistema semiológico previo: el lenguaje mismo, el lenguaje hecho acción discursiva, relato o historia. El mito, se desarrolla sobre la construcción semiológica del lenguaje (primer sistema) siendo, por lo tanto un segundo sistema que se desarrolla a partir del primero. Lo que constituye el signo (es decir, la

conjunción de concepto e imagen) en el primer sistema, se vuelve significativa en el segundo (Barthes, 2009).

Figure 2: Relación entre sistema primero y sistema segundo

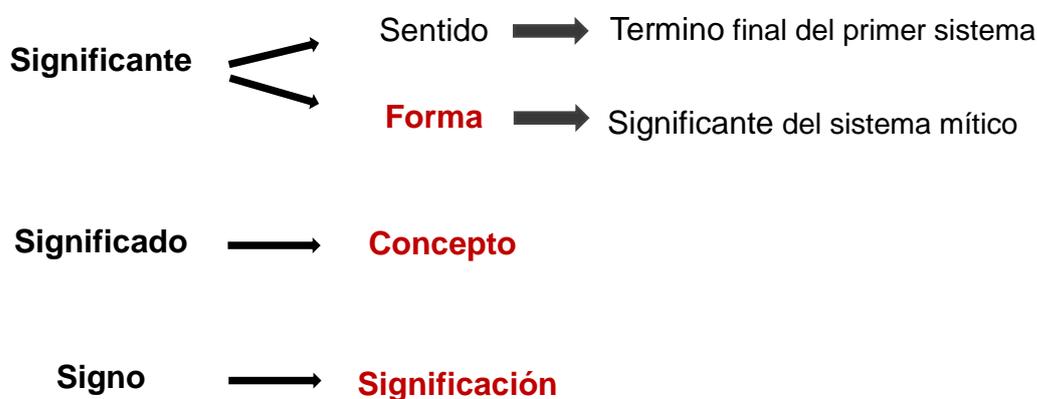


Fuente: Barthes, 2009: 173.

En el análisis del mito, Barthes diferencia los dos sistemas semiológicos que lo caracterizan: el significante del mito puede mirarse desde dos perspectivas diferentes, es decir, como sentido, término final de un sistema lingüístico, o como forma, término inicial del sistema mítico.

El sistema lingüístico se define como concepto en el sistema mítico, y puesto que el significante del mito está constituido por los signos de la lengua, el tercer término del sistema mítico se denomina significación. El mito, considerado dentro de la lengua como un acertijo, “justifica la palabra [...] se hace comprender y se impone” (Barthes, 2009: 174).

Figure 3: Variación del sentido de los términos: formación del sistema Mito



Fuente: Elaboración propia.

El sentido (de una frase, una conversación, un texto, etc.), como término final de toda la acción discursiva, ya da por supuesto un saber, pero en el momento en el que se cambia a término inicial del sistema mítico, los valores de los que estaba compuesto se ponen ahora a disposición de la forma, alimentándola. Por otro lado, el concepto en el mito es “histórico e intencional” (Barthes, 2009: 176), establece las causas y los efectos, y al pasar del sentido a la forma, la imagen pierde parte de su sentido inicial para recibir en el concepto una coherencia que depende de su función: “a través del concepto se implanta en el mito una historia nueva” (Barthes, 2009: 176).

Según Barthes (2009), lo que define el mito es el juego que se establece en la relación entre el sentido y la forma cuando se pretende que la significación se presente “al mismo tiempo como una notificación y como una comprobación” (p. 181).

Una característica importante de la significación es su motivación. Mientras el signo es arbitrario, ya que la asociación entre el sonido de una palabra no obliga naturalmente a conectarla con el concepto que esta indica, la forma, por el contrario, hace hincapié en su naturaleza falsa y remite a la significación

como si no existiera el juego “entre la analogía del sentido y de la forma” (Barthes, 2009: 183). Además, el concepto solamente considera parte de la forma para llegar a construir la significación, lo que implica que la motivación elegida representa solo una posibilidad entre otras motivaciones que existen.

El lector ideal de un mito será una persona que, conociendo la ambigüedad creada por la confusión entre sentido y forma, consigue leer y transformar “la historia en naturaleza” (Barthes, 2009: 186).

De la misma manera, las construcciones sociales llenan la forma del sentido que describe e impone una determinada visión cultural. Para reemplazar el sistema de valores que el sentido conlleva es necesario, en primer lugar, dejarlo a un lado y liberarlo de sus valores establecidos y, en segundo lugar, volver a darle forma y encontrar una manera crítica de relacionarse con lo que finalmente se puede reconocer como una visión subjetiva y no determinada de concepto.

A través de este proceso se puede construir el camino para comprender que la forma del mito, o del estereotipo, empobrece y transmite un significado que se le ha atribuido expresamente, y del cual se alimenta.

Con este mismo razonamiento, como el concepto deforma el sentido presentando sólo una cara de una realidad compleja como si fuese la única, el estereotipo aparece como deformación de la realidad.

Entonces resulta clara la conexión que hay entre el análisis de la función y estructuración del mito y la de los “mitos culturales” o estereotipos. Los “mitos culturales” participan en la formación del sentido común por su manera de gestionar la motivación de la significación del mito.

La motivación de un mito, o sea, la objetivación de su sentido, siempre es parcial y, de esta manera, se aleja de la naturalidad que aparenta. El mito consigue, por su formación y su dinámica, racionalizar el significado por el significante; según Barthes (2009), la propiedad mistificadora del mito consiste exactamente en esto, es decir, en que, apropiándose de un hecho real, nos da una imagen natural de ese hecho, trascendiendo la pérdida de la cualidad

histórica a través de la cual se constituyó como mito. “Al pasar de la historia a la naturaleza, el mito efectúa una economía: consigue abolir la complejidad de los actos humanos, les otorga la simplicidad de las esencias, suprime la dialéctica (cualquier superación que vaya más allá de lo visible e inmediato), organiza un mundo sin contradicciones puesto que no tiene profundidad, un mundo desplegado en la videncia, funda una claridad feliz: las cosas parecen significar por sí mismas” (p. 200).

Siguiendo con este razonamiento, la única manera de oponerse a esta función del mito es la acción, el uso del lenguaje del hombre productor. Si yo tengo una relación y un conocimiento directo con el objeto del que estoy hablando, dejo de hablar sobre él; hablando plenamente no se deja espacio a la producción del mito. En este movimiento se refleja la concepción del aprendizaje, que no fomenta el papel pasivo de los estudiantes haciéndoles aceptar el conocimiento sin saber qué se les transmite: este sería un conocimiento parcial, un conocimiento que produce y acepta los cuentos de los mitos. Un estudiante, a través de un aprendizaje crítico de investigación y acción, se enfrenta al objeto en su totalidad y entrando en contacto directo con el objeto de estudio, como hombre productor llegará a construir su visión personal.

A través de este proceso de aprendizaje será posible poner los fundamentos para que se desarrolle un conocimiento crítico y útil para identificar de forma clara los mitos, para empoderar a las personas de manera que se puedan enfrentar a ellos con más conciencia y con una actitud más activa. En línea con este análisis es posible promocionar y fomentar un proceso de cambio de las estructuras culturales que, como mitos, se han ido estableciendo en nuestra sociedad. En este proceso de cambio, la educación puede jugar un papel muy importante hasta llegar a plantearse como un elemento de transformación.

En una sociedad en la que unos pocos eligen y viven a costa de muchos, los opresores serán los que llevan el papel de transformadores mientras que los oprimidos sigan eternizando sus mitos.

El papel que Sontag (1966) atribuye a la interpretación, la definición del mito según la visión de Barthes (2009) y las técnicas de propaganda y de las

diferentes modalidades de control de poder de los estados totalitarios y de los estados democráticos a las que se refería Chomsky (2007), encajan dentro de las dinámicas de poder que, según Foucault (1998), se desarrollan a partir del siglo XIX, y que constituyen el nudo de lo que será definido como biopolítica.

Según Foucault, la anatomopolítica del cuerpo humano, introducida en el siglo XVIII y que ejerce su poder en el cuerpo de los individuos, a través del poder del soberano de *hacer morir* o *dejar vivir* a las personas, se sustituye por el derecho político que caracteriza la biopolítica. Con la biopolítica no se elimina el derecho de la espada, es decir, el poder que detenta el soberano de elegir sobre el derecho de una persona a estar viva o muerta, sino que se modifica el derecho a detentar el “poder de hacer vivir y dejar morir” (Foucault, 1998: 210).

Si, con la antigua forma de gestionar el poder, se utilizaban técnicas disciplinarias dirigidas al individuo, a partir del siglo XIX se empieza utilizar una nueva técnica de poder no disciplinario que se aplica a la totalidad de las personas, a la especie humana y no a la persona/individuo; no solamente esto, sino que se aplica a la persona/viva y no a la persona/cuerpo. Se empieza a tener en cuenta los dispositivos que permiten ejercer el poder en las masas, formadas por personas consideradas seres vivos; los dispositivos que ahora interesan más son los que permiten, por ejemplo, la centralización de la información y la normalización del saber. El objetivo es controlar la aleatoriedad de la idiosincrasia de una población formada por seres vivos para optimizar un estado de vida a través de su regulación.

Para proteger a la ciudadanía de sus concepciones erróneas, según Chomsky (2007), en los estados totalitarios se “controla al rebaño colgando un martillo sobre sus cabezas; al que se mueva de su lugar, le rompes la cabeza. Pero en las sociedades democráticas no se puede confiar en la fuerza bruta para mantener a la población a raya, así que, para controlar la opinión pública, hay que optar principalmente por la propaganda. En esta tarea de control de la opinión pública, la clase instruida resulta indispensable y la escuela desarrolla su función crucial” (p. 31).

Con el objetivo de mantener la obediencia y no el pensamiento independiente, la escuela participa en el proceso de socialización que, a través de diferentes medios de comunicación, induce a construir creencias, dogmas y mitos útiles para el mantenimiento de una forma de poder más que a formular preguntas sobre las cuestiones que afectan la vida de cada uno y de los demás.

En este sentido, la escuela forma parte de un espacio público en el que no se transmiten solamente contenidos, sino que también se transmiten valores, actitudes y mitos esenciales para enfrentarse a la vida.

3.2.2 El papel de la Educación para el Desarrollo

Como ha quedado patente en los párrafos anteriores, la visión cultural de la filosofía neoliberal ha tenido un fuerte impacto en el funcionamiento de diferentes ámbitos de la realidad. Para ello se han utilizado distintas estrategias que finalmente han logrado plasmarse en el sentido común de la opinión pública sobre la base de los principios de este pensamiento. Entre estas estrategias, una importante ha sido la difusión de los mitos utilizados para justificar la aplicación de las políticas neoliberales. La filosofía neoliberal, planteando un proceso de desarrollo de acuerdo con los principios que caracterizan su visión cultural y apoyada por la connivencia de la opinión pública, ha fomentado la creación de diferentes retos en los ámbitos sociales, económicos, políticos y ambientales, que requieren una respuesta capacitada para abordar y afrontar los problemas estructurales que los han generado.

Un cambio en los valores y en la participación de la ciudadanía en la vida pública podría impulsar una importante transformación en el proceso de construcción de una realidad más justa, sostenible y equitativa.

Una de las herramientas fundamentales para fomentar este proceso es la educación. La Educación para el Desarrollo (EpD) presenta algunos elementos importantes que facilitan y enmarcan la educación como una herramienta fundamental para fomentar un cambio en los elementos y en la dinámica que constituyen las causas estructurales de los retos analizados anteriormente.

En el artículo 13 de la Ley 23/1998 de Cooperación Internacional para el Desarrollo (Jefatura de Estado, 1998), se define la Educación para el Desarrollo como “el conjunto de acciones que desarrollan las Administraciones Públicas, directamente o en colaboración con las organizaciones no gubernamentales para el desarrollo, con el fin de promover actividades que favorezcan una mejor percepción de la sociedad de los problemas que afectan a los países en desarrollo y que estimulen la solidaridad y cooperación activas con los mismos, mediante campañas de divulgación, servicios de información, programas formativos, apoyo a las iniciativas en favor de un comercio justo y consumo responsable respecto de los productos procedentes de los países en desarrollo”.

El marco legal al que remite el concepto de EpD pone en evidencia la complejidad, las diferentes actividades que la caracterizan y su relación con el concepto de desarrollo de la realidad que se quiere llevar adelante.

Efectivamente, la historia de la Educación para el Desarrollo está en gran medida conectada con la evolución del concepto de desarrollo, el papel de las ONGDs en el impulso de la EpD y las relaciones entre Norte y Sur. Con el objetivo de esquematizar su recorrido con un enfoque histórico-estructural (Mesa, 2000), se hará referencia a su división en cinco fases (Korten, 1990, Ortega, 1994, Senillosa, 1998) identificadas según los valores, conocimientos y prácticas educativas promovidas por la EpD desde los años cincuenta hasta el día de hoy.

Aunque el modelo se presenta de forma lineal, se trata de un proceso acumulativo ya que las diferentes fases de las prácticas de la EpD conllevan elementos del discurso de diferentes etapas.

La primera fase, que se desarrolla entre los años 40-50, se podría nombrar asistencialista, ya que la mayoría de las actividades planteadas en el ámbito de la EpD van dirigidas a la promoción de campañas de recaudación de fondos para destinarlos a proyectos de ayuda de emergencia. El término asistencialista hace referencia a aquella visión que, colocando los países del norte en una posición de superioridad, refuerza la idea de que los países del Sur tienen un

papel pasivo en la búsqueda de una salida de su situación de emergencia y deterioro. Esta visión, no solamente plantea la ayuda de los países del Norte como única posibilidad para que los países del Sur puedan desarrollarse, fomentando actitudes paternalistas, sino que no facilita que se aborden las causas estructurales que son la base del subdesarrollo.

La segunda fase se desarrolla en los años 60 y se caracteriza por el enfoque desarrollista. Aunque en esta época la recaudación de fondos para destinar a proyectos de desarrollo sigue siendo importante, los proyectos de desarrollo empiezan a contemplar las estrategias de autoayuda y a introducir el interés por conocer la realidad local en la que actúan las ONGDs. Sin embargo, el enfoque sigue siendo ampliamente eurocéntrico y fomenta una visión acrítica que lleva a considerar el camino recorrido por los países industrializados como el único existente. En este sentido, una vez más se ocultan algunos problemas como la responsabilidad de los países del Norte en la situación de vulnerabilidad de los países del Sur y se fomenta una visión que sigue distinguiendo los países del Norte como países desarrollados y los países del Sur como países atrasados.

La tercera fase se desarrolla en los años 70 y se caracteriza por una visión crítica y solidaria del desarrollo que se refleja en el nuevo escenario en el que se presenta la EpD. En estos años, la aceleración del proceso de descolonización, el cambio en las estrategias internacionales de los países del Sur y el incremento de la pobreza y marginalidad en el Tercer Mundo (Mesa, 2000), pusieron de manifiesto los altos niveles de interdependencia internacional influyendo en la forma de concebir las relaciones entre Norte y Sur.

En este periodo, los objetivos de la EpD empiezan a evolucionar definiendo el marco de sus actividades, no solamente en el ámbito informativo, sino también en la orientación hacia el fomento de una visión crítica dirigida a comprender las causas estructurales del subdesarrollo de algunos países desde el punto de vista de la interdependencia. Más allá de esto se empieza a concebir el proceso de aprendizaje como una forma de incidir en aquellas actitudes

necesarias para fomentar el compromiso y la acción de los estudiantes en el proceso de transformación y desarrollo de la realidad (Grasa, 1990).

Un impulso importante para que este cambio se hiciese real en los programas educativos y para la puesta en marcha de instancias gubernamentales en línea con este enfoque fue la promulgación por parte de la UNESCO, en 1974, de la “Recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales, y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales” (UNESCO, 1974).

La cuarta fase se desarrolla en los años 80 y se caracteriza por la inclusión del concepto de desarrollo humano sostenible en el ámbito de la EpD. Las transformaciones radicales llevan a una nueva organización mundial de los equilibrios económicos, políticos y sociales y enfrentan la educación a nuevos retos, como por ejemplo, incorporar una perspectiva más global del desarrollo y abordar temas como la crisis del desarrollo, los conflictos armados, el respeto de la universalidad de los derechos humanos y la dimensión de la igualdad de género. Es decir, se empieza a incluir en el ámbito de la EpD aquellos elementos que pueden facilitar un cuestionamiento del modelo cultural dominante. Si la introducción de estos nuevos temas facilita la comprensión de la interdependencia global, de las relaciones entre Norte y Sur y de los problemas relativos a la sostenibilidad del desarrollo, todavía el marco en el que actúan las personas se limita a la visión de la racionalidad humana ligada a la visión neoliberal del Homo Economicus. Lederach (2000) afirma que en estos años se sigue promoviendo una perspectiva limitada del comportamiento humano: “Limitada, en cuanto que el marco de reflexión socio-político, económico y cultural suele estar etnocéntricamente orientado; y egoísta, en cuanto que las relaciones y actuaciones que uno (o su nación) realiza o que le afectan, se evalúan casi únicamente según el beneficio (personal, provincial y sobre todo nacional) que aportan [...] Cada uno va a lo suyo con una idea marcadamente exclusiva en las relaciones: lo que beneficia a uno debe perjudicar a otro, sea a escala de pueblos, naciones o bloques militares [...] Además, en este sistema mundial, en donde únicamente los Estados naciones son partícipes, el individuo no influye nada. Puede participar en la familia, en la escuela, en el ayuntamiento o incluso en la nación, pero nunca, o por lo menos

raras veces, se promueve o se permite que los individuos puedan desempeñar un papel en el sistema mundial” (p.160).

La quinta fase se desarrolla a partir de los años 90 hasta el día de hoy. En esta última fase, por su enfoque y para distinguirla de las fases anteriores, nos vamos a referir a la EpD con el término Educación para una Ciudadanía Global (ECG)²³.

Boni (2006) afirma que el modelo de la ECG se fundamenta en cuatro dimensiones: ideológica, axiológica, psicológica y pedagógica. Como veremos, la conexión de los contenidos aportados por estas cuatro dimensiones hace de la ECG una educación socio-política dirigida a fomentar en el alumnado una actitud activa y crítica. La actividad de incidencia política se puede considerar en este sentido como una de las características distintivas de la ECG.

La fundamentación ideológica está caracterizada por el modelo de desarrollo a escala humana basado en el respeto universal de los Derechos Humanos (Max-Neef et al, 1994; Sen, 1999) y sobre la idea de que cada ciudadano pertenece a una comunidad global (Nussbaum, 1999).

La fundamentación axiológica, basada en los valores éticos transmitidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, alimenta el sustrato ético de la ECG con valores como el respeto activo de la dignidad humana, de la libertad en su acepción positiva, de la igualdad y de la democracia (Bobbio, 1991; Camps, 1994; Cortina, 1996; Sen, 1999; Boni, 2006).

La fundamentación psicológica está relacionada con las teorías que conectan el desarrollo de los seres humanos con la propia conciencia moral (Kohlberg, 1992), con los elementos que marcan el propio proceso de empoderamiento (Zimmerman, 2000) y con los elementos que caracterizan la perspectiva socio constructivista del aprendizaje (Vigotski, 1979). Como evidencia Boni (2006), de la teoría socio-constructivista cabe destacar la idea “de la construcción grupal del conocimiento, determinado por el bagaje de los educandos, conformado a su vez por el contexto social del que proviene, por su sistema de

²³ El cambio del término es adoptado también por diferentes organizaciones que trabajan la EpD, como Oxfam Intermón.

valores, por su tradición de aprender y de incorporar nuevos aprendizajes” (p.46); a estos elementos se puede añadir la consideración del sentimiento de pertenencia a la comunidad global.

La fundamentación pedagógica de la ECG es heredera de una larga tradición, que incluye diferentes corrientes y perspectivas, que priorizan el aprendizaje activo y crítico por parte del alumnado, complementándolo con los pilares ético-políticos: la perspectiva de justicia y derechos, y las interrelaciones entre Norte-Sur.

Con el objetivo de fomentar la emancipación de los individuos del modelo de pensamiento único neoliberal, la ECG ha incorporado a sus prácticas las aportaciones relativas a las propuestas pedagógicas de Paulo Freire (2012) sobre la educación popular y sobre la educación como ciencia social crítica (Torres, 2001; Grundy, 1991; Freire, 2009, 2012), sobre los movimientos de la Escuela Nueva y la Escuela Moderna de los siglos XIX y XX (Boni, 2006).

Además, en los últimos 30 años, las ONGDs del Sur, han presionado a las ONGDs del Norte para que tuviesen un papel más activo en las acciones dirigidas a modificar las estructuras, las políticas y los valores que sirven para reorientar el desarrollo global hacia la construcción de una realidad más sostenible y equitativa para todos. En este sentido cabe destacar los foros alternativos organizados en paralelo con las Conferencias mundiales convocadas por las Naciones Unidas, por el Fondo Monetario Internacional, por el Banco Mundial y por la Organización Mundial del Comercio, y también la adopción, en 1989, de la Declaración de Manila sobre Participación Popular y Desarrollo Sostenible y la Carta Africana para la Participación Popular y el Desarrollo, de 1990 (Mesa, 2000).

Con estos fundamentos y recorridos, la ECG tiene como objetivo influir en el desarrollo de habilidades específicas, actitudes y conocimientos del alumnado, con el objetivo de proporcionar las herramientas útiles para que puedan ser ciudadanos críticos y comprometidos con la construcción de una realidad más justa y equitativa.

Una de las características de la ECG propone un modelo educativo concebido como una actividad política por el hecho de proponer una valoración ética e ideológica del aprendizaje; como una educación problematizadora por fomentar la visión crítica del modelo de desarrollo económico, social y político dominante; como una educación en valores por incluir de forma transversal los valores éticos de la universalidad de los Derechos Humanos; como una educación transformadora que fomenta una actitud de compromiso activo hacia la construcción de una realidad más justa y equitativa; como una educación integral que toma en consideración no solamente la transmisión de informaciones, sino también los valores y habilidades que en este proceso se pueden fomentar; como una educación global que, utilizando una perspectiva interdisciplinar, pone de relieve la conexión existente entre elementos locales y globales, y la influencia que tienen hechos del pasado y del presente en el futuro, a corto y largo plazo, evidenciando así la influencia que las acciones de cada uno pueden jugar en la sostenibilidad de la realidad que se irá construyendo.

La ECG se caracteriza también por una mayor vinculación con las actividades de incidencia política tanto en las actividades de las ONGDs del Sur y del Norte por separado, como en el fortalecimiento de la colaboración entre ellas para enfrentarse a los retos que exige el proceso de globalización.

3.2.3 La Educación para una Ciudadanía Global: una educación transformadora

Como se ha analizado en los apartados anteriores, la falta del pensamiento crítico es un “componente clave de la manipulación ideológica, que suele producir una desarticulación de los conocimientos adquiridos, alejando así a los observadores de una comprensión crítica y coherente del mundo en el que viven” (Chomsky, 2007: 17).

El aprendizaje constructivo, dirigido a la comprensión, tiene como objetivo fomentar el desarrollo del pensamiento crítico del alumnado y no un aprendizaje de memoria de verdades aparentemente incuestionables.

A diferencia del conocimiento disciplinario, disfrazado y supuestamente portador y revelador de un contenido objetivo e irrefutable, el aprendizaje constructivo asume las características del “conocimiento holístico de la economía ecológica, donde cabe la emoción y la intuición, la cultura y la incertidumbre, fomenta la colectividad y la solidaridad, valores de los que el mercado no entiende. [...] La docencia de la economía ambiental, así como la de la economía neoclásica, persiguen el saber, mientras que la economía ecológica persigue el comprender” (Velázquez, 2011: 80).

Es decir, el enfoque crítico de la educación deja claras y ayuda a fomentar aquellas relaciones entre el sujeto que conoce y el objeto que se quiere conocer, tomando en consideración y comprendiendo la complejidad que caracteriza las relaciones entre objetos (Chomsky, 2007). De esta manera se crea un saber que no se limita al objeto en sí mismo como si fuera una entidad aparte. La consideración de las relaciones que existen y determinan la complejidad de la realidad marca la diferencia entre el saber de la economía neoclásica y el comprender de la economía ecológica.

En cuanto seres humanos estamos formados por elementos físicos y espirituales, y siendo parte de una realidad compleja caracterizada por la interconexión y las relativas influencias que las partes tienen con el todo (tanto en las prácticas sociales como en las culturales y políticas), si queremos llegar a una percepción más clara de nuestra realidad no podemos evitar analizarla en toda su complejidad.

La comprensión de la realidad, como hemos visto, puede ser manipulada a través de la transmisión de mitos que, transformándose en sentido común, permiten la afirmación de visiones culturales que han participado en la formación de los desafíos que hacen que peligre la misma sostenibilidad de la realidad en la que vivimos.

Sin embargo, el hecho de que la realidad pueda ser manipulada abre también las puertas a otras opciones de cambio en el sentido positivo: “Pensar la historia como posibilidad es reconocer la educación también como una posibilidad. Significa que, si bien la educación no puede lograrlo todo, sí tiene

algunos logros a su alcance [...] Uno de los desafíos a los que nos enfrentamos los educadores es descubrir que resulta históricamente factible contribuir a la transformación del mundo originando un mundo más redondo, menos anguloso, más humano” (Chomsky, 2007: 21).

En el mismo sentido, Dewey (1995) afirma que la educación puede representar una herramienta fundamental para formar un alumnado capacitado para participar de forma activa en el contexto social, ayudándole a encontrar las oportunidades que más se ajusten a sus capacidades en el respeto a los demás.

En el siglo XXI, esto lo denominaremos preparar el alumnado a participar en la sociedad global y contribuir a la formación de una ciudadanía global. El desarrollo de ciudadanos globales ha sido prioritario en los planes de acción y de educación durante los últimos años (Hicks & Holden, 2007; Adams y Chidler, 2015).

Las teorías sobre las que se basa la ECG tienen su fundamento en ideas que han sido “propuestas desde hace siglos y hasta nuestros días (Rousseau, Dewey, Giner de los Ríos, Freire, Stenhouse, Robinson, Herver, etc.) y que se han plasmado en propuestas, laboratorios, planes, programas y comunidades de aprendizaje [...] que aún hoy día, después de tanto tiempo, avanzan con mucho esfuerzo porque suponen un cambio mental y estructural de importantes proporciones” (Ardanaz, 2015: 69).

La necesidad de modificar el modelo educativo con el objetivo de impulsar una visión más humanizadora de la educación ha sido uno de los debates que ha abordado la 44ª Conferencia Internacional de los Ministros de Educación, celebrada en octubre 1994 en Ginebra (González, 2000). Por encargo del entonces presidente de la UNESCO, Federico Mayor Zaragoza, las líneas guías de este debate y los resultados a los que se llegó han sido recogidos por un equipo internacional presidido por Jaques Delors en el Informe *La educación encierra un tesoro* (UNESCO, 1994).

Las principales aportaciones del Informe derivan del análisis, la identificación y las propuestas acerca de los principales retos a los que se enfrenta la

educación en el siglo XXI. En particular, en el *Informe* se propone construir un nuevo modelo educativo basado en cuatro pilares: aprender a aprender, que es aprender a conocer; aprender a hacer, que es aprender a actuar y a influir en el entorno propio; aprender a convivir, que es aprender a vivir juntos y aprender a ser, que es aprender a ser personas.

Esta premisa resulta importante para contextualizar el planteamiento de la Educación para una Ciudadanía Global que, con el objetivo de enfrentarse positivamente a los retos y desafíos creados por la globalización, apuesta por una educación que se fundamenta en los pilares propuestos por el *Informe* y añade un quinto pilar: aprender para el cambio, que es aprender a transformar (De Paz, 2007: 29).

La Educación para la Ciudadanía Global encuentra en la educación una herramienta importante para fomentar un cambio hacia una realidad más sostenible y humana, poniendo de relieve el respeto de los Derechos Humanos y las interrelaciones existentes entre Norte y Sur. Contrariamente al modelo educativo tecnocrático, que propone una visión “deshumanizada de la educación y que se somete a los intereses del mercado” (De Paz, 2007: 14), el reto de la Educación para una Ciudadanía Global es formar ciudadanos:

- “Conscientes de la amplitud y de los desafíos del mundo actual;
- Responsables de sus acciones;
- Conocedores de sí mismos y de los demás, como sujetos y actores con deberes y derechos;
- Interesados en conocer y analizar críticamente las relaciones e interrelaciones que mueven el mundo, conectando los niveles locales y globales en los ámbitos económicos, políticos, sociales, culturales, tecnológicos y ambientales;
- Indignados frente a las injusticias y las vulneraciones de los Derechos Humanos;
- Respetuosos con igualdad de género, la diversidad y la complejidad de las identidades culturales en el mundo actual;
- Participativos: se comprometen, se movilizan y contribuyen con la comunidad en diversos niveles, desde los más locales a los más

globales, para conseguir un mundo más equitativo, solidario y sostenible, donde todas las personas puedan ejercer sus derechos” (De Paz, 2007: 10).

En resumen, la Educación para un Ciudadanía Global tiene como objetivo formar ciudadanos convencidos y respetuosos con una nueva ética acorde con los tiempos actuales y con un modelo de sociedad que está cada día más interconectada (Singer, 2003).

La visión propuesta por la Educación para una Ciudadanía Global se basa en la convicción de que la educación es parte de la esfera pública (Habermas, 1962), que refleja una política cultural (Giroux, 1990) y que, reproduciendo un determinado marco social, cultural y político, tiene la capacidad de mantener las dinámicas sociales en las que vivimos o de generar un cambio en las mismas.

Considerando la escuela como un microcosmos que produce y reproduce las dinámicas y construcciones culturales que caracterizan nuestra sociedad, cabe considerar el grado de importancia que puede tener, dentro del contexto escolar, debatir, analizar e influir en la producción de las primeras desigualdades sociales, violencias o actitudes competitivas, individualistas y egoístas.

En una sociedad en la que los medios de comunicación tienen cada día más importancia cuando se trata de percibir la realidad global en la que vivimos, resulta aún más necesario construir un pensamiento crítico. Aunque el desarrollo tecnológico parece haber mejorado la calidad y la cantidad de las informaciones que tenemos, son muchos los factores que influyen cada día en su correcta comprensión, de forma que muchas veces acaban simplemente reforzando los estereotipos y mitos del imaginario colectivo en los diferentes países.

La educación puede tener un papel importante en el proceso de empoderamiento de una ciudadanía que, caracterizada por su conciencia crítica y por el sentimiento de responsabilidad y compromiso con la construcción de una realidad más justa y sostenible, sepa analizar las

informaciones de los medios de comunicación y tomar parte en las acciones dirigidas a solucionar los retos de la realidad actual.

Paulo Freire es uno de los teóricos más relevantes del debate sobre el importante papel que la educación puede jugar en el proceso de transformación de la realidad. Freire (2012) descubre en la educación una herramienta útil para llegar, a través de la construcción de la conciencia crítica, a una comprensión más profunda de la realidad y de un proceso de transformación.

Según Freire, de hecho, alfabetizar es concienciar, educar teniendo en consideración el periodo histórico en el que se vive y las relaciones de poder que lo caracterizan. Con estas premisas, Freire plantea su teoría sobre la necesidad de una evolución del sistema educativo, enmarcándola en lo que él define como pedagogía del oprimido. El método pedagógico que Freire propone, representa, como él mismo afirma, un “proceso en el que el hombre construye y conquista históricamente su propia forma. La pedagogía se convierte en antropología” (Freire, 2012: 10).

A través de la inmersión del alumnado y de los educadores en su propia realidad, estos pueden llegar, mediante la conciencia crítica, a una verdadera comprensión que les permita transformarla (Oxfam Intermón, 2009: 45).

Si, hegelianamente hablando, diríamos que “la verdad del opresor reside en la conciencia del oprimido” (Freire, 2012: 9), la Educación para la Ciudadanía Global, promoviendo una educación transformadora, propone otro enfoque y forma al alumnado haciendo posible que se sienta sujeto transformador.

El enfoque y las diferentes metodologías que se aplican en la formación del alumnado, reflejan y fomentan no solamente un proceso de cambio que tiene lugar en el ámbito escolar, sino también un proceso de transformación proyectado hacia el mundo exterior.

Si escribir palabras no significa solamente poner un nombre a las cosas, sino emitir juicios, proponer interpretaciones, construir mitos, hacerse persona y si, además, la educación reproduce en su esfera de actuación la estructura y el

movimiento dialéctico del proceso histórico, el método de aprendizaje que se utiliza, influyendo en estas dinámicas, marca la diferencia.

De acuerdo con esta reflexión, Freire plantea un método pedagógico que define como método de concienciación, es decir, como una práctica que “procura dar al hombre la oportunidad de redescubrirse mientras asume reflexivamente el propio proceso en el que él se va descubriendo, manifestando y configurando” (Freire, 2012: 15).

Para no reproducir dinámicas que dejen atrapadas a las personas dentro de las verdades transmitidas por los mitos, es necesario apostar por un método de concienciación que tenga en consideración que “el mundo y la conciencia, juntos como conciencia del mundo, se constituyen dialécticamente en un mismo movimiento, en una misma historia” (Freire, 2012: 17). Al hilo de esta teoría, la construcción de una conciencia crítica hace que, de hecho, el ser humano pueda ser constructor de otra realidad de la que él es creador.

Este proceso valora positivamente el respeto y la inclusión de las diferencias que se consideran elementos de enriquecimiento del aprendizaje. La coherencia de este valor con el ámbito real con el que se relaciona confirma su validez.

De hecho, hablando de conciencia colectiva, resultaría contradictorio plantear su construcción a través del movimiento dialéctico que considere una única visión, viviendo como vivimos en un mundo de mil millones de personas. Más coherente es hablar de una conciencia colectiva que resulta de la colaboración en el plano de la acción comunicativa y fusión de todas las conciencias de forma que, respetando la integridad de sus diferencias, las puedan aprovechar enriqueciéndose de ellas. En este movimiento de reconocimiento del otro y de uno mismo en una única conciencia, ésta, como dice Freire, logra su plenitud mientras “en el aislamiento, la conciencia se reduce a la nada” (Freire, 2012: 17).

La educación no es simplemente una transmisión de informaciones, sino que es creadora de una cultura, porque, “llevando a las conciencias las contradicciones de la humanidad” (Freire, 2012: 21), las hace insoportables y

las excede. “Un método pedagógico de concienciación alcanza las últimas fronteras de lo humano y como el hombre siempre las excede, el método también lo acompaña. Es la educación como práctica de libertad. [...] En un régimen de dominio de las conciencias, [...] los dominadores mantienen el monopolio de la palabra con la que mistifican, masifican y dominan. En esa situación, los dominados tienen que luchar para decir su palabra. Aprender a tomarla de los que la retienen y se la niegan a los demás es un difícil pero imprescindible aprendizaje: es la pedagogía del oprimido” (Freire, 2012: 21). En una realidad democrática y global ese dominio no es posible porque la palabra está siempre cuestionada, sometida a crítica, en el plano de la acción comunicativa o dialógica (Habermas, 1962; Freire, 1985).

A través de la educación transformadora se plantea entonces un tipo de aprendizaje dirigido hacia un empoderamiento de las personas que, conscientes de su situación de oprimidos, sepan desmontar los mitos que los dejan atrapados en ella.

Si los mitos que están en la base de la realidad social no son casuales, sino que han sido contruidos a través de la acción de los hombres, para transformar esta situación hace falta un proceso no casual: “Si los hombres son los producto de esta realidad y si ésta, invirtiendo la praxis, se vuelve contra ellos y los condiciona, transformar la realidad opresora es una tarea histórica, es la tarea de los hombres” (Freire, 2012: 39).

La realidad opresora existe porque hay opresores y oprimidos. Para que los oprimidos puedan luchar por su liberación junto con los que se solidarizan con ellos, necesitan construir una conciencia crítica de la opresión y, de esta forma, poner en práctica sus intenciones y forma de ser plena y conscientemente.

La realidad opresora, para consolidarse, se ha dedicado a absorber y a domesticar las conciencias. Para llevar adelante este proceso ha sido necesaria: “la inserción crítica de los oprimidos en la realidad opresora de manera que, objetivándola, actúen simultáneamente sobre ella. Por eso, la inserción crítica y la acción son la misma cosa. También por eso, el mero reconocimiento de una realidad que no conduzca a esta inserción crítica –que

es acción- no conduce a ninguna transformación de la realidad objetiva” (Freire, 2012: 40).

La inserción crítica se hace posible y asegura su continuidad en el tiempo solamente a través del movimiento dialéctico entre objetividad y subjetividad. La acción, determinada por la inserción crítica, nace del reconocimiento de la situación de opresión a través el conocimiento de la realidad. En el proceso de conocimiento a través del diálogo se puede plantear una praxis diferente, que tomará la forma de una praxis transformadora a través del proceso de concienciación.

La Educación para una Ciudadanía Global, haciendo suyo el modelo de la educación transformadora y planteado como método de concienciación, se constituye como una importante herramienta de cambio. Sensibilizando al alumnado hacia los desafíos que el actual proceso de globalización ha producido y empoderándolo para que fortalezca su visión crítica de la realidad, ayuda a desvelar las dinámicas de opresión que caracterizan el sistema social y fomenta su compromiso la transformación.

Esta forma de educar es una herramienta de transformación y de instauración de una nueva realidad social, empoderando la ciudadanía para que ésta pueda ir más allá de su situación de oprimida, ya que, sin oprimidos, tampoco pueden existir opresores.

La Educación para la Ciudadanía Global, que también promueve una educación transformadora, comparte con esta metodología no solamente el objetivo de generar un proceso de cambio hacia el planteamiento de una nueva realidad social, sino también la utilización de un modelo diferente de aprendizaje.

Para llegar a una transformación de la realidad resulta fundamental no utilizar las mismas herramientas que la han creado y no tratar a las personas como si fueran objetos, como oprimidos, sino como seres con conciencia. En este sentido es importante apoyar la práctica pedagógica en una relación dialógica entre las partes que participan más que en una dinámica entre entidades estáticas e independientes.

El modelo educativo que, según Freire, reproduce el modelo dualista de opresores y oprimidos, se basa en la concepción bancaria. Con el concepto de educación bancaria, se hace referencia a un modelo educativo en el que el educador transmite y hace memorizar a sus estudiantes las informaciones que quiere transmitirles. De esta forma, el alumnado se transforma en un contenedor que será llenado por el educador, y “la educación se convierte en un acto en el que los educandos son los depositarios y el educador es quien deposita” (Freire, 2012: 62).

Esta concepción elimina cualquier elemento de creatividad y transformación y hace de la educación una práctica estéril, que, sin tener en cuenta las características del proceso de búsqueda, de producción y de desarrollo del saber, mata el libre desarrollo humano. En esta concepción, el saber se concibe como una *donación* que los sabios hacen a los ignorantes.

En la Educación para la Ciudadanía Global se empieza por la superación de la contradicción entre educadores y educandos, que refleja la existencia y la aceptación de la dualidad formada por los opresores y los oprimidos. “En la medida en que esta visión bancaria anula o minimiza el poder creador de los educandos, estimulando así su ingenuidad y no su espíritu crítico, satisface los intereses de los opresores. Para estos, lo fundamental no es el conocimiento del mundo y su transformación” (Freire, 2012: 64) sino su aceptación pasiva.

La educación bancaria es anti-dialógica mientras que la educación transformadora, es decir, el modelo seguido por la Educación para la Ciudadanía Global, promueve una educación “problematizadora –gnoseológica– que, a fin de realizar la superación, afirma la dialogicidad y se hace dialógica” (Freire, 2012: 72).

En la educación problematizadora, el proceso de crecimiento se genera en ambas partes: no es sólo el educando el que aprende del educador, sino que también ocurre lo contrario. Si, según la práctica bancaria el educador ejerce su actividad, preparando la clase, para luego recitar a sus estudiantes las informaciones recogidas, en la educación problematizadora, el educador es siempre “sujeto cognoscente, tanto cuando se prepara como cuando se

encuentra dialógicamente con los educandos [...] Los educandos, en vez de ser dóciles receptores, se transforman ahora en investigadores críticos en diálogo con el educador, quien a su vez es también un investigador crítico” (Freire, 2012: 73).

La educación bancaria apela a un concepto de inclusión completamente diferente al de la Educación para una Ciudadanía Global. Mientras la Educación para una Ciudadanía Global está dirigida hacia la inclusión del ser con el otro, la educación bancaria tiene como objetivo una inclusión dirigida más a la homologación que a la inclusión respetuosa de la subjetividad de cada uno.

El modelo basado en la dicotomía de opresores y oprimidos, como en las dinámicas de dominación, fomenta mecanismos que facilitan la adaptación de las personas a la realidad que ya existe, no para que la transformen. La concepción bancaria, está estrechamente conectada con la “acción social de carácter paternalista, en la que los oprimidos reciben el curioso nombre de asistidos. Son casos individuales, meros marginados, que discrepan de la fisionomía general de la sociedad [...]. Como marginados, ‘seres fuera de’ o ‘al margen de’, la solución para ellos sería que fuesen integrados [...]. Para ellos, la solución estaría en el hecho de dejar la condición de seres fuera de y asumir la de seres dentro de. Sin embargo, los llamados marginados, que no son otros que los oprimidos, jamás estuvieron fuera de; siempre estuvieron dentro de. Dentro de la estructura que los transforma en seres para otro. Su solución, pues, no está en el hecho de integrarse, de incorporarse a esta estructura que los oprime, sino en transformarla para que puedan convertirse en seres para sí” (Freire, 2012: 65).

Cuanto más se adaptan las personas a la realidad que las rodea, más sencillo será su control y mayor será el poder ejercible sobre ellas: estos son los principios que regulan lo que Freire define como concepción bancaria de la educación.²⁴

²⁴ “Esta concepción bancaria, más allá de los intereses referidos, implica otros aspectos que envuelven su falsa visión de los hombres. [...] Sugiere una dicotomía inexistente, la de hombres-mundo. Hombres que están simplemente en el mundo y no con el mundo y con los otros. Hombres espectadores y no recreadores del mundo. Concibe su conciencia como algo

La educación bancaria adoctrina, enseña los mitos y a creer en ellos como algo asentado, como si fuese una sucesión de causas y consecuencias sobre las que no se puede opinar porque no habría podido ser de otra manera.

La educación problematizadora, por el contrario, quiere despertar la capacidad crítica y la creatividad de las personas, relacionando las reflexiones y las acciones con la realidad en la que vivimos. En este sentido, esta educación “no es una fijación reaccionaria, es una futuridad revolucionaria; de ahí que corresponda a la condición de los hombres como seres históricos y a su historicidad” (Freire, 2012: 75).

Si la realidad queda determinada por este dinamismo, no se puede presentar como algo fijo, objetivo o invariable; más bien, la situación en la que se encuentra la persona será una situación de desafío, que establece unos límites que pueden ser cambiados, y cambiarán de una forma u otra por el mismo dinamismo de la historicidad que define la relación hombre-mundo.

A medida que los seres humanos toman conciencia de las dinámicas que influyen en la dinámica de la historicidad, el fatalismo empezará a dejar más espacio al ímpetu de transformación y búsqueda de nuevas relaciones, llevando a las personas a sentirse como sujetos transformadores.

Según los valores y dinámicas que se aplique, el movimiento de la historicidad puede tomar una dirección distinta. Los resultados son diferentes, dependiendo de que este movimiento se desarrolle a través de la reproducción de los mitos y siguiendo su verdad falsamente inamovible, o según el pensamiento crítico que reconoce el movimiento que caracteriza la historicidad y con el que quiere seguir desarrollándola.

La búsqueda de superación de los límites lleva siempre a un proceso de cambio. Si este cambio está dirigido de forma individualista, “la búsqueda del ser más [...] conduce al egoísta a tener más, una forma de ser menos [...]. El tener de algunos no puede convertirse en un obstáculo para el tener de los

especial en ellos, pero no concibe a los hombres como “cuerpos conscientes”. La conciencia como si fuera una sección “dentro” de los hombres, mecanicistamente separada, pasivamente abierta al mundo que la irá colmando de realidad” (Freire, 2012: 66).

demás, fortaleciendo así el poder de los primeros, con lo cual aplastan a los segundos, dada su escasez de poder” (Freire, 2012: 78). Si este crecimiento está dirigido por un espíritu de respeto recíproco y solidario, puede llevar a la emancipación y a una mejor situación de todos, a la construcción de una ciudadanía global capacitada para hacer de este mundo una realidad sostenible y más equitativa.

El concepto mismo de Educación para una Ciudadanía Global incluye el concepto de incidencia política.

El concepto y las iniciativas de incidencia política han tenido matices diferentes según el contexto, las organizaciones y las personas que las han llevado adelante. Los ámbitos de trabajo de las ONGDs, como afirma la Coordinadora Española de ONGDs son: sensibilización y educación para el desarrollo, investigación y análisis e incidencia política. (Manos Unidas, 2016).

En el código de Conducta de la CONGDE se define la incidencia política como “el conjunto de acciones de información, diálogo, presión y/o denuncia (mediante la movilización social y la participación en órganos representativos) que realizan las ONGDs. Estas acciones pueden desarrollarse por las ONGDs de forma conjunta o individual, tanto en ámbitos regionales, nacionales como internacionales. Su finalidad es influir de forma positiva en las relaciones entre los pueblos y en defensa de los colectivos más vulnerables de todo el mundo y en todo aquello que afecta a las poblaciones del Sur (CONGDE, 2014:14).

Las actividades de incidencia política representan un ejercicio de democracia, que conlleva un ejercicio previo de empoderamiento de la ciudadanía dirigido a fomentar la participación de la sociedad civil en la definición y elección de las políticas públicas. En este sentido, la incidencia política resulta un objetivo y una práctica coherente con los objetivos de la ECG, como queda patente en la definición que la CONGDE propone para el ámbito de trabajo e influencia de la ECG: “Proceso para generar conciencias críticas, hacer a cada persona responsable y activa (comprometida), a fin de construir una nueva sociedad civil, tanto en el Norte como en el Sur, comprometida con la solidaridad entendida ésta como corresponsabilidad –en el desarrollo estamos todos

embarcados; ya no hay fronteras ni distancias geográficas– y participativa, cuyas demandas, necesidades, preocupaciones y análisis se tengan en cuenta se trata de tomar decisiones políticas, económicas y sociales” (CONGDE, 2012: 4).

Esta definición está de acuerdo con la estrategia de la Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española y con el Plan de Acción de ED aprobado en 2011 por el Consejo de Cooperación, donde se afirma la voluntad de reforzar los procesos de educación para el desarrollo, integrando las dimensiones de sensibilización, formación, investigación para el desarrollo y movilización social (Secretaría de Estado para la Cooperación Internacional, 2012: 55).

A día de hoy, en el IV Plan Director de la Cooperación Española 2013-2016 se reconoce que “la educación para el desarrollo es un proceso clave para la cooperación española, que tiene como objetivo conseguir que la ciudadanía se comprometa y participe de una política de desarrollo eficaz y de calidad a través del conocimiento y el desarrollo de competencias, valores y actitudes relacionadas con la solidaridad, la justicia social y los derechos humanos” (Secretaría de Estado para la Cooperación Internacional, 2012: 56).

Como se ha adelantado en la división por fases del recorrido de la EpD, la ECG se caracteriza por estar formada por cuatro dimensiones que se autoalimentan:

Figure 4: Dimensiones de la ECG



Fuente: AECID, 2016b.

Según la visión de Edwards (2002), se puede distinguir dos tipos de incidencia, social y política: la incidencia orientada a influir en procesos y estructuras globales y en las ideologías y la incidencia orientada a influir en políticas, programas y proyectos específicos.

El objetivo del primero es ejercer presión sobre las instituciones, gobiernos y elites económicas, fortaleciendo así las capacidades y el compromiso activo de los ciudadanos y fomentando un cambio en el sentido común a nivel global.

El objetivo del segundo es establecer un contacto directo con las personas o entidades que podrían modificar el funcionamiento de una determinada política.

Las ONGDs optan por una combinación de estos dos tipos (Hernández de Toro, 2010) y, potencialmente, dependiendo de la organización o de la ONG de referencia, el planteamiento de la ECG viene a ser el mismo.

La ECG lo plantea como incidencia ideológica con la intención de influir en las creencias, valores y actitudes de la ciudadanía, pero también como incidencia política para garantizar su sostenibilidad.

Si las tres primeras fases de sensibilización, formación e investigación sirven para fomentar y dar un sentido al compromiso activo de la ciudadanía con la intención de solucionar las causas estructurales que caracterizan los retos de nuestra realidad, la incidencia política debe consolidarse y legitimarse para lograr un desarrollo humano sostenible.

4. La Educación para una Ciudadanía Global en la educación española.

La definición propuesta por el Foro Europeo de Educación para el Desarrollo de 2004, “La Educación para el Desarrollo es un proceso activo de aprendizaje, basado en los valores de solidaridad, igualdad, inclusión y cooperación. Dicha educación ofrece a las personas la posibilidad de seguir un camino, que parte de la conciencia de base sobre la prioridad del desarrollo internacional y del desarrollo humano sostenible y pasa por la comprensión de las causas y de los efectos de las cuestiones globales para llegar al compromiso personal y a la acción informada. Promueve la plena participación de toda la ciudadanía para la erradicación de la pobreza en cualquier lugar del mundo y la lucha contra la exclusión. Su objetivo es influir en las políticas económicas, sociales y ambientales nacionales e internacionales para que sean políticas más justas, sostenibles y basadas en el respeto de los derechos humanos”.

Esta definición recoge parte de los aspectos que han sido analizados hasta este momento, manifiesta las características fundamentales de la ECG y plantea un reto importante: es necesario influir en las políticas económicas, sociales y ambientales si el objetivo es cambiar el rumbo y aquellas dinámicas que están minando las bases de la sostenibilidad de la vida y del desarrollo de la realidad.

Para lograr que este cambio sea efectivo es necesario trabajar sobre las causas estructurales que se han puesto de manifiesto en la crisis, para lo cual no se puede prescindir de la participación democrática de la ciudadanía en la toma de decisiones políticas, tanto a nivel local, como nacional y global. Para que las personas puedan ser parte activa de un desarrollo humano sostenible, dirigido a construir una realidad más justa y equitativa, es necesario terminar con las desigualdades y empoderar a la ciudadanía, a través del desarrollo de un sentido común fundamentado en los valores de solidaridad, igualdad, inclusión y cooperación. Una herramienta fundamental para fomentar este cambio es la educación transformadora, que, aunque se considere como el eje central de la quinta generación de la Educación para el Desarrollo, su enfoque no ha sido integrado ni fomentado en nivel normativo y legislativo de los

programas de todos los Centros educativos. Para que este proceso pueda cumplirse sería necesaria una coordinación supranacional, con el objetivo de respaldar las actividades educativas nacionales, locales y comunitarias (políticas de los Centros educativos).

En este capítulo se analizará cómo, desde las instituciones y desde el ámbito de la cooperación, se respalda la puesta en marcha de actividades didácticas caracterizadas por los principios y los valores de la ECG.

Por la amplitud del tema, las propuestas educativas de las ONGDs en el marco de ECG se tratarán únicamente desde la perspectiva ofrecida por Oxfam Intermón y, más detalladamente, por la actividad que desarrolla la Red de educadores y educadoras para la construcción de una ciudadanía global, coordinada desde esta misma ONGD.

4.1 Instituciones y escuelas: el marco normativo

Tal y como está reconocido en el artículo 29 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948), la educación es un derecho humano cuya importancia reside no solamente en el derecho mismo, sino que con él también se consiguen la mayor parte de los otros derechos: “La educación incide positivamente en la superación de otras dimensiones de la pobreza, favoreciendo el acceso a la salud, al trabajo digno o la participación social y política, sin olvidar que se configura como un potente instrumento para el logro de la igualdad de género, la resolución pacífica de conflictos y la sostenibilidad ambiental” (Secretaría de Estado para la Cooperación Internacional, 2007:4).

La importancia de la Educación Básica Universal está además reconocida como una prioridad en los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ONU, 2015) y en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ONU, 2015). El marco normativo que establece las estrategias y las líneas de actuación para cumplir con el objetivo mencionado fue establecido principalmente en el Foro Mundial de la Educación para Todos, que tuvo lugar en 1990 en Jomtien y en el 2000 en Dakar.

De acuerdo con los compromisos internacionales, el sistema educativo español está diseñado dentro del marco legislativo que responde a los principios de la Constitución Española (1978) y de las leyes orgánicas que desarrollan los principios establecidos en la Constitución.

En artículo 27 de la Constitución de 1978 se afirma:

“1. Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.

2. La educación tendrá como objetivo el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.

3. Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.

4. La enseñanza básica es obligatoria y gratuita.

5. Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de Centros Docentes.”

La administración del sistema educativo español, establecido por la Constitución, recae bajo la responsabilidad compartida del Estado, las Comunidades Autónomas, las Administraciones Locales y los Centros Docentes.

Cabe destacar que la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo español (LOGSE), aprobada en 1990, amplió la autonomía de las Comunidades Autónomas en la elección de los contenidos educativos, mientras que la Ley Orgánica de Educación 2/2006 (LOE) y la Ley Orgánica 8/2013 de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), han sido aprobadas con el fin de adaptar el sistema educativo español a las exigencias de aprendizaje ante los cambios y desafíos que presenta la sociedad actual. Si bien los enfoques que presentan la LOE y la LOMCE son diferentes, no se profundizará en ellos porque sería necesaria una argumentación más amplia, que excedería el ámbito de investigación de esta tesis.

Para garantizar el respeto a la calidad, la equidad y la homologación del sistema educativo español en la cooperación entre la Administración Central y la Comunidades Autónomas, en 1986 se constituyó la Conferencia Sectorial de Educación. Por otro lado, de acuerdo con los principios de la Constitución Española, desde la aprobación de la LOE se ha querido fortalecer el protagonismo de la participación de la sociedad en la programación general de la enseñanza. En la LOE se afirma la necesidad de que las Administraciones Educativas cuenten con la participación de la comunidad educativa “En la organización, el gobierno, el funcionamiento y la evaluación de los Centros educativos se presta especial atención a la autonomía de los Centros Docentes, tanto en lo pedagógico, a través de la elaboración de sus proyectos educativos, como en lo que respecta a la gestión económica de los recursos y a la elaboración de sus normas de organización y funcionamiento” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2008: 15).

Para facilitar la participación de la comunidad educativa en la programación de la enseñanza han sido incluidos órganos colegiados en los distintos niveles de la Administración Educativa; en el ámbito estatal se ha previsto la presencia del Consejo Escolar del Estado (del que forman parte los sindicatos de los docentes y de los estudiantes, asociaciones de padres y madres y otros agentes sociales relacionados con la educación), del Consejo General de la Formación Profesional, de la Conferencia General de Política Universitaria y del Consejo de Universidades. En las Comunidades Autónomas se han constituido Consejos Escolares Autonómicos y, dependiendo de la Comunidad, se han creado también Consejos Escolares Territoriales, Provinciales, Locales y de Formación Profesional. En los Centros Docentes existen el Consejo Escolar, el Claustro de profesores, los órganos de coordinación docente y el Consejo Social para las universidades. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2008: 16-17).

Para que las políticas educativas españolas tengan coherencia en el marco internacional, España, como miembro de la Unión Europea, participa, a través del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en las reuniones del Consejo

de Educación, Juventud, Cultura y Deporte (ECJCD)²⁵ de la UE. En lo que concierne al ámbito educativo, el Consejo de la UE, adopta medidas y hace recomendaciones para incentivar y garantizar la coherencia y la calidad de los sistemas educativos de los Estados miembros, a la vez que hace un seguimiento de sus progresos de acuerdo con los principios planteados por la estrategia para el crecimiento y el empleo, actualmente representada por la Estrategia Europa 2020²⁶.

Volviendo al ámbito estatal en la gestión del Sistema Educativo español, en todas las leyes aprobadas desde 2002 (LOGSE, LOCE, LOE y LOMCE) se establece, como uno de los objetivos prioritarios, el logro de la calidad de la enseñanza.

El concepto de calidad en la formulación de las leyes educativas está vinculado a las necesidades más relevantes de la sociedad y a los aprendizajes, metodologías y contenidos que caracterizan y que se aplican en el proceso de formación escolar. En el preámbulo de la LOMCE se afirma que “el reto de una sociedad democrática es crear las condiciones para que todos los alumnos y alumnas puedan adquirir y expresar sus talentos, en definitiva, el compromiso con una educación de calidad como soporte de la igualdad y justicia social” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013:3).

Sin entrar en las consideraciones relativas al cumplimiento y al enfoque para definir y lograr los objetivos establecidos por la LOMCE, como se expondrá en las páginas siguientes, el marco legislativo planteado a nivel nacional y a nivel de comunidades autónomas responde tanto a las recomendaciones de la UE como a las recomendaciones de la UNESCO y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE).

El *Informe conjunto de 2015 del Consejo y de la Comisión sobre la aplicación del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020)* (Unión Europea, 2015) considera que los ámbitos prioritarios para el periodo 2016-2020 establecido por la UE son:

²⁵ Para ampliar la información: <http://www.consilium.europa.eu/es/council-eu/configurations/eycs/>

²⁶ Para ampliar la información: http://ec.europa.eu/europe2020/index_es.htm

- “Conocimientos, capacidades y competencias pertinentes y de alta calidad, obtenidos mediante el aprendizaje permanente, centrados en los resultados del aprendizaje en favor del empleo, la innovación, la ciudadanía activa y el bienestar.
- Educación inclusiva, igualdad, equidad, no discriminación y promoción de las competencias cívicas.
- Una educación y una formación abiertas e innovadoras, con una plena incorporación a la era digital.
- Un fuerte apoyo para los profesores, formadores, directores de Centros de enseñanza y demás personal educativo.
- Transparencia y reconocimiento de las capacidades y cualificaciones para facilitar el aprendizaje y la movilidad laboral.
- Inversión sostenible, calidad y eficiencia de los sistemas de educación y formación” (Unión Europea, 2015b: 27).

Con el objetivo de reforzar estos seis ámbitos prioritarios de la educación, y disponer de los datos analíticos necesarios para realizar el seguimiento de los avances, se ha decidido hacer investigaciones conjuntas con diferentes organizaciones, entre ellas la OCDE.

La OCDE²⁷, cuya misión es promover políticas que mejoren el bienestar económico y social de las personas de todo el mundo (OCDE, 2016) en el ámbito educativo, se sirve de varios instrumentos para identificar las fortalezas y retos de los sistemas educativos de cada país: el sistema de indicadores OCDE at Glance²⁸ (OCDE, 2015), que permite obtener los datos comparativos a nivel internacional y las evaluaciones PISA²⁹ (OCDE, 2013), PIAAC³⁰ (OCDE, 2016) y TALIS³¹ (OCDE, 2013b).

²⁷ Fundada en 1961, está actualmente constituida por 34 países miembros.

²⁸ *Education at a Glance* es una publicación anual que presenta los datos sobre los resultados conseguidos por las instituciones educativas en lo que se refiere a la calidad del aprendizaje y a la rentabilidad económica y social. Además proporciona datos acerca del acceso y participación en el sistema educativo y de la organización y funcionamiento de los Centros Escolares. (Para ampliar la información: <http://www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm>).

²⁹ El estudio PISA (Programme for International Student Assessment) trata de contribuir a la evaluación de lo que los jóvenes de 65 países saben y son capaces de hacer a los 15 años. Este programa se centra en tres competencias consideradas troncales: matemáticas, lectura y ciencias. Y evalúa no solo lo que el alumno ha aprendido en el ámbito escolar, sino también lo

Los datos que se facilitan a través de estas herramientas se proporcionan a nivel nacional para elaborar una base de datos que por un lado permita formular políticas nacionales para mejorar el sistema educativo y de aprendizaje y, por otro, facilite un espacio que sirva para comparar las mejores prácticas.

La UNESCO³² tiene como meta “contribuir a la conservación de la paz y de la seguridad estrechando, mediante la educación, la ciencia y la cultura, la colaboración entre las naciones con el fin de asegurar el respeto universal de la justicia, de la ley, de los derechos humanos y de las libertades fundamentales para todos, sin distinción de raza, de sexo, de idioma o de religión, que la Carta de la Naciones Unidas reconoce a todos los pueblos” (UNESCO, 2004:8). La UNESCO es la única organización del sistema de las Naciones Unidas que dispone de un mandato que abarca todos los aspectos de la educación. Con el objetivo de facilitar que todas las personas puedan acceder a una educación de calidad coordina, lidera programas y trabaja conjuntamente con los gobiernos, organizaciones no gubernamentales (ONGs) y sociedad civil de los países miembros. Su labor consiste en definir las líneas del desarrollo educativo a nivel formal e informal a lo largo de la vida³³, en consonancia con sus metas y con los desafíos económicos, sociales y medioambientales que caracterizan la realidad actual, empezando por el nivel preescolar y siguiendo por la enseñanza primaria, secundaria y superior, incluidas la educación técnica, la formación profesional, la educación no formal y el aprendizaje de adultos.

De acuerdo con el marco establecido y planteado por estos organismos y en relación con el objetivo de garantizar una educación de calidad que incluya la igualdad y la justicia social a nivel nacional, en España resulta de fundamental

adquirido por otros medios formales e informales del aprendizaje, fuera del colegio o del instituto.

³⁰ La encuesta PIAAC (Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de Adultos) recoge y evalúa los datos útiles para que los gobiernos puedan analizar el nivel y la distribución de competencias entre su población adulta, así como la utilización de estas competencias en diferentes contextos. (Para ampliar la información: <http://www.oecd.org/piaac-es/>).

³¹ Las pruebas TALIS (Teaching and Learning International Survey) proporcionan las herramientas y los indicadores para implementar el análisis sobre los docentes y la enseñanza en todos los países (OCDE, 2012).

³² Fundada en 1945, en la actualidad está formada por 195 países miembros y 9 asociados.

³³ Para ampliar la información UNESCO, 2011.

importancia la aportación y la coordinación de las políticas fomentadas por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y del Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación, cuyo órgano ejecutivo es la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID).

La AECID, como principal órgano de gestión de la Cooperación Española, en consonancia con el respeto de los tratados, convenios, acuerdos y agendas internacionales en temas de Cooperación, persigue prioritariamente “el fomento del desarrollo y del equilibrio en las relaciones internacionales, la prevención y atención a situaciones de emergencia, la promoción de la democracia y el impulso de las relaciones con los países socios” (AECID, 2016). Para lograr estos objetivos, la educación para el desarrollo y la sensibilización social representan una de las herramientas de las que se vale la AECID.

Las políticas del Estado Español, a través de la Ley 23/1998, de 7 de Julio, de Cooperación Internacional para el Desarrollo y del Plan Director 2005-2008, reafirman la prioridad asignada al logro de una educación de calidad y para todos como elemento fundamental para fortalecer los derechos de la ciudadanía tanto en España como en los países en desarrollo.

En la Estrategia de Educación (Secretaría de Estado para la Cooperación Internacional, 2007) se especifican las líneas prioritarias del Plan Director en materia de educación y se establecen las prioridades y recomendaciones para lograr la universalización de la educación básica en España y garantizar la calidad de la Ayuda Oficial al Desarrollo (AOD) española en el proceso de erradicación de la pobreza.

Para conseguir una educación de calidad y para todos es necesario el compromiso de los actores políticos internacionales, nacionales y locales, de las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, de las universidades, Centros escolares y organismos de investigación, de la comunidad educativa (alumnos, docentes, directivos y personal administrativo de los Centros, padres y madres) y de la ciudadanía en su totalidad.

Aunque el presupuesto público destinado a la ayuda en este sector es de fundamental importancia para el logro de este objetivo, en esta investigación se

prescinde del elemento económico, y se da más importancia a la manera que tienen las políticas públicas de enfocar la normativa y el papel de la educación para fomentar un cambio de valores en la ciudadanía, de modo que pueda tomar parte activa en la construcción de una ciudadanía global.

Considerando que “el marco de referencia normativo de la Cooperación al Desarrollo en materia de educación lo componen tanto los compromisos adquiridos por España en calidad de miembro de la comunidad de donantes, como los que se han establecido en el marco legislativo nacional, estatal y de las Comunidades Autónomas” (Secretaría de Estado para la Cooperación Internacional, 2007b: 2), y considerando el papel que las ONGDs juegan en el establecimiento de una relación constructiva entre la ciudadanía y las Administraciones, en el próximo párrafo se analizarán las características de las propuestas educativas de Oxfam Intermón dirigidas a la construcción de una ciudadanía global.

4.2 Las propuestas educativas de Oxfam Intermón

Oxfam Intermón (OI) lleva trabajando en el ámbito educativo desde hace más de 20 años. Actualmente, las propuestas educativas de Oxfam Intermón se desarrollan en el marco de la Educación para una Ciudadanía Global (ECG), es decir, en un proceso de formación que plantea un modelo social y político respetuoso con la dignidad de todas las personas, donde cada ciudadano y ciudadana es consciente de su pertenencia a una comunidad local y global y se compromete activamente en la construcción de un mundo más justo y sostenible.

La Unidad de Educación para una Ciudadanía Global (UECG) es parte del Departamento de Campañas y Ciudadanía (DCC) de OI, ya que su objetivo es impulsar el marco teórico y metodológico de la ECG a través de procesos de innovación educativa, del fomento de un modelo participativo y de la incidencia política.

Más detalladamente, los objetivos de la Unidad de ECG son:

- Facilitar la integración de los contenidos y metodologías de la Educación para una Ciudadanía Global en la práctica educativa del profesorado y en los aprendizajes de su alumnado, así como en la promoción de Centros Educativos Transformadores.
- Favorecer la participación e implicación del profesorado en distintos procesos desarrollando espacios y herramientas de participación a nivel local y estatal que promuevan procesos de trabajo colaborativo, la reflexión conjunta y el intercambio de experiencias.
- Impulsar y participar en procesos de generación de conocimiento para mejorar el marco teórico-metodológico de la ECG y para tener argumentos de incidencia política.
- Incidir en políticas y programas educativos para garantizar el acceso universal a una educación pública, gratuita y de calidad, que incorpore el enfoque de derechos, de género y de ciudadanía global.
- Contribuir a crear una ciudadanía activa que combata el aumento de la desigualdad en el marco DCC³⁴.

Para lograr estos objetivos, la actividad en educación de OI se desarrolla a nivel territorial, nacional e internacional utilizando diferentes estrategias de actuación. Son parte de estas estrategias, la puesta en marcha de propuestas educativas en el marco de la ECG; la organización de actividades para impulsar y empoderar al profesorado como agente de cambio; el impulso de actividades y acciones de incidencia e influencia política en el ámbito educativo tanto a nivel territorial como a nivel nacional; el establecimiento de alianzas y colaboraciones a nivel internacional para formar, capacitar y generar un movimiento global de ECG; la promoción de actividades de investigación para fomentar la innovación educativa; la implementación de actividades de comunicación y de relación para difundir el material y los proyectos educativos de OI.

La estrategia en educación de Oxfam Intermón se desarrolla con convicción de que la educación representa una de las herramientas principales para formar

³⁴ Documento interno OI "Unidad de Educación para una Ciudadanía Global. Misión, objetivos y estrategias. Equipos y organización interna.

una ciudadanía crítica activamente comprometida con la construcción de una realidad más justa y equitativa. En este sentido se afirma que para poner en marcha este proceso de transformación es indispensable la participación de todos los miembros de la comunidad educativa.

Las propuestas educativas de Oxfam Intermón están enfocadas a fomentar este proceso de cambio desde la educación formal (principalmente primaria y secundaria) a través del fortalecimiento del papel del profesorado que, como agente de cambio, aborda temas relativos a los desafíos, analizados en el capítulo segundo, que caracterizan nuestra realidad, y a los retos más relevantes del ámbito educativo planteados en el tercer capítulo.

Los mayores desafíos del ámbito educativo hacen referencia a los valores, a la concepción del conocimiento, a las metodologías de aprendizajes, a la relación que habitualmente existe entre el estudiante y el profesor y a la forma en que están organizados los Centros escolares:

- Actualmente, la mayoría de los Centros educativos favorecen el desarrollo de un individualismo competitivo. Desde las propuestas educativas de OI se quiere fomentar un desarrollo individual y comunitario que facilite el aprendizaje de contenidos, valores y actitudes dirigido a formar ciudadanos activamente comprometidos con la construcción de una realidad más justa, equitativa y sostenible tanto a nivel local, como a nivel global;
- Mientras en la mayoría de los Centros de primaria y secundaria se transmite una concepción del conocimiento como si fuese una realidad objetiva, que sólo es útil para ser reproducida. Las propuestas educativas de OI conciben el conocimiento como un proceso que se construye entre todos, que se desarrolla teniendo en cuenta diversas fuentes relacionadas con el ámbito personal y con el entorno; por este motivo se defiende un currículum abierto e integrado;
- La forma de concebir el conocimiento se refleja también en la manera de comunicarse en el aula. Mientras que habitualmente el profesor transmite una información cerrada para luego controlar su adecuada comprensión a través de las evaluaciones, desde OI se fomenta un tipo

de comunicación en el aula que requiere la escucha activa, la argumentación y el cuestionamiento de las ideas;

- En las escuelas tradicionales se relaciona la figura del docente con la del técnico que transmite el conocimiento elaborado por expertos a través de monólogos, y la figura del estudiante con la de un receptor que aprende de forma solitaria, técnica y competitiva. Desde OI se plantea la figura del docente como la de un agente ético-social que, en su papel de intelectual transformador, genera procesos de reflexión-acción a partir del diálogo. De esta forma, el estudiante acaba siendo un intérprete crítico y su aprendizaje se caracteriza por el trabajo cooperativo con el docente y otros agentes educativos (Oxfam Intermón, 2009).

Con el objetivo de poner en marcha esta nueva forma de concebir la educación, desde la visión de la UECG de OI se plantea la necesidad de impulsar un cambio en la organización escolar. Si, actualmente, los Centros escolares se caracterizan por tener una estructura jerárquica que se refleja tanto en su sistema organizativo como en el normativo y burocrático, en el que cada uno tiene un papel determinado, desde OI, se propone un planteamiento diferente, caracterizado por la creación de un espacio abierto y comprometido con el entorno, que dé cabida a una participación flexible y democrática, y que se adapte a la realidad de sus estudiantes (Oxfam Intermón, 2013).

Frente al actual sistema educativo, caracterizado por el fomento de un aprendizaje que acumula saberes disciplinares atomizados y desvinculados del entorno, por estar fundamentado en un sistema de relaciones rígidamente jerárquicas y por impulsar una metodología de enseñanza estéril y pasiva, Oxfam Intermón propone la promoción de una educación transformadora, que se caracteriza por ser “una propuesta ética y política que concibe el ser humano desde una perspectiva integral (pensar, sentir y actuar), fundada en la defensa de la dignidad humana, en la promoción de los derechos humanos, en la interdependencia entre los ámbitos local y global, en la interculturalidad y en la apuesta por la democracia y el diálogo” (De Paz, 2007).

El objetivo de Oxfam Intermón es participar en la formación de ciudadanos y ciudadanas que:

- Se reconocen a sí mismos y a los demás como sujetos con dignidad, con obligaciones que cumplir y derechos que reclamar y con poder para conseguir cambios;
- Se responsabilizan de sus acciones, se indignan ante las injusticias y frente a cualquier vulneración de los derechos humanos;
- Respetan y valoran la igualdad de género, la diversidad de las múltiples características identitarias de las personas y de los pueblos como fuente de enriquecimiento humano;
- Se interesan por conocer, analizar críticamente y difundir el funcionamiento del mundo en lo económico, político, social, cultural, tecnológico y ambiental;
- Participan en los diversos ámbitos de la comunidad y se comprometen con ella a nivel local y global con el fin de responder a los desafíos y lograr un mundo más equitativo y sostenible;
- Contribuyen a crear una ciudadanía activa, que combate la desigualdad a través de la búsqueda de la redistribución del poder, de las oportunidades y de los recursos.

La educación transformadora que promueve Oxfam Intermón apoya prácticas educativas dirigidas a transformar el funcionamiento de los Centros escolares y a influir en las actitudes, conocimientos y habilidades del alumnado, fomentando un proceso de empoderamiento para reconocerse como actores activos en la construcción de una realidad sostenible. Con este objetivo, desde la UECG de OI se han establecido algunos parámetros para determinar los contenidos y metodologías educativas que, coherentemente con la ECG, sean más aptas para fomentar este cambio.

El abanico de contenidos que se pueden abordar en sí mismos o de forma transversal son numerosos, entre ellos cabe destacar los temas relativos a la participación ciudadana, a la equidad inclusiva, a los derechos humanos, al papel de las personas que han marcado los cambios del proceso histórico, a la gestión de conflictos y a la inteligencia emocional (Boni y López, 2015: 917).

En lo que concierne a las metodologías utilizadas, la ECG aprovecha lo mejor de otras corrientes y perspectivas metodológicas, complementándolas con los

pilares éticos y políticos que la caracterizan: la perspectiva de justicia y derecho y las relaciones entre Norte-Sur (Boni y López, 2015).

Sin embargo, en esta investigación no se profundiza en los aspectos pedagógicos, sino en los valores y las teorías que los fundamentan. Cabe subrayar, no obstante, que la ECG es heredera de diferentes teorías y enfoques pedagógicos y los pone en práctica. Odas propuestas que hace la ECG de OI comparten el mismo sustrato ético-político y los mismos valores, es decir, “aquellos rasgos de identidad que definen y orientan todo lo que hacemos y perseguimos (los que y los para qué) y los medios que utilizamos (los cómo)” (Boni y López, 2015:9).

Los valores a los que nos referimos influyen en la elección de los contenidos, metodologías y objetivos de la ECG y definen la visión política, ecosistémica, de identidad y pedagógica de la misma.

La visión política se caracteriza por definir:

- “La educación como esfera pública, es decir, como espacio para aprender y ejercer democracia [...].
- La Comunidad Educativa como agente de cambio [...].
- La ciudadanía como titular de derechos, obligaciones y responsabilidades [...].
- La visión de la justicia: importancia de la incidencia política y de la movilización social para el cambio de las reglas nacionales y globales que perpetúan la pobreza, la inseguridad y la desigualdad”.

La visión ecosistémica se caracteriza por la atención dedicada a:

- La degradación medioambiental no es solo un problema del medio ambiente, sino también de la sociedad. Proteger la naturaleza es proteger la calidad de vida.
- El “reverdecimiento del yo”. Cada una de las personas ha de reconocerse como parte del problema del mundo, pero también como solución [...].

- La visión interdependiente y sistémica de la vida (superación de las diferencias geográficas Norte/Sur, de la compartimentación del conocimiento, etc.).

El elemento de identidad se refleja en:

- El reconocimiento y apreciación de la diferencia. [...].
- El reconocimiento de las múltiples identidades que conforman al ser humano (género, raza, etnia, comunidad, etc.), identidades que no son excluyentes ni estáticas, sino inclusivas y cambiantes.
- El reconocimiento de una identidad cosmopolita basada en el sentido de pertenencia a una comunidad amplia, en la solidaridad y el bien común.

El elemento glocal se refleja en:

- La vivencia de la ciudadanía a nivel local. Apertura de la escuela al entorno implica tanto que la escuela se abra y deje entrar experiencias externas, como que salga, participe y colabore en los problemas individuales y sociales.
- La vivencia de la ciudadanía a nivel global. Procurar espacios de aprendizaje sobre cómo conectar lo global con lo local.
- El profesorado, el alumnado, las familias, la comunidad local, las ONGs y colectivos diversos son reconocidos como constructores de conocimientos en común a través del diálogo.
- La Red de educadores y educadoras como espacio privilegiado para la construcción de la ciudadanía glocal.

El elemento pedagógico se identifica con:

- El modelo de educación popular. Educación concientizadora y transformadora. Orientación hacia la práctica.
- El reconocimiento de culturas y saberes populares.
- La construcción de conocimientos y aprendizajes a partir de la experiencia.
- La construcción colectiva de conocimientos” (Boni y López, 2015:10).

Para fomentar un cambio en el alumnado, de acuerdo con el sustrato ético-político presentado, se apuesta por incidir en los *atributos*³⁵ cognitivos, de habilidades y actitudes del alumnado³⁶.

³⁵ Para mejor comprender el uso de la palabra atributo, consultar Boni y López, 2015:11.

Más allá de estos aspectos, para lograr el cambio en esos *atributos* se estima que no es suficiente abordar determinados contenidos y utilizar metodologías educativas, sino que es fundamental analizar y tener en consideración el contexto social, político y económico, a nivel micro y macro en el que se trabaja.

Dependiendo del entorno y de los elementos que caracterizan al profesorado y al alumnado, se tendrán que analizar los elementos específicos del contexto que pueden frenar o facilitar la práctica y el enfoque transversal con el que se implementará la ECG.

Cuando hablamos de entorno, nos referimos a los elementos indicados por Boni y López (2015):

- El profesor y sus capacidades de ser agente transformador;
- La comunidad educativa formada por el claustro, la dirección, las AMPAS, los padres y las madres, los Centros de formación del profesorado y la Red de educadores y educadoras para la construcción de una ciudadanía global;
- La organización escolar que se define por el proyecto educativo del Centro, las actividades propias de la ECG, las aulas y los espacios disponibles, los tiempos y organización de los horarios de trabajo en el aula;
- El perfil del alumnado.

Es fundamental añadir a estos elementos, como se ha visto en los párrafos anteriores, el contexto institucional y político que caracteriza la realidad en que vivimos y que puede respaldar o frenar la puesta en marcha de las prácticas de la ECG.

De forma coherente con el modelo de ciudadanía que se aspira a construir y basándose en los elementos que caracterizan la educación transformadora, las propuestas educativas de Oxfam Intermón, enmarcadas en la ECG, se articulan en la plataforma Kaidara, en el proyecto Conectando Mundos y en las

³⁶ Para ampliar la información sobre el desglose de los *atributos* y los indicadores para hacerlos operativos, consultar Boni y López, 2015:112-116.

actividades llevadas a cabo por la Red de educadores y educadoras para la construcción de una ciudadanía global.

4.2.1 Conectando Mundos

Conectando Mundos (Oxfam Intermón, 2016) es una propuesta educativa telemática dirigida al alumnado de 6 a 17 años de diferentes realidades culturales, económicas y sociales, en la que participan Centros de todo el mundo. Las actividades didácticas, disponibles en ocho idiomas, abordan el mismo tema utilizando un enfoque diferente, adaptando la propuesta a diferentes franjas de edad.

Cada edición de Conectando Mundos (CM) tiene una duración de tres meses y se reparte en cuatro fases diferentes:

- Módulo telemático para el profesorado, que pone a su disposición el programa, el contenido de las propuestas didácticas y la guía para ponerlos en práctica; los recursos complementarios que podrán utilizar con sus alumnos, un foro para intercambiar opiniones con el profesorado de otros Centros que trabajan con el alumnado de la misma franja de edad. El material se mantiene disponible durante las nueve semanas que dure la actividad.
- Actividad con el alumnado: cada grupo apuntado al programa accede a la plataforma online de Conectando Mundos, a través de la cual se va siguiendo la evolución de la actividad. Se realiza un primer trabajo con el grupo-clase en el aula y un segundo trabajo, a través de Internet, con las otras clases de la misma franja de edad que forman un equipo.
- Encuentros presenciales: espacio de trabajo presencial con participantes de una misma área geográfica. El objetivo de estos encuentros es compartir el trabajo realizado durante la actividad telemática y extraer conclusiones y compromisos comunes.

Los objetivos de Conectando Mundos son: favorecer el diálogo intercultural, facilitar un espacio virtual de aprendizaje cooperativo y reflexionar sobre las causas de la desigualdad y la pobreza.

Hasta ahora se han llevado a cabo 13 ediciones de Conectando Mundos, en las que han participado 127.000 estudiantes, 41 países y más de 1.700 Centros educativos. En cada edición se trabaja un tema diferente de la ciudadanía global, como, por ejemplo, el respeto de los derechos humanos, la seguridad alimentaria, el cambio climático y la igualdad de género.

4.2.2 Kaidara

Kaidara (Oxfam Intermón, 2016b) es una plataforma internet que recoge diferentes recursos educativos dirigidos a facilitar la actividad del profesorado que quiere trabajar e incorporar la Educación para una Ciudadanía Global en su práctica docente, tanto en el aula como en el Centro. Entre el material que se puede encontrar en la plataforma está:

- Global Express: una herramienta para trabajar con el alumnado de secundaria temas y acontecimientos de dimensión global que tienen impacto en los medios de comunicación. Todos los Global Express constan de un dossier informativo para el profesorado con artículos y recursos que le ayudan a contextualizar el tema, una guía didáctica con orientaciones y una propuesta educativa con diferentes actividades para trabajar en el aula.
- Experiencias educativas: fichas para reflexionar y aprender a partir de la propia práctica y de las experiencias cotidianas del profesorado. Están elaboradas por el mismo profesorado que ha realizado la actividad en su Centro.
- Artículos e informes: para formarse en los valores y principios que rigen las prácticas de la Educación para una Ciudadanía Global.

- Colección Ciudadanía Global: publicaciones y libros escritos por expertos o por profesores de la Red, dirigidos a profundizar en los fundamentos de la Educación para la Ciudadanía Global.

4.2.3 Red de educadores y educadoras para la construcción de una ciudadanía global

La Red de educadores y educadoras para la construcción de una ciudadanía global (Red) es un espacio de encuentro y trabajo cooperativo en el que participan educadores y educadoras de toda España, interesados y comprometidos en fomentar el proceso de construcción de una ciudadanía global.

Las actividades de la Red están dirigidas a incorporar las propuestas de la educación transformadora a las creencias, actitudes y políticas de las personas e instituciones vinculadas al ámbito educativo.

La filosofía, los principios y el posicionamiento que caracterizan la actividad del profesorado que forma parte de la Red están reflejadas en el documento colaborativo *Escuela transformadora: posicionamiento sobre la educación que queremos* (Red, 2016b).

La actividad de la Red concibe la educación como una herramienta que puede facilitar una nueva manera de relacionarse con los retos de la sociedad. En este sentido, la Red promueve un tipo de educación que se sustenta en los cuatro pilares presentados en el informe *La educación encierra un tesoro*, de Jaques Delors (UNESCO, 1994).

A los cuatro pilares presentados por Delors, en los que tendría que apoyarse la educación desde la ECG (Aprender a aprender, Aprender a hacer, Aprender a convivir, Aprender a ser), se añade un quinto pilar dirigido a la construcción de un mundo más justo: Aprender para el cambio y Aprender a transformar.

Además, como se afirma en el Posicionamiento, la Red defiende que la educación es:

- Un derecho humano y una responsabilidad universal;
- Una herramienta que nunca es neutra;
- Una educación en la que los docentes y las docentes actúan como actores políticos;
- En la que el alumnado es protagonista de su propio proceso de aprendizaje;
- En la que las escuelas son un espacio democrático, participativo y construido en colectividad;
- Una educación transformadora.

En el próximo epígrafe se abordará de forma más detallada la organización y el planteamiento que caracterizan la actividad de la Red.

4.3 La Red de educadores y educadoras para la construcción de una ciudadanía global: el proyecto y su planteamiento

La Red, como se ha explicado en el epígrafe anterior es un espacio de trabajo y autoformación en el que participan educadores y educadoras interesados en compartir conocimiento e iniciativas, experiencias y proyectos, para construir un camino común hacia la ciudadanía global.

La propuesta educativa de la Red está dirigida al profesorado de todos los niveles educativos que quiera autoformarse o encontrar recursos para incorporar la ECG en su práctica docente, tanto a nivel de aula, como a nivel de Centro.

La actividad de la Red se desarrolla en torno a la convicción de que la educación representa una herramienta clave para fomentar un cambio en el contexto social. En este sentido concibe la educación como una propuesta ética y política que, considerando al ser humano desde una perspectiva integral, promueva una educación transformadora dirigida a formar personas activamente comprometidas con la construcción de una realidad más justa y equitativa.

Actualmente, la Red está formada por 100 educadores y educadoras de diferentes comunidades autónomas de España, cuya actividad tiene como objetivo construir “una ciudadanía global, responsable con el planeta y la humanidad, respetuosa con la diversidad, participativa, movilizadora a favor de los derechos humanos y comprometida con la justicia, entre las generaciones jóvenes y la población en general, desde los ámbitos educativos formales y no formales” (Red, 2016).

Este objetivo general se concreta en dos objetivos específicos:

- “Facilitar procesos organizativos y participativos del profesorado para conseguir que la teoría y la práctica de la Educación para una Ciudadanía Global se incorporen a las creencias, actitudes y políticas de los agentes e instituciones vinculados al ámbito educativo.
- Incrementar la investigación, la formación, la sistematización y el intercambio de experiencias desde la práctica” (Red, 2016).

La organización en red ha sido elegida debido a la importancia que se asocia al hecho de compartir las prácticas educativas tanto a nivel individual así como colectivamente. Los miembros de la Red comparten los mismos valores y la misma visión de la educación, y su trabajo en el aula y fuera de ella está dirigido a conseguir que sus propuestas se incorporen a las creencias, las actitudes y las políticas de las personas e instituciones involucradas en la educación.

4.3.1 Breve historia de la Red

El proceso de construcción de la Red nacional (España) empieza en el año 2002, cuando, para coordinar de forma más estructurada las iniciativas de formación y las propuestas educativas que se habían realizado desde la UECG, el colectivo de docentes, junto con el equipo operativo de OI, decide formar un Consejo Asesor.

Este mismo año, tras una revisión de las actividades y de los principios que habían orientado las propuestas educativas de OI, se publica el informe *Hacia un currículum para la Ciudadanía Global* (Ferrán, 2004). En la publicación de este informe se definen de manera más concreta y organizada el planteamiento del programa y las líneas de actuación que determinarán el trabajo educativo de OI y el marco de las actividades de la Red, que se constituirá como tal en el año 2006.

A partir de este momento, las características que definen las principales etapas de la historia de la Red pueden resumirse describiendo los temas centrales abordados en los seminarios nacionales, en los que los diferentes grupos de trabajo puedan compartir su experiencia, trabajos de autoformación y establecer y definir conjuntamente las líneas directrices del trabajo futuro. Los seminarios permiten ampliar el conocimiento de los temas abordados por la Red.

En julio del año 2007 se realiza el I Seminario *Educación para la Ciudadanía Global* en el que se reúnen 80 educadores y educadoras de España, con el objetivo de identificar las estrategias útiles para poner en práctica la Educación para la Ciudadanía Global. En noviembre se celebra una segunda edición del seminario, que pretende examinar la evolución de las decisiones tomadas durante el primero y, al mismo tiempo, se establece un contacto con otras tres redes de educadores y educadoras para una ciudadanía global a nivel internacional: Inizjamed, de Malta; Cidac, de Portugal; y Ucodep, de Italia.

Al principio de 2008, durante la celebración del I Seminario Internacional, las cuatro organizaciones y sus respectivas Redes firman el Manifiesto *Educación para una Ciudadanía Global* (Red, 2008), que representa el documento de posicionamiento de las Redes y el marco que caracteriza sus actividades.

El III Seminario *Educación para una Ciudadanía Global*, celebrado en 2009, representa el momento en el que los miembros de la Red no sólo definen los detalles de marco en que se desarrollarán las actividades en los años siguientes, sino que también se acuerda el compromiso de trabajar sobre temas de incidencia política en el ámbito educativo.

El plan de trabajo definido, en el IV seminario *Educación para una Ciudadanía Global*, organizado en 2012, se definen los pasos que han de darse para definir y desarrollar la estrategia de incidencia política de la Red. Además se presenta la nueva publicación de la colección *Ciudadanía Global: Centros Educativos transformadores*, en la que se describen los retos y los criterios para lograr transformar el Centro y el entorno desde el aula.

Con la presentación del Anteproyecto de Ley de la LOMCE durante el seminario se decide que la Comisión Estratégica³⁷ de la Red se responsabilice de liderar la estrategia de incidencia política, cuyo primer resultado es el lanzamiento del manifiesto *¡Que no nos roben el futuro!* (Red, 2013). En este manifiesto se denuncia tanto la política de recortes del gobierno, como los criterios y medidas que justifican los cambios en el funcionamiento del sistema educativo tal como los plantea la LOMCE: “Creemos que la propuesta de Ley Educativa presentada por el gobierno simplemente constituye un justificante legal e ideológico que ampara la política de recortes que ya se viene realizando en los últimos años. Denunciamos la ideología claramente neoliberal que sustenta la propuesta de Ley, que, bajo la bandera de la “competitividad”, plantea un concepto de la educación meramente utilitarista y al servicio de la economía, desechando un modelo de escuela dirigido a formar una ciudadanía libre, crítica, transformadora y comprometida, con capacidad de enfrentarse al futuro desde una posición de búsqueda del bien común, y no sólo de los intereses individuales y propios. Rechazamos también la forma en la que se ha elaborado dicha propuesta, ya que no ha favorecido el diálogo y el consenso entre todos los actores implicados en la Educación y, por lo tanto, no ha permitido realizar un diagnóstico certero de los problemas, retos y oportunidades del sistema/modelo actual, ni mucho menos ha permitido construir colectivamente las alternativas viables” (Red, 2013).

En el VI Seminario *Educación para una Ciudadanía Global*, en el año 2015 se reúnen 120 docentes y miembros de colectivos comprometidos con el logro de una educación de calidad y para todos (La Educación Que Nos Une, la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos, la

³⁷ En el epígrafe 4.3.2 se explican más en detalle las funciones de la Comisión Estratégica.

Confederación Estatal de Asociaciones de Estudiantes y representantes de Oxfam Intermón y Oxfam Solidarité) para debatir temas relativos a la dimensión política de la ECG y para profundizar en el papel del docente como agente de cambio en el proceso de transformación social. Con estos objetivos se organizan diferentes espacios para compartir, debatir y analizar aprendizajes y experiencias dirigidas a fomentar la construcción de una realidad más justa y equitativa hecha desde el aula, el Centro y el entorno, a la vez que se descubren nuevas oportunidades para la acción local y global.

Durante el seminario se presentó también el Posicionamiento de la Red (2015), en el que se resumen los principios para lograr un modelo educativo acorde con los principios planteados por la ECG, es decir, un modelo educativo que, frente a los retos actuales, sepa utilizar las herramientas adecuadas para luchar contra la pobreza, la desigualdad y la injusticia, ofreciendo un espacio privilegiado para la formación de ciudadanos y ciudadanas críticas, capaces de dar respuestas éticas a estos desafíos (Red, 2016).

Al día de hoy, las actividades de la Red que se desarrollan a nivel nacional y territorial diseñan propuestas didácticas que, promoviendo metodologías transformadoras, fomentan el respeto de valores como la paz, la justicia y la solidaridad ayudando a la construcción de una ciudadanía global.

En el proceso de evolución de las actividades de la Red han empezado a plantearse acciones dirigidas a trabajar de forma más directa con los Centros educativos, poniendo especial atención en la figura del profesor como *agente de cambio*, con el objetivo de fomentar cambios estructurales dirigidos a la inclusión de la Educación para la Ciudadanía Global (ECG) en el sistema educativo.

4.3.2 Organización y actividades de la Red

Para gestionar de manera más eficaz los proyectos y las actividades desarrolladas por el profesorado de la Red nacional, las personas que forman

parte de este colectivo están divididas y organizadas en grupos, comisiones y redes territoriales.

Además, el trabajo de la Red participa en las actividades de las comisiones formadas por el profesorado de la Red y por los técnicos de educación de OI. Las comisiones son: Comisión Operativa de Conectando Mundos, Comisión Operativa de la Red, Comisión Estratégica, Comisión Operativa de Incidencia Política, Comisión Operativa Global Express. Todas estas comisiones están lideradas y coordinadas por la Comisión Estratégica, cuyo objetivo es aprobar y hacer el seguimiento de las grandes líneas de actuación impulsadas desde OI.

En España, repartidas por áreas territoriales, existen la Red de País Valenciano y Murcia, la Red de Aragón, la Red de Madrid y Zona Centro, la Red de Cataluña y Andorra, la Red de País Vasco y Cantabria y la Red de Andalucía y Canarias. Las redes territoriales, están formadas por uno o más grupos de trabajo, que en cada curso académico eligen un tema relativo a la ECG sobre el que se formarán a lo largo del año. Cada grupo comparte con otros profesores y/o con los miembros de los otros grupos de la Red los aprendizajes y experiencias adquiridas de forma presencial, durante los encuentros y seminarios que se organizan a nivel territorial y nacional, o de forma virtual, en la plataforma de la Red, o por videoconferencias y reuniones presenciales, elaborando las propuestas para trabajar en el aula (Global Express, Conectando Mundos, fichas de actividades didácticas, publicaciones) que se comparten de forma pública en la plataforma Kaidara.

Con la intención de facilitar el intercambio de experiencias entre los miembros de la Red, Oxfam Intermón organiza periódicamente seminarios y encuentros. Desde el último seminario organizado en Barcelona en julio de 2015, se ha dado la posibilidad de que también participen profesores externos a la Red que estén interesados en las prácticas dirigidas a la construcción de una ciudadanía global.

Normalmente, los seminarios, con la intención de compartir reflexiones y abrir debates acerca de la Educación para la Ciudadanía Global, constan de tres partes: formativa, intercambio de experiencias y propuestas de trabajo.

Todas las actividades que caracterizan el trabajo de la Red, con el convencimiento de que el desarrollo de la ECG sólo es posible si se construye desde abajo con la implicación del profesorado, están dirigidas a impulsar la creación y el desarrollo de redes de participación y movilización social del profesorado tanto a nivel local y estatal como internacional.

4.3.3 La Red y la promoción de una educación transformadora

Es necesario que cada uno y cada una empiece por reconocerse como parte del problema del mundo, pero también como parte de su solución (Oxfam Intermón, 2009: 80).

Como hemos visto, la Red nace dentro de las actividades educativas dirigidas a la construcción de una ciudadanía global, que Oxfam Intermón viene desarrollando desde hace años.

La idea de construir una Red no refleja únicamente una necesidad de estructuración de las actividades educativas, sino también la idea de construir un camino coherente con los principios educativos que se quieren difundir.

La elección de construir un espacio, como el de la Red, para fomentar la puesta en marcha de un modelo educativo transformador dirigido a la construcción de una ciudadanía global resulta un proyecto coherente con sus objetivos, si se cuenta con que la Red:

- Representa un método de trabajo e implica la construcción de relaciones y el intercambio de aprendizajes, experiencias, metodologías y prácticas educativas.

- Implica la construcción de un espacio de encuentro y acción común, abierto a nuevas propuestas dirigidas a la implementación del proceso de construcción y crecimiento de la Red.
- Define y enmarca el desarrollo de sus actividades proponiendo objetivos y metas estratégicas comunes.
- Evalúa la eficiencia y eficacia del trabajo, entre otras cosas, por el nivel de incidencia que se consigue lograr en el entorno en el que se actúa. Los objetivos de la Red, entre los que está la ampliación del número de participantes, serán más fáciles de alcanzar si el entorno social está sensibilizado acerca de sus actividades y valores.
- Fundamenta su crecimiento a través la valoración positiva y el respeto de las diferentes aportaciones y perspectivas de cada miembro. Las diversidades constituyen de hecho un elemento que fortalece y determina el crecimiento de la Red. En este sentido, el debate, la planificación de las acciones y la definición de los objetivos se desarrollan a través de un mecanismo que, lejos de determinar la imposición de una idea sobre otras, está dirigido a complementar esfuerzos y capacidades.
- Impulsa una dinámica y un espíritu de aprendizaje mutuo, fomentando la disposición a compartir el propio conocimiento y a escuchar y aprender de los otros. Este proceso se facilita y se alimenta a través de la sistematización de los conocimientos compartidos. La sistematización refleja lo que Freire define como el establecimiento de condiciones y disposiciones que, definiendo el “contexto teórico” del trabajo, se constituyen como elemento facilitador del proceso de aprendizaje.
- Fortalece el sentimiento de confianza mutua a través del desarrollo de una comunicación continuada y transparente entre los miembros de la Red.
- Fomenta el trabajo dinámico que, teniendo como referencia ejes y objetivos comunes, se alimenta con las aportaciones y las animaciones

de los miembros estableciendo entre ellos relaciones horizontales y democráticas.

- Las relaciones de poder que se establecen dentro de la Red no son como las que predominan en el sistema capitalista, sino que sirven para alimentar el poder y la capacidad de crecimiento de los demás y del conjunto de la Red.

La Red se constituye de esta forma como un espacio común donde los participantes, de modo formal o informal, según sus posibilidades y habilidades, trabajan con un interés común y fundamentan sus acciones en la construcción y el desarrollo de conocimientos y en el respeto de los valores de la ciudadanía global. Su espíritu de aprendizaje mutuo, fortalecido por la valoración positiva de las diferencias, fomenta una acción reflexiva crítica y autocrítica.

En este sentido, el trabajo en red implica y fomenta una cultura y una mirada transformadora, no solo desde el punto de vista teórico, sino también como práctica de creación cotidiana que influye en los espacio tanto personales como de trabajo.

De acuerdo con los principios del Manifiesto Internacional Educar para una Ciudadanía Global, las actividades de la Red promueven una educación transformadora, es decir, “una propuesta ética y política que concibe al ser humano desde una perspectiva integral (pensar, sentir y actuar), fundada en la defensa de la dignidad humana, en la promoción de los derechos humanos, en la interdependencia entre los ámbitos local y global, en la interculturalidad y en la apuesta por la democracia y el diálogo” (Red Internacional, 2008: 3).

Si el término “transformador” se dirige a todas las actividades que pueden promover una visión diferente de la globalización que Sousa Santos define como “fascismo social”, la cual se “asienta sobre la primacía de los procesos estructurales de exclusión sobre los procesos de inclusión” (De Paz, 2007:47), la Red representa también en su organización un forma distinta de relacionarse con un concepto diferente de educación.

Coherentemente con los principios y pilares esbozados, “la Red de Educadores y Educadoras para una Educación para la Ciudadanía Global se construye como un proceso de abajo-arriba, en el que los docentes se articulan en grupos territoriales que se autogestionan. Es, por tanto, un enfoque en el que la participación en la toma de decisiones es la norma” (Leitmotif, 2015: 22).

También es importante y está línea con los principios de la Educación Transformadora el reconocimiento de los docentes como principales agentes de cambio a la hora de fomentar este proceso.

En la convicción de que:

- la sociedad global en la que vivimos en el siglo XXI se caracteriza por el avance tecnológico y científico, la desigualdad social, la globalización económica y la homogeneización cultural;
- y de que el modelo de ciudadanía dominante se representa como pasivo, despolitizado e individualista,

el objetivo de la Red es construir un camino hacia un nuevo modelo en el que cada ciudadano y ciudadana se haga consciente del mundo en el que vive, que tenga un compromiso activo, sienta la dignidad de pertenecer a una comunidad local y global y sea responsable de sus actuaciones y consecuente con ellas.

Como hemos visto, para alcanzar estos objetivos es indispensable empoderar a las personas en este sentido.

4.3.4 La Red y la estrategia de incidencia política

Al abordar en epígrafes anteriores el marco teórico y organizativo de la Red, se ha hecho referencia a que una de las comisiones formada por los profesores de la Red es la Comisión Operativa de Incidencia Política.

El planteamiento de una estrategia de incidencia política es uno de los puntos desarrollados por la Red, con el fin de fomentar las prácticas educativas dirigidas a transformar el funcionamiento de los Centros escolares y de influir

en las actitudes, los conocimientos y las habilidades del alumnado, según los principios de la ECG.

En este camino resulta de fundamental importancia contar con un respaldo a nivel institucional y obtener un mayor impacto social.

El término incidencia política comprende todas aquellas iniciativas puestas en marcha por una ciudadanía que quiere tomar parte en la formulación e implementación de las políticas y programas públicos, iniciativas que consisten en organizar de manera coherente, eficiente y efectiva actividades dirigidas a influir sobre las personas que tienen poder de decisión en asuntos de importancia para un grupo en particular o para la sociedad en general.

En relación con las actividades y el papel de las ONGs, la Coordinadora de ONGDs para el Desarrollo (CONGDE) define la incidencia política como "el conjunto de acciones de información, diálogo, presión y/o denuncia (mediante la movilización social y la participación en órganos representativos) que realizan las ONGDs. Estas acciones pueden desarrollarse entre las ONGs de forma conjunta o individualmente, tanto en ámbitos regionales y nacionales como internacionales. Lo que pretenden es influir de forma positiva en las relaciones entre los pueblos, en la defensa de los colectivos más vulnerables de todo el mundo y en todo aquello que afecta a las poblaciones del Sur" (CONGDE, 2014).

Para desarrollar una campaña o un programa de incidencia política no existe un modelo único y universal, aunque resulta importante tener en cuenta y respetar algunos principios y recomendaciones:

- Hacer un diagnóstico en profundidad de identificación del problema.
- Definir los objetivos de la campaña según criterios de especificidad, mensurabilidad, posibilidad de ser alcanzados, relevancia y temporalidad (SMART), considerando los siguientes aspectos:
 - Viabilidad de el/los objetivos.
 - Punto de vista de los afectados.

- Importancia del tema para la ONGs desde su perspectiva (misión, visión, valores).
 - Posibilidad de investigar, analizar, obtener información con rigor, calidad y claridad.
 - Capacidad de elaborar propuestas rigurosas y claras desde un punto de vista técnico.
 - Modo de implicar a los medios masivos de comunicación.
 - Definición del trabajo en red.
- Desarrollar una actividad de investigación que elabore la documentación técnica y que proporcione la información necesaria para planificar de manera adecuada la campaña.
 - Planificar la estrategia entre los Coordinadores de campaña y los Responsables de las ONGs a través de:
 - La elaboración de un marco lógico para facilitar el seguimiento, el impacto y la evaluación de las actividades.
 - La elaboración de una metodología de trabajo que defina las responsabilidades de cada actor.
 - El análisis de las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas del plan de acción.
 - La sostenibilidad financiera del proyecto.
 - Una campaña de comunicación, que tenga en consideración la teoría de las 4P: pasión, posición, poder y persuasión.
 - La planificación de actividades para movilizar la sociedad civil.
 - La identificación de los actores políticos y de las organizaciones que puedan fortalecer la eficacia y la eficiencia de la campaña política.
 - La evaluación de los resultados conseguidos al final de la campaña para analizar las fortalezas y las debilidades de las actividades desarrolladas, y así poder aprovechar la experiencia llevada a cabo y mejorar la siguiente campaña (Manos Unidas, 2016).

Es importante durante el diseño del plan de intervención (planificación del objetivo general, objetivos específicos, recursos, actividades y resultados), tener en cuenta los criterios que pueden facilitar el logro positivo y sostenible

de las iniciativas planteadas: viabilidad, pertinencia, impacto, eficacia y eficiencia (Ministerio de Asuntos Exteriores, 1998).

La Red de Oxfam ha empezado a trabajar sobre estos temas en el año 2015, y esto hace que sea difícil e inadecuado todavía evaluar en este momento su estrategia de incidencia política de acuerdo con las recomendaciones y principios presentados.

Sin embargo cabe destacar que, respecto de los elementos que tendrían que tomarse en consideración a la hora de llevar a cabo una estrategia de incidencia política desde la Red, se cuenta con:

- Un diagnóstico de la identificación del problema como se expresa en las investigaciones publicadas en la página de Kaidara.
- Una planificación y una elaboración llevadas a cabo por los miembros de la Red de la estrategia y de los objetivos que se quieren alcanzar.

La descripción de las actividades de la Red es una muestra de la investigación y del diagnóstico del problema que lleva a cabo. En lo que concierne a la planificación de su estrategia parece apropiado presentar los cuatro objetivos propuestos y resaltar la coherencia que tienen con el planteamiento de las acciones llevadas a cabo por la Plataforma *La Educación que Nos Une*, de la que la Red forma parte desde 2015.

Los objetivos generales de la estrategia de incidencia política de la Red de Educadores y Educadoras, son:

1. Ser un actor social más activo en la denuncia de los recortes en las políticas sociales (especialmente defendiendo el valor de lo público frente a la ola de privatizaciones), impulsando o sumándose a iniciativas (redes-plataformas-etc.) que no solamente desvelen la degradación de lo público, sino que ofrezcan alternativas (*Incidencia social y política amplia*).
2. Influir en la elaboración y/o puesta en funcionamiento de una nueva Ley de Educación que incorpore los planteamientos de la Educación para una Ciudadanía Global (ECG) como parte integral del modelo educativo

(Incidencia política sobre el gobierno central y posiblemente sobre las Comunidades Autónomas).

3. Dar difusión e impulso al documento de los *Centros Educativos Transformadores* (CET) para que se incorporen sus principios en los proyectos educativos de los Centros cercanos a la Red (*Incidencia “micro” en políticas de Centros*);
4. Desarrollar propuestas educativas que, desde temáticas y metodologías diversas, sigan forjando el espíritu crítico de los futuros ciudadanos y de la comunidad educativa en general, con el objetivo de fortalecer la capacidad de la ciudadanía de incidir políticamente desde su ámbito de poder (*Incidencia social a medio-largo plazo*).

El programa y las actividades de la Red han sido formulados como parte integrante del Plan Estratégico Institucional de OI 2007-2017 dentro del eje transversal de Ciudadanía y Gobernabilidad. Además, tanto el planteamiento como la puesta en marcha de las actividades de la Red se complementan con las informaciones y herramientas de otras campañas organizadas por OI.

Todo ello influye en la sostenibilidad de sus objetivos, en la eficiencia de las acciones dirigidas al logro de los mismos y en la capacidad de impacto e incidencia política en el entorno en el que se desarrolla el programa. Para ampliar estas posibilidades planteadas a partir de 2015, la Red, a través la Unidad de Educación de Oxfam Intermón, participa en la plataforma *La Educación que nos une* (LEQNU), de la que actualmente forman parte organizaciones sociales, políticas y sindicales (entre ellas Oxfam Intermón) que defienden la educación pública, democrática, inclusiva, coeducativa, científica ecológica y laica. El compromiso de los miembros de LEQNU se refleja en los argumentos y análisis resumidos en el documento colaborativo *Por Otra Política Educativa*,³⁸ en el que se exponen claramente los principales problemas del Sistema Educativo Español y se proponen alternativas para mejorarlo.

En el Manifiesto de *La Educación que nos Une* se resumen los seis puntos principales sobre los que se quiere incidir y que tendrían que quedar en la reformulación de la política educativa española:

³⁸ Para ampliar la información: <https://porotrapoliticaeducativa.org/>

Tabla 5: Criterios para lograr una educación de calidad y para todos

NO ACEPTAMOS	PROPONEMOS
1. Una educación desvinculada de los cuidados de la vida, que da la espalda a los graves problemas de la Humanidad, que separa a las personas de su territorio y que reproduce y genera injusticias sociales y ambientales.	1. Una educación transformadora que trabaja desde la comunidad y desde el territorio, que crea una red de personas comprometidas en la construcción de una sociedad más justa y más respetuosa con la Tierra.
2. La educación como mero adiestramiento de mano de obra, consumidores y clientes.	2. Una educación que respete los derechos de la infancia y la juventud y atienda a la dimensión afectiva y ética de las personas, que dé respuesta a la necesidad humana de investigar y de crear, y cuyo fin sea el desarrollo de una ciudadanía crítica, responsable y comprometida.
3. Que sean organizaciones de corte exclusivamente economicista (OCDE y CEOE) y religioso (Conferencia Episcopal) quienes decidan los contenidos escolares y cómo evaluar los sistemas educativos.	3. Que la comunidad educativa y la sociedad en su conjunto sean quienes decidan el <i>qué</i> , el <i>cómo</i> y el <i>para qué</i> de la educación de nuestros hijos e hijas.
4. Una educación concebida en términos de competitividad y ranking, y mucho menos como herramienta de exclusión escolar y social.	4. Una educación compensadora de desigualdades; una educación que apueste por el trabajo en equipo y la construcción colectiva de conocimiento.
5. La segregación escolar en función de variables académicas, económicas, religiosas, culturales, lingüísticas y la consiguiente fragmentación social desde la infancia.	5. Recuperar el valor de la diversidad entendida como riqueza: la diversidad de culturas, de lenguajes, de propuestas, de personas es requisito indispensable para el desarrollo humano y la construcción de una sociedad solidaria y cohesionada.
6. La recentralización de las políticas educativas, que provocan: a) Pérdida de democracia en los Centros. b) Dificulta la tarea de maestros y profesores, ahora al servicio del dictado de las reválidas y c) Merma a las Comunidades Autónomas de las competencias adquiridas en materia educativa.	6. La devolución de competencias a la comunidad educativa, al profesorado y a las Comunidades Autónomas.

Fuente: *Manifiesto de La Educación Que Nos Une* (LEQNU, 2016).

Teniendo como punto de partida las propuestas presentadas en el proyecto, LEQNU, desde el principio de 2015, ha valorado las declaraciones políticas y los programas de los seis principales partidos políticos (Unión Popular, Partido Popular, Partido Socialista Obrero Español, Ciudadanos, Podemos, Unión Progreso y Democracia) que se han presentado en las últimas elecciones Españolas en diciembre 2015.

A través de la plataforma de Poletika, LEQNU ha podido valorar, argumentar y difundir a través de las redes la opción de los seis partidos acerca de:

- El derecho a la educación pública, laica y gratuita a partir de 0 años, con integración absoluta de todas las etapas y especialidades.
- Un pacto de Estado por la educación sin intromisiones de los poderes fácticos
- La calidad de la educación entendida como equidad (Poletika, 2016).

Los objetivos de la estrategia de incidencia política de la Red, especialmente los dos primeros, se reflejan en su participación en las actividades de LEQNU y en los principios presentados en el Manifiesto. Como miembro de LEQNU, la Red refuerza su papel de actor social tanto en la denuncia del recorte de las políticas sociales como en la formulación de alternativas concretas para abordar este reto. Además refuerza su influencia en la implementación de una nueva Ley de Educación que incluya los valores, contenido y metodologías de la ECG.

Mientras los dos primeros objetivos se concretan en la actividad que la Red está desarrollando como miembro de LEQNU, el tercer objetivo, es decir, la difusión del documento de los *Centros Educativos Transformadores* (CET) para que sus principios se incorporen en los proyectos educativos de los Centros cercanos a la Red, y el cuarto objetivo, es decir, el desarrollo de propuestas educativas en el marco de la ECG se logran contando principalmente con los recursos internos de la Red y con el apoyo de OI.

Estos cuatro objetivos, en línea con la teoría del empoderamiento de Rappaport, influyen en el empoderamiento de los tres niveles sobre los que es necesario incidir para fomentar un cambio político real en la ciudadanía, en las

organizaciones y en las instituciones. Según la interpretación de Zimmerman (2000), el empoderamiento de cada nivel se alimenta de su mismo fortalecimiento, pero también se alimenta y necesita el respaldo y el fortalecimiento de los otros niveles.

El proceso de empoderamiento del profesorado de la Red, para que pueda afirmarse en su papel de agente transformador ha de desarrollarse tanto en las aulas trabajando sobre las creencias, aprendizajes y valores que difunde entre el alumnado, sino también a nivel de Centros e instituciones, buscando una mayor sensibilización y compromiso hacia la ECG, a través las actividades planteadas por la estrategia de incidencia política.

En España existe un contexto propicio para integrar en los Centros escolares el enfoque propuesto por la ECG. En el *Plan Director de la Cooperación Española 2013-2016*, la construcción de una ciudadanía global comprometida con el desarrollo representa una de las orientaciones estratégicas para lograr el objetivo de contribuir al desarrollo humano, a la erradicación de la pobreza y al pleno respecto de los derechos humanos. El proceso de construcción de una ciudadanía global está también en la *Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española* y en el *Plan de Acción de ED*, aprobado en 2011 por el Consejo de Cooperación.

Las actividades y los objetivos del profesorado de la Red presentan una amplia coherencia con los objetivos establecido a nivel institucional en materia de educación; y como se afirma en la teoría de Rappaport, un papel fundamental para que el proceso de empoderamiento se pueda cumplir reside en las relaciones que respaldan o frenan el fortalecimiento de cada uno de los niveles. Por esta razón y delimitando el campo de investigación a las políticas educativas de Andalucía, en el siguiente capítulo se presentarán los resultados del trabajo de campo dirigido a identificar los elementos que, dentro del marco y del enfoque de las propuestas educativas de Oxfam Intermón y sobre la base de los principios que caracterizan la actividad de la Red, respaldan o frenan la integración de la ECG en los Centros escolares de Primaria y Secundaria de Andalucía.

5. Educación para una Ciudadanía Global: el estudio de caso en Andalucía

En este capítulo, teniendo en cuenta el análisis de la literatura desarrollado y las conclusiones recogidas en los apartados anteriores, se presentan los antecedentes, el diseño metodológico y los resultados de las diferentes fases del trabajo de campo desarrollado utilizando la metodología del estudio de caso. Con el objetivo de analizar los elementos que facilitan o dificultan la incorporación de los valores, las metodologías y los contenidos propuestos por la Educación para una Ciudadanía Global (ECG³⁹) en los Centros de primaria y secundaria de la Comunidad Autónoma de Andalucía, en la primera parte del capítulo se definen los elementos que caracterizan el contexto del estudio de caso, a continuación los objetivos y metodologías utilizadas para llevar a cabo la investigación y, finalmente, el análisis de los resultados recogidos.

5.1 Antecedentes

En este epígrafe, teniendo en cuenta los planteamientos realizados en los capítulos anteriores en relación con la Educación para una Ciudadanía Global, se presenta la información sobre los elementos clave que se han tenido en consideración durante el trabajo de campo: el contexto educativo, el marco de las políticas educativas de Andalucía⁴⁰ y, también, las características que definen las actividades de la Red de educadores y educadoras para la construcción de una ciudadanía global de Andalucía (Red Andaluza).

5.1.1 Marco de las políticas educativas en Andalucía

En el ámbito nacional español, Andalucía es una de las Comunidades Autónomas que está sufriendo de forma más aguda las consecuencias de la

³⁹ Con el objetivo de mantener las mismas siglas en los últimos dos epígrafes del capítulo, redactado en inglés, se hará referencia a la Educación para una Ciudadanía Global con la misma sigla utilizada en la parte de investigación redactada en español.

⁴⁰ Se han tenido en consideración las políticas educativas dirigidas a la enseñanza obligatoria y no universitaria.

crisis. La profundización y la extensión de la pobreza y la desigualdad presentan tendencias cada vez más reales en el contexto económico y social del territorio, que están generando un aumento del número de personas en riesgo de pobreza y que no tienen acceso a los servicios básicos de sanidad y educación.

Los datos publicados por Eurostat (2016) indican que el porcentaje de personas que en Andalucía están en riesgo de pobreza y exclusión social⁴¹ ha subido del 31,6% al 43,2% entre el 2005 y 2015. Los datos publicados en la *Encuesta de Población Activa* (INE, 2016) indican que la tasa de desempleo de Andalucía está casi 10 puntos por encima de la tasa de desempleo nacional, alcanzando un porcentaje del 29,8% del total de la población, mientras que la tasa de desempleo juvenil (personas menores de 25 años) asciende al 60,14% (INE, 2016).

Los datos publicados en el estudio comparativo *Bienestar, desigualdad y pobreza en Andalucía*⁴² (Sordo, 2014), fundamentados en los micro-datos de las Encuestas de Condiciones de Vida (ECV) realizadas por el Instituto Nacional de Estadística (INE) y correspondientes a los años 2006 y 2012, indican que la renta media por unidad de consumo de los andaluces disminuyó en términos reales⁴³ un 2,6%. Sin embargo, el 10% de la población más rica de Andalucía ha tenido un incremento en los ingresos del 6,2%, mientras que el 10% de la población más pobre ha sufrido una disminución de la renta del 31%. Esta polarización de rentas indica un aumento de la desigualdad en la

⁴¹ "Son personas que están en riesgo de pobreza severa o que viven en hogares con intensidad de trabajo muy baja. Las personas sólo se cuentan una vez, incluso si están presentes en varios indicadores. Se hallan en riesgo de pobreza las personas que tienen una renta disponible equivalente o por debajo del umbral de riesgo de pobreza, que se fija en el 60% de la media nacional de la renta disponible equivalente (después de las transferencias sociales). La privación material se refiere a los indicadores relativos a problemas económicos duraderos. Son personas cuyas condiciones de vida se ven gravemente afectadas por una importante falta de recursos y que sufren al menos cuatro de las nueve privaciones siguientes: no pueden permitirse: i) pagar el alquiler de la vivienda o las facturas de los servicios; ii) mantener adecuadamente caliente el hogar; iii) hacer frente a gastos inesperados; iv) comer carne, pescado o una proteína equivalente cada dos días; v) disfrutar de una semana de vacaciones fuera de casa; vi) tener un coche; vii) disponer de una lavadora, un televisor en color, o un teléfono. Son familias que viven en hogares donde los adultos (18-59 años), durante el año anterior han trabajado menos del 20% de su potencial total de trabajo (Eurostat, 2016).

⁴²El estudio se fundamenta sobre el concepto de bienestar relativo de acuerdo con el enfoque propuesto por Kolm (1976), Atkinson (1970) y Sen (1976).

⁴³ El cálculo ha sido corregido teniendo en cuenta la inflación registrada en estos años.

Comunidad Autónoma, que son 3 puntos más en el índice de Gini⁴⁴. Este dato indica que la distribución de la renta es cada vez más desigual.

Tabla 6: Índices de desigualdad en Andalucía

ANDALUCÍA	RENTA MEDIA	ÍNDICE DE GINI
ECV 2006	10.482,7 (euros corrientes)	32,9
	10.851,6 (euros constantes base 2006)	
ECV 2012	11.846,3 (euros corrientes)	35,8
	10,567,6 (euros constantes base 2006)	

Fuente: Elaboración propia a con datos de Sordo, 2014.

Considerando que “la educación es un derecho humano fundamental, un factor esencial para el ejercicio de todos los demás derechos humanos que brinda las herramientas necesarias para que las niñas, niños y adolescentes puedan lograr bienestar personal y estabilidad en el futuro” (Save the Children, 2015: 13), y que representa una herramienta fundamental para fomentar un desarrollo humano y social justo (ONU, 2015), equitativo y sostenible, presentamos a continuación algunos de los datos que definen el contexto educativo en Andalucía.

En el artículo 19 del Estatuto de Autonomía (Ley Orgánica 6/1981, de 30 de diciembre), aprobado tras el referéndum del 28 de febrero de 1980, se decreta que Andalucía es una Comunidad Autónoma y se establecen las competencias que le corresponden en materia educativa, de acuerdo con el Título 1 de la Constitución Española (1978), donde se reconoce la educación como un derecho fundamental que tiene que ser garantizado por parte del Estado.

⁴⁴ En el índice de Gini, el valor 0 representa la equidad perfecta, mientras que el valor 100 representa una situación de máxima desigualdad.

Desde el año 1980, el sistema educativo andaluz ha experimentado varios cambios normativos y legislativos para enfrentarse a los diferentes retos sociales, económicos y políticos que han caracterizado la realidad a nivel territorial, nacional e internacional, para responder a la necesidad de mejorar la calidad de la educación con el fin de adaptarse al progreso de la información y de la comunicación y para mantener una “conexión con las realidades, tradiciones, problemas y necesidades del pueblo andaluz” (Jefatura de Estado, 1982, art. 19).

A lo largo de los últimos 30 años, en Andalucía se ha asistido a una fuerte transformación del nivel cultural medio, en el que han influido múltiples factores, entre ellos la transformación del sistema educativo. Entre los cambios registrados cabe destacar que la tasa de analfabetismo ha bajado del 15% de la población andaluza en 1980 hasta un 3,62% en 2012 (Consejería de Educación, 2014), registrando además una reducción de la brecha de género que existía en este ámbito. Entre 2008 y 2012, la población sin estudios primarios se ha reducido un tercio, la parte de población con educación secundaria se ha incrementado⁴⁵, ha subido el número de graduados y se ha registrado también un notable crecimiento en el número de personas que cursan estudios universitarios. En los mismos años se han producido también otros cambios en temas culturales y socioeconómicos, que, fomentados por las instituciones educativas, han facilitado y estimulado el nivel de instrucción de la población andaluza (Consejería de Educación, 2014: 28).

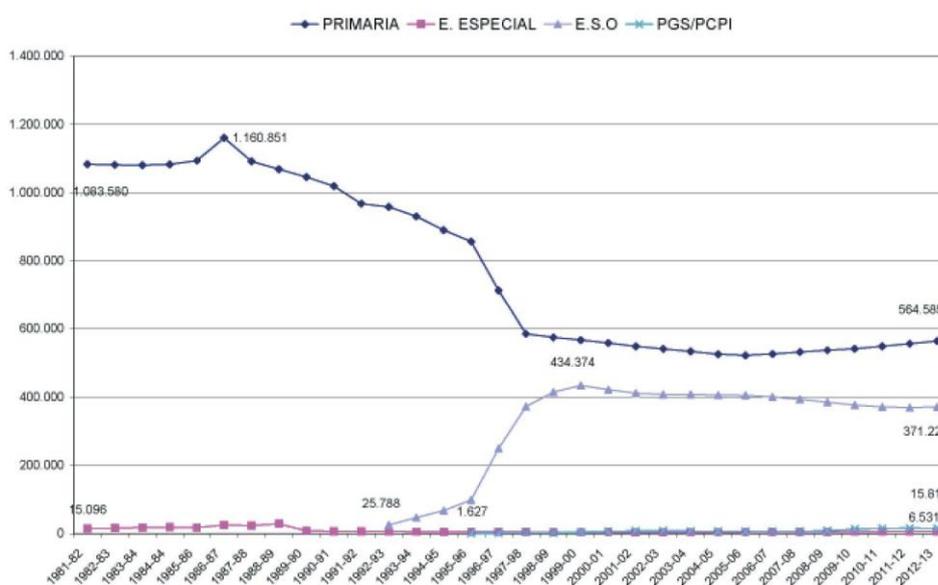
Tanto en Andalucía como en España, en las últimas décadas, en el crecimiento de la población escolar han influido también otros factores: en 1990 se estableció la obligatoriedad de la educación para edades comprendidas entre los 6 y los 16 años (desde 1981 hasta 1990, la enseñanza obligatoria estaba comprendía solo la Educación Primaria); se ha registrado un aumento del alumnado en el primer ciclo de la Educación Infantil y un aumento en la demanda de formación permanente y de enseñanzas de régimen especial por parte de la población adulta; se ha ampliado la diversificación de la oferta de estudios secundarios no obligatorios (Formación Profesional de Grado Medio y

⁴⁵ En 1980, el porcentaje de hombres graduados era el 15,3% y de mujeres 12,9%. Actualmente es, respectivamente, el 50,8% y el 46,3% (Consejería de Educación, 2014: 26).

Superior, Enseñanzas Artísticas), mientras que se ha mantenido la demanda en la etapa de Bachillerato⁴⁶.

Según los datos del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) presentados en el último informe *Datos y Cifras del Curso Escolar 2015-2016* del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015), se ha registrado en España un fuerte incremento del alumnado matriculado en las enseñanzas no universitarias, que en el curso 1999-2000 representaba el 1,4%, mientras que en el 2009-2010 llegó al 10%, volviendo a bajar en el curso 2012-2013 al 8,6%. Desde 1981 hasta el curso escolar 2012-2013, el porcentaje de alumnado que ha cursado la enseñanza reglada no universitaria ha variado de tal forma que se pueden identificar tres fases: entre 1981 y 1994 se registra un crecimiento, mientras que entre 1994 y 2004, debido también a una disminución de la natalidad, se produce un amplio retroceso que se mantendrá estable hasta el curso 2005-2006, cuando todas las enseñanzas experimentan un crecimiento (Consejería de Educación, 2014).

Figura 5: Alumnado matriculado en las enseñanzas obligatorias



Fuente: Consejería de Educación, 2014: 67.

⁴⁶ Para ampliar la información, véase Consejería de Educación, 2014.

En los últimos 40 años, el sistema educativo andaluz ha vivido números cambios también desde el punto de vista legislativo y normativo.

La estructuración y regulación del sistema educativo andaluz, ha venido marcado por el cambio de varias leyes: la Ley 14/1970, General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa, la Ley Orgánica 8/1985, reguladora del Derecho a la Educación (LODE), la Ley Orgánica 1/1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), la Ley Orgánica 9/1995, de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG), la Ley Orgánica 5/2002, de la Cualificaciones y de la Formación Profesional (LOCFP), la Ley Organiza 10/2002, de Calidad de la Educación (LOCE), la Ley Orgánica 2/2006, de Educación (LOE), hasta llegar a la ley actualmente vigente: la Ley 17/2007, de Educación de Andalucía (LEA).

Sin embargo, debido a los numerosos cambios en la estructura y reglamentación del sistema educativo español, para simplificar el marco normativo, en 2006, con la aprobación de la LOE, se derogan las leyes anteriores y se vuelven a establecer las normas básicas del sistema educativo no universitario nacional reiterando los principios y derechos reconocidos por la Constitución y defendiendo una educación de calidad y para todos.

En 2007, con la aprobación de la LEA se establecen por primera vez las normas para regular el sistema educativo en una Comunidad Autónoma dentro del marco de las competencias propias. Teniendo en cuenta las estrategias y objetivos trazados en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, y las políticas de la Unión Europea en materia educativa, la LEA establece los objetivos internos y las medidas oportunas para que el Sistema Educativo Andaluz pueda hacer efectivo el derecho a la educación frente a los retos que caracterizan la realidad actual: “Las sociedades del conocimiento exigen más y mejor educación para todas las generaciones, elevar la calidad de los sistemas educativos, saberes más actualizados, nuevas herramientas educativas, un profesorado bien formado y reconocido, una gestión de los Centros Docentes ágil y eficaz, más participación y corresponsabilidad de las familias y demás agentes implicados, exigen también establecer nuevos puentes entre los intereses sociales y educativos y que las ventajas que de ello se deriven alcancen a toda la

población, adoptando las medidas necesarias tanto para el alumnado con mayores dificultades de aprendizaje, como para el que cuenta con mayor capacidad y motivación para aprender” (Junta de Andalucía, 2007:5).

Finalmente, a nivel legislativo, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación, se aprueba, en el ámbito estatal, una nueva Ley de Educación: Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), que promueve diferentes medidas para hacer frente a los retos que se presentan en el preámbulo, como son los problemas que caracterizan el Sistema Educativo Español: abandono prematuro⁴⁷, fracaso escolar⁴⁸ y bajos resultados en pruebas internacionales⁴⁹.

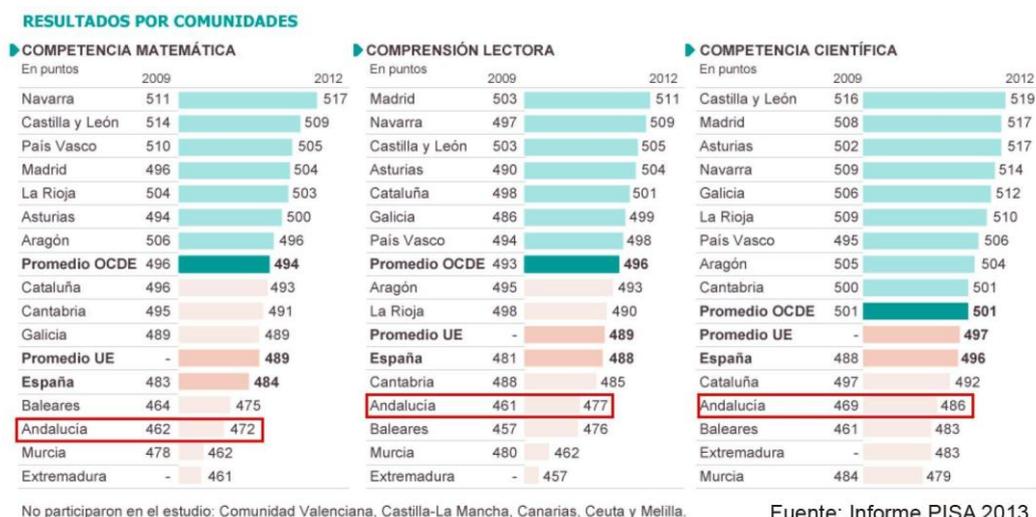
Respecto a estos indicadores, en Andalucía, en 2014 se registra una tasa de abandono escolar del 27,7% que, si bien es 10 puntos menor que la del 2002, cuando alcanzaba el 37%, supera el 22,3% de la media española (Consejería de Economía y Conocimiento, 2016). Además, como se evidencia en la figura 6, la realidad educativa andaluza se caracteriza por una tasa de fracaso escolar del 27%, superando en 2 puntos la media nacional y en 12 puntos la media europea (EAPN, 2014) y por un estancamiento escolar que los datos del Informe PISA 2013 fijan por debajo de la media europea.

⁴⁷ “Porcentaje de población comprendida entre los 18 y los 24 años, que no ha completado la Educación Secundaria de segunda etapa y no continúa con ningún tipo de educación o formación. (Indicador de la UE utilizado como punto de referencia para el seguimiento de los Objetivos 2010 y 2020 de los sistemas educativos y formativos en la UE)” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014b: 47).

⁴⁸ El porcentaje de alumnos que no obtienen el título de secundaria: “Situación de falta de convergencia entre las condiciones que ofrece el sistema educativo y las características del alumno que, en el proceso establecido para alcanzar los objetivos mínimos de aprendizaje, deriva en suspenso, repetición o retraso.” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014: 48).

⁴⁹ El diagnóstico se fundamenta en los resultados presentados en el Informe Pisa (OCDE, 2012).

Figura 6: Resultados PISA 2013 por Comunidades Autónomas.



Fuente: Informe PISA 2013.

En este contexto, los recortes realizados en España, un 16% entre 2009 y 2013 (INE, 2016b), han llevado a una reducción del número de profesores, a menores recursos para la educación compensatoria para alumnos con dificultades y a la reducción de las ayudas de comedor y libros en la escuela pública (Oxfam Intermón y Unicef, 2015). Los recortes introducidos por la Administración Central se han reflejado también en el menor presupuesto invertido en educación en beneficio de las Comunidades Autónomas que, en el caso específico de Andalucía, ha supuesto entre el 2012 y 2015 una disminución del 8,39%.

Como afirma la Consejería de Educación (2014), “la sociedad del conocimiento del siglo XXI plantea nuevos retos educativos que aparecen ligados a la mejora de la calidad de la educación y de las cualificaciones profesionales, el impulso a la educación a lo largo de la vida y la incorporación de nuevas competencias y saberes, todo ello con la aplicación de políticas inclusivas que contribuyan al mantenimiento de la cohesión social y haga efectivos los principios de igualdad y equidad que, junto a los principios de libertad y participación, permitan que todos los ciudadanos accedan a la educación con las mismas posibilidades, independientemente de su extracción social y capacidades personales” (p. 120).

El resultado de los recortes en el gasto público y las desigualdades sociales y económicas que caracterizan la realidad española se ven aún más afectados por la falta de medidas dirigidas a crear un sistema educativo equitativo que, independientemente de las características socioeconómica y culturales del alumnado, promueva una educación inclusiva y de calidad dirigida a proporcionar a todos las herramientas para que puedan desarrollarse como personas y salir del círculo vicioso que transfiere la pobreza y la exclusión social de generación en generación alimentando las desigualdades económicas y sociales.

Sin embargo, los datos presentados indican que es necesario impulsar cambios profundos en el Sistema Educativo Andaluz para que, en el ámbito territorial, la educación pueda hacer frente a los retos del conocimiento del siglo XXI, tal como plantea la misma Consejería de Educación. En este sentido, el planteamiento de las actividades de la Red de Oxfam Intermón, como se evidencia en el epígrafe que sigue, responden a la necesidad de impulsar estos cambios.

5.1.2 La Red de educadores y educadoras para la construcción de una ciudadanía global de Andalucía: organización y objetivos

La Red de educadores y educadoras para la construcción de una ciudadanía global forma parte de las propuestas educativas de Oxfam Intermón, dirigidas a impulsar un nuevo modelo educativo capacitado para hacer frente a los retos que caracterizan la realidad actual con el objetivo de construir un mundo más justo, equitativo y sostenible; en este sentido su actividad da respuesta a la propia demanda puesta de manifiesto para la propia Consejería de Educación. Como se puso de manifiesto en el capítulo anterior, la Red de OI se divide en diferentes grupos en la Comunidad Autónoma a la que pertenecen los miembros que la componen. Para el trabajo de campo se ha decidido tomar en consideración exclusivamente la actividad de la Red de educadores y educadoras para la construcción de una ciudadanía global de Andalucía (Red de Andalucía), cuyas actividades reflejan los principios y fundamentos teóricos que caracterizan la Red a nivel estatal.

La Red de Andalucía nace en 2006 tras la celebración del *I Seminario Educar por una Ciudadanía Global*, y reúne, a día de hoy, un total de 31 profesionales de diferentes provincias de la Comunidad Autónoma, representando el grupo más numeroso de la Red estatal.

Las actividades de la Red estatal, así como las de la Red de Andalucía, se reflejan en el Plan Estratégico Institucional (2007-2017) del eje transversal de Ciudadanía y Gobernabilidad de Oxfam Intermón. En este sentido, las actividades de la Red de Andalucía están integradas y confluyen con otras campañas de OI, con las que comparten parte de los contenidos y objetivos.

Tras un proceso de revisión de las iniciativas de educación llevadas a cabo por OI en el área de Educación para el Desarrollo, el grupo de la Red de Andalucía comparte con el grupo estatal cuatro necesidades prioritarias en el sector educativo: “a) un profesorado andaluz comprometido con las propuestas vinculadas a ECG (Educación para una Ciudadanía Global), que se siente aislado en el sistema educativo; b) ausencia de herramientas adecuadas y suficientes para incorporar la teoría y la práctica de la ECG al curriculum escolar; c) escasa formación concreta y específica del profesorado para implantar la ECG e insuficiente oferta formativa en este sentido y d) insuficiente transversalización real de la perspectiva de género en la práctica educativa” (Leitmotiv, 2015: 15).

Además, las actividades de la Red de Andalucía gozan de un respaldo institucional por ser parte de un programa de educación para el desarrollo financiado por el convenio AACID 1E021/11 y ejecutado por Oxfam Intermón.

Respaldada por Oxfam Intermón y por las instituciones, en Andalucía, la Red busca impulsar, por un lado, un modelo educativo que haga frente a los desafíos identificados en los capítulos precedentes y, por otro lado, quiere fomentar un cambio del sistema educativo en el ámbito de las prácticas educativas de los Centros escolares del territorio.

Para lograr el objetivo general de contribuir a la construcción de una ciudadanía global activa y comprometida en la sociedad andaluza desde el ámbito educativo formal y no formal, la planificación del programa de la Red de

Andalucía se desarrolla con los siguientes objetivos específicos (OE) y resultados esperados (RE):

Tabla 7: Objetivos de la Red de Andalucía

OE1. CONSOLIDAR Y REFORZAR LA AUTONOMÍA DE LA RED DE DOCENTES EN ECG
<p>RE1. La red de docentes cuenta con el apoyo y las herramientas necesarias para su fortalecimiento.</p> <p>RE2. Aprendizajes Incorporados a partir del intercambio de experiencias entre miembros de la red y de fuera de la red.</p> <p>RE3. Propuestas educativas socializadas y difundidas nacidas de la red de docentes.</p> <p>RE(G). Perspectiva de género incorporada al ámbito específico de análisis en la evaluación externa.</p>
OE2. Integrar los contenidos y metodologías de la ECG en la práctica educativa del profesorado y del alumnado andaluz.
<p>RE1. Apoyo del profesorado de la red y su alumnado con herramientas que facilitan la integración de la ECG en la práctica educativa.</p> <p>RE2. Aprendizajes incorporados por los docentes para la integración de la ECG en su práctica educativa.</p> <p>RE (G). Perspectiva de género transversal en los contenidos y metodologías impulsados en las propuestas educativas.</p>

Fuente: “Objetivos, resultados, indicadores y actividades de la Red de docentes andaluces para una Educación para una Ciudadanía Global” (1 Sept. 2011 al 31 ago. 2014). En Leitmotiv, 2015.

La Red de Andalucía, a día de hoy, se divide en diferentes grupos de trabajo: Sevilla, Málaga, Granada, Córdoba y La Línea de la Concepción.

En cada grupo se investigan temas y metodologías diferentes en el marco de la ECG con el objetivo de autoformarse y de intercambiar experiencias y materiales para llevar a cabo actividades dirigidas a la construcción de una ciudadanía global.

Las actividades de la Red de Andalucía se desarrollan a través de su participación en grupos de trabajo, encuentros, jornadas y seminarios dentro de la Autonomía. Los miembros de la Red de Andalucía participan también en los espacios virtuales y presenciales gestionados a nivel estatal: Seminario Nacional, Plataforma Telemática, Comisión Estratégica, Comisión de Conectando Mundos, Comisión del Global Express. La participación de los miembros de la Red de Andalucía en estos espacios facilita el intercambio de

conocimientos y de experiencias y profundizar en temas específicos relativos a la ECG.

Como el profesorado de la Red Nacional, la mayoría de los miembros de la Red de Andalucía participan en las ediciones del Conectando Mundos con su alumnado, publican materiales y fichas didácticas en la plataforma Kaidara y utilizan la plataforma de la Red como herramienta de trabajo para las actividades que llevan adelante con su grupo. Además, un alto número de docentes de la Red de Andalucía forman parte de las comisiones en las que se halla estructurado el trabajo educativo de OI. Este factor evidencia la participación activa del profesorado andaluz en las actividades de la Red y su conocimiento, implicación y compromiso de la ECG (Leitmotiv, 2015: 23). Por esta razón, teniendo que delimitar el ámbito de investigación del trabajo de campo a una sola área geográfica de España, y queriendo tomar en consideración el punto de vista del profesorado de la Red de Oxfam Intermón, se ha elegido desarrollar el estudio de caso en Andalucía.

5.2 Objetivos del estudio de caso

Como se ha afirmado en la introducción, uno de los objetivos de la presente investigación es analizar y argumentar el papel que puede jugar la educación transformadora frente a los retos planteados por el proceso de globalización, tal y como se ha desarrollado en los últimos 30 años.

El objetivo principal del presente estudio de caso es destacar los elementos que facilitan y/o dificultan la inclusión de los valores, metodologías y contenidos de la ECG en las prácticas educativas de los Centros de primaria y secundaria de Andalucía.

Para alcanzar el objetivo principal, se han establecido tres objetivos específicos, teniendo en cuenta tres niveles de actuación y de empoderamiento (Zimmerman, 2000) dirigidos a hacer efectiva la construcción de una ciudadanía global desde el ámbito educativo de las escuelas de primaria y secundaria de Andalucía. Los tres objetivos específicos están dirigidos a

identificar los elementos que facilitan y/o dificultan la introducción de los valores, metodologías y contenidos propuestos por la ECG:

- OE1: en la actividad didáctica llevada a cabo por el profesorado en las aulas,
- OE2: en las dinámicas que caracterizan el funcionamiento de los Centros escolares,
- OE3: en las políticas educativas de Andalucía.

Cabe desatacar que el trabajo de campo se ha desarrollado únicamente en el área geográfica de Andalucía, teniendo en cuenta el enfoque de la Educación para una Ciudadanía Global, tal y como se define en las propuestas educativas de Oxfam Intermón y en las actividades de la Red de Andalucía.

Este trabajo de campo representa, en este sentido, un primer acercamiento al estudio de los elementos que podrían facilitar la integración de la ECG en los Centros de primaria y secundaria de España.

5.3 Diseño metodológico

La metodología utilizada para desarrollar el trabajo de campo responde a las características del estudio de caso y ha sido diseñada de acuerdo con la *Teoría Fundamentada* (Glaser y Strauss, 1967).

Se ha decidido utilizar *la Metodología del Estudio de Caso* por las posibilidades que ofrece al “generar hipótesis y descubrimientos” (Arnak, Del Rincón y Latorre, 1994) centrando el foco en un contexto delimitado, así como en poner de manifiesto las interrelaciones que existen entre el individuo y el entorno en el que se desarrolla (Pérez, 1994).

Se ha elegido la *Teoría Fundamentada* para diseñar el estudio de caso por su capacidad de generar proposiciones teóricas a través del análisis de los datos recogidos durante el trabajo de campo (Sampieri, Collado y Lucio, 2010).

La metodología utilizada es de tipo mixto (Sampieri y Mendoza, 2008), es decir, para la recolección de datos se ha hecho uso de técnicas cualitativas (análisis documental, observación, entrevistas semiestructuradas) mientras que para el análisis de las entrevistas y documentos se han utilizado métodos cuantitativos (interpretación y análisis a través del software Iramuteq⁵⁰) y cualitativos (análisis de forma manual para evidenciar las categorías e interpretar los resultados).

5.3.1 Especificidades del estudio de caso

De acuerdo con Cea D'Ancona (1988: 96), los estudios de caso pueden ser descriptivos, explicativos, exploratorios, predictivos o evaluativos dependiendo de los objetivos específicos de la investigación.

El estudio de caso que se ha desarrollado es:

- *Descriptivo*: en el marco de la ECG se exponen las principales características del trabajo del profesorado y de los equipos directivos de primaria y secundaria que han participado en las entrevistas, para analizar y describir sucesivamente cómo estas prácticas responden a las políticas educativas de Andalucía. En este estudio de caso se describen las características de las actividades didácticas, de las dinámicas del funcionamiento de los Centros escolares y de las políticas educativas que facilitan o dificultan su desarrollo en el marco de la ECG.
- *Explicativo*: los resultados del trabajo de campo sirven para explicitar y desarrollar de forma más específica algunas de las conclusiones y observaciones que se hicieron en los capítulos anteriores. Además, en el desarrollo y en el análisis de los resultados del trabajo de campo se presentan los elementos necesarios para concretar y poner en práctica algunos de los principios presentados en la investigación.
- *Evaluativo*: los elementos que se destacan en el trabajo de campo ponen de manifiesto la coherencia y las posibilidades prácticas que se

⁵⁰ Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires (IRAMUTEQ): software automático de análisis de datos textuales.

requieren para integrar la ECG en la práctica educativa de los Centros escolares de Andalucía.

Cabe destacar que el presente estudio de caso puede ser el principio de una investigación que se podría desarrollar:

- Ampliando el estudio en otras comunidades autónomas de España;
- Teniendo en cuenta, en relación con la Educación para una Ciudadanía Global, las características de la visión, tipos de proyectos y actividades de otras organizaciones, además de Oxfam Intermón;
- Ampliando y estandarizando la muestra de personas entrevistadas.

5.3.2 Aplicación de la Teoría Fundamentada

La Teoría Fundamentada (*Grounded Theory*) fue desarrollada en 1967 por Glaser y Strauss y se fundamenta en el interaccionismo simbólico de principios del siglo XX.

La Teoría Fundamentada es pertinente aplicarla al presente estudio de caso ya que ayuda a identificar los elementos que facilitan y/o dificultan la incorporación de los valores, contenidos y metodología de la ECG en el contexto de la educación formal en los Centros de primaria y secundaria de Andalucía bajo diferentes puntos de vista.

El análisis documental y el marco teórico desarrollados en los tres primeros capítulos de la tesis indican la importancia que tiene incorporar los valores de la ECG en las escuelas, pero no especifican cómo hacerlo en un contexto determinado. En este sentido, la Teoría Fundamentada facilita el proceso de generación de una nueva teoría explicativa-comprensiva, aplicando y llevando a la práctica en un contexto particular la hipótesis general de partida (Creswell, 2009).

Se ha hecho una codificación “abierta” de los datos recogidos (Sampieri, Collado, Lucio, 2010:494): la investigadora ha revisado todo los componentes del material analizando y ha generado las categorías iniciales de significado.

Las categorías se han vuelto a analizar haciendo un análisis cualitativo de los resultados cuantitativos que han quedado patentes en las frecuencias y en el mapeo conceptual y semántico extrapolados por el programa Iramuteq (Baril y Garnier, 2013).

Tal y como han indicado Glaser y Strauss (1967), la transformación y elaboración de los datos se han realizado a través de la identificación de códigos conceptuales, elaborados con los datos recogidos. Su análisis ha llevado a la formulación de categorías que se han utilizado para generar un patrón de conducta relevante y orientar la segunda parte del análisis. Con las categorías elaboradas en el análisis de las entrevistas hechas al profesorado y miembros del equipo directivo de los Centros escolares seleccionados, se ha planteado la segunda parte, analizando los textos que influyen en la regulación y en el planteamiento de las actividades didácticas en los Centros de primaria y secundaria de Andalucía.

5.3.3 Procedimiento: fases y herramientas

El estudio de caso es la fase final de la investigación empírica, que tuvo su comienzo en el estudio realizado en los tres primeros capítulos. El marco teórico del estudio de caso es el análisis económico, político y social que contextualiza y pone de manifiesto los elementos que hacen de la Educación para una Ciudadanía Global una de las herramientas fundamentales para fomentar un cambio social e impulsar el proceso de construcción de una realidad más justa y equitativa.

Sucesivamente, el procedimiento del estudio de caso se ha desarrollado en diferentes fases:

- Estudio y descripción del contexto.
 - Identificación de los elementos que caracterizan el contexto de la educación en Andalucía.
 - Identificación de las características principales de las actividades de la Red de educadores y educadoras para la construcción de una Ciudadanía Global de Andalucía.

- Observación de las actividades organizadas por la Unidad de Educación de Oxfam Intermón en Andalucía e inmersión en las reuniones del grupo de trabajo de la Red de Sevilla.
- Diseño de la investigación y de la metodología.
- Primera fase de la recogida de datos: entrevistas al profesorado y a los miembros de los equipos directivos de diferentes Centros de Andalucía.
- Análisis de los textos de las entrevistas a través de la codificación abierta.
- Análisis mixto (cuantitativo interpretado de forma cualitativa) de los textos a través del software Iramuteq para validar y encontrar las subcategorías identificadas durante la primera fase de codificación⁵¹.
- Segunda fase de recogida de datos: selección de los textos legislativos y normativos considerados significativos y representativos teniendo en cuenta los resultados del análisis de las entrevistas y de los objetivos planteados en el estudio de caso.
- Análisis mixtos (cuantitativo interpretado de forma cualitativa) de los textos seleccionados.
- Resumen y consolidación de los datos recogidos en las dos fases de análisis.

⁵¹ El análisis mixto cualitativo y cuantitativo: (I) ha permitido desarrollar un análisis multidimensional de los textos seleccionados (transcripción de las entrevistas y textos normativos y legislativos); (II) ha mitigado la posibilidad de desarrollar un análisis sesgado por las creencias u opiniones de la investigadora (Coleman y Unrau, 2005); se ha desarrollado principalmente en la integración y discusión conjunta de los datos cualitativos y cuantitativos recolectados para realizar inferencias de las informaciones recabadas (metainferencias) y para lograr un mayor entendimiento del fenómeno estudiado (Sampieri y Mendoza, 2008).

Tabla 8: Fases del estudio de caso

FASES	ACTIVIDAD	UNIDADES
Análisis documental	Identificación del contexto de la educación en Andalucía	Consultas de los últimos datos oficiales publicados por diferentes entidades; entre ellas: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Junta de Andalucía, Eurostat, INE, Unicef, Oxfam Intermón
	Identificación de las líneas-guía de la actividad de la Red de ECG de Andalucía	Consultas de documentos internos y publicaciones de los profesores de la Red publicadas en la página www.kaidara.org
Inmersión	Observación	Participación en tres seminarios de la Red de Andalucía y en 10 reuniones del grupo de trabajo de Sevilla.
Análisis	Codificación	Identificación de tres códigos conceptuales: actividad didáctica, funcionamiento de los Centros escolares y políticas educativas.
Diseño metodológico	Diseño del instrumento de la recogida de datos	1 cuestionario
	Identificación del software para analizar los datos	IRAMUTEQ ⁵² (<i>Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires</i>)
	Selección muestra	18 profesores 18 miembros de equipos directivos
Primera recogida de datos	Aplicación del instrumento	36 entrevistas
Primera fase de análisis	Codificación	13 categorías
	Codificación textual	Patrón de conducta: Edad, sexo, rol (profesor o director) y pertenencia a la Red de Andalucía.
Segunda recogida de datos	Aplicación del instrumento	Identificación de cuatro textos para analizar
Segunda fase de análisis	Codificación textual	Patrón de conducta: Tipo de texto (ley o plan/estrategia de educación para el desarrollo) y territorio de referencia(España, Andalucía)
Conclusiones		Cumplimiento del objetivo general

Fuente: Elaboración propia.

⁵² A través de este software se desarrolla una primera fase de análisis textual de forma cuantitativa, que lleva a la definición de un mapeo conceptual que se analiza de forma cualitativa.

5.4 Muestra

De acuerdo con la naturaleza del fenómeno analizado y para recoger los datos de forma adecuada con las preguntas planteadas, el muestreo está formado por dos unidades:

- Profesorado y miembros de los equipos directivos de distintos Centros escolares de primaria o secundaria de Andalucía:
 - Nueve profesores de la Red de Andalucía y los respectivos directores de los Centros escolares en que desarrollan su actividad didáctica.
 - Nueve profesores no pertenecientes a la Red de Andalucía y los respectivos directores de los Centros escolares en que desarrollan su actividad didáctica;
- Documentos que marcan las políticas educativas de Andalucía, consideradas relevantes en relación con el tema investigado: texto de la LEA (Junta de Andalucía, 2007)⁵³, texto de la LOMCE (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013)⁵⁴, texto del PACODE (AACID, 2015)⁵⁵ y texto de la Estrategia de Educación de la Cooperación Española (AECID, 2007)⁵⁶.

Para lograr el mayor grado de calidad y profundidad posible, la muestra de la primera unidad ha sido elegida de forma no probabilística y homogénea y utilizando una estrategia mixta; es decir, parte de la muestra es dirigida y de caso-tipo, mientras la otra parte de la muestra ha sido determinada por el criterio “bola de nieve”. La muestra es homogénea porque todas las personas

⁵³ Para ampliar la información: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2008/BOE-A-2008-1184-consolidado.pdf>

⁵⁴ Para ampliar la información: <https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>

⁵⁵ Se han tenido en consideración exclusivamente los epígrafes: 3 Objetivos generales y 4 Objetivos específicos. De este último epígrafe se ha considerado solo el objetivo específico 4, relativo a la estrategia de educación. El texto completo está disponible en <http://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/pacode.pdf>

⁵⁶ Se han tenido en consideración exclusivamente los epígrafes: 4.1.3 Objetivos estratégicos y 4.1.3 Líneas generales de intervención. El texto completo está disponible en http://www.aacid.es/Centro-Documentacion/Documentos/Planificaci%C3%B3n%20estrat%C3%A9gica%20por%20sectores/estrategia_educacion_desarr.pdf

entrevistadas trabajan en Centros de primaria o secundaria de Andalucía. Para obtener diferentes puntos de vistas sobre el mismo contexto de trabajo se ha elegido entrevistar al profesorado y a los miembros del equipo directivo del mismo Centro, mientras que, para ampliar la posible variedad de las respuestas, las “pareja de entrevistados” (profesorado y miembro del equipo directivo) pertenecen todas a Centros diferentes.

Se ha utilizado el criterio de caso-tipo para entrevistar al profesorado de la Red de Andalucía y, consecuentemente, a su respectivo director. Para que las informaciones recogidas fuesen lo más relevantes posible se ha elegido entrevistar a los nueve profesores que llevan más tiempo en la Red.

Con el fin de obtener un muestreo equilibrado se ha decidido entrevistar al mismo número de profesores y respectivos directores que no pertenecen a la Red. En esta parte del muestreo, las personas agregadas han sido proporcionadas por una primera pareja de entrevistados (método “bola de nieve”).

La muestra de la segunda parte del análisis del trabajo de campo, es decir, la selección de los documentos analizados, se ha elegido por su relevancia en relación con las respuestas registradas en las entrevistas y con la estructuración, organización y enfoque de las actividades didácticas, tal y como se desarrollan en el ámbito de la educación primaria y secundaria en Andalucía.

5.4 Método de recolección de dato

Aceptando una de las características de la investigación cualitativa (Sampieri, Collado y Lucio, 2010), para la obtención de datos del presente estudio de caso se han utilizado múltiples fuentes: análisis documental, observaciones y entrevistas semiestructuradas, mientras que, como se ha señalado en el epígrafe anterior, para el análisis de los datos recogidos se ha contado con la ayuda del software Iramuteq.

5.5.1 Análisis documental

Para lograr una visión lo más realista posible y para evaluar el contexto con criterios de fiabilidad y validez (Yacuzzi, 2005), el primer paso de aproximación al objetivo de este estudio se ha desarrollado a través del análisis documental de las principales fuentes relacionadas con los elementos identificados en el marco teórico presentados en los tres capítulos anteriores. Este análisis ha permitido contextualizar y aportar información relevante sobre el tema de estudio de la investigación y sus objetivos. Para conocer las características principales que definen el contexto educativo en Andalucía se han consultado los datos publicados en los últimos informes de diferentes entidades institucionales y de las organizaciones no gubernamentales, entre ellas: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Junta de Andalucía, Eurostat, INE, Unicef y Oxfam Intermón.

Por otra parte, el conocimiento de las líneas maestras de la actividad de la Red de Andalucía en el marco de los elementos identificados anteriormente de la Red Internacional, se ha llevado a cabo consultando las actas de los seminarios organizados entre 2012 y 2015. Así mismo se han utilizado los documentos internos, el informe de evaluación final del “Programa de Educación para el Desarrollo”, “Red de Docentes Andaluces para una Educación para una Ciudadanía Global” (Leitmotiv, 2015) y las publicaciones de los profesores de la Red publicadas en la página www.kaidara.org.

5.5.2 Proceso de observación

El objetivo de la fase de observación ha sido recoger datos útiles para profundizar en el conocimiento de los principios, metodologías y actividades de la Red y para orientar el planteamiento de las entrevistas semiestructuradas de la forma más coherente posible con los valores y prácticas de la ECG.

La inducción cualitativa desarrollada en esta fase ha permitido conocer los elementos que caracterizan las prácticas educativas de la ECG para utilizarlos durante las entrevistas, sin hacer referencia directa al marco teórico utilizado.

Todo ello está de acuerdo con el propósito principal de un proceso de observación, es decir, con la comprensión y vinculación entre las personas y las situaciones que viven (Jorgensen, 1989) y la identificación de problemas (Daymon y Holloway, 2010).

Durante el periodo de inmersión, también se han realizado observaciones para identificar los documentos de referencia que han sido utilizados en el planteamiento del guión de las entrevistas y en la elección de las personas que se iban a entrevistar, considerando su especialización y experiencia en las actividades de la Red de Andalucía.

5.5.3 Las entrevistas semiestructuradas

Las entrevistas han sido diseñadas con la intención de recoger información relevante sobre opiniones, actitudes y valoraciones personales acerca de los elementos que dificultan y/o facilitan la incorporación de la ECG en las escuelas de primaria y/o secundaria de Andalucía. Teniendo en cuenta el planteamiento de Corbetta (2007), las entrevistas se han desarrollado en forma de conversación provocada y guiada por la entrevistadora, según un plan determinado y con la finalidad de ampliar el conocimiento sobre un objeto definido, respondiendo así al planteamiento propio de las entrevistas semiestructuradas.

Se ha hecho uso del método de la entrevista semiestructurada con preguntas abiertas para tener la posibilidad de recoger eventuales matices e informaciones que no están relacionadas con las especificidades del contexto de trabajo.

Antes de la entrevista, se ha preparado un guión (Anexo 1) con una primera parte que comprende el “Formulario de consentimiento informado” (Anexo 2); una segunda parte en la que se han recogido datos, como edad, sexo, rol y pertenencia a la red, que son útiles para analizar después el contenido del texto; y una tercera parte con cuatro preguntas principales y una serie de subpreguntas que, dependiendo de los temas abordados durante las entrevistas,

han sido utilizadas para dirigir la discusión y cumplir con el objetivo específico de referencia (OE1 y OE2) de la entrevista.

Las principales preguntas se han repetido en las entrevistas dirigidas al profesorado y a los directores, mientras que, tal y como está indicado en el anexo “Guión de las entrevistas semiestructuradas”⁵⁷, algunas sub-preguntas se han diseñado de forma diferente para cada rol. Para asegurar que las informaciones fuesen consistentes y relevantes, según la disponibilidad del entrevistado, la mayoría de las entrevistas se han desarrollado de forma presencial tal y como se detalla en la siguiente tabla:

Tabla 9: Herramientas para el desarrollo de las entrevistas

ROL DEL ENTREVISTADO	RELACIÓN CON LA RED ⁵⁸	MÉTODO DE ENTREVISTA	NÚMERO DE ENTREVISTAS
Profesor/a	SI	Correo	4
Profesor/a	SI	Presencial	5
Director/a	SI	Correo	5
Director/a	SI	Presencial	4
Profesor/a	NO	Correo	1
Profesor/a	NO	Correo	1
Director/a	NO	Presencial	8
Director/a	NO	Presencial	8

Fuente: Elaboración propia.

5.5 Rigor en la investigación

Durante toda la investigación se han tenido en cuenta los criterios necesarios para asegurar el rigor (Sampieri y Mendoza, 2008) de la misma, para lo cual se han aplicado diferentes técnicas.

⁵⁷ Las preguntas que se han propuesto solo a uno de los dos roles llevan delante la sigla [prof.] si se han propuesto exclusivamente al profesorado y la sigla [dir.] si se han propuesto exclusivamente a los directores/directoras.

⁵⁸ Profesor de la Red y miembro del equipo directivo de su Centro.

Criterio de consistencia lógica

La consistencia de los datos analizados está garantizada por el uso del método de triangulación, aplicado tanto en la fase de recogida de datos para establecer los parámetros de la investigación, como en su comprobación y el sucesivo análisis de las informaciones recogidas.

- El método de triangulación se ha desarrollado a través del análisis documental, de las entrevistas estructuradas y del proceso de observación. En esta fase, el uso de este método, además de garantizar la consistencia de los datos, ha facilitado la amplitud, riqueza y profundidad del estudio desarrollado (Sampieri, Collado, Lucio, 2010: 429).
- El análisis mixto cualitativo y cuantitativo ha reducido la posibilidad de desarrollar un análisis sesgado por las creencias u opiniones de la investigadora (Coleman y Unrau, 2005).
- La planificación de las entrevistas, aplicando el mismo guión de preguntas para todos los entrevistados, ha permitido cruzar las respuestas, evaluar la subjetividad de las informaciones recibidas y las diferencias entre las informaciones recogidas clasificándolas en cuatro patrones de conducta en función de la edad, el sexo, el rol -profesor o director- y la pertenencia o no pertenencia a la Red. De esta forma quedan patentes las diferentes formas de valorar un mismo tema. Además se ha elegido entrevistar a profesores y miembros del equipo directivo del mismo Centro con el objetivo de resaltar las diferentes opiniones que tienen unos y otros sobre el Centro escolar. Por último, para garantizar la riqueza de las informaciones recogidas se han elegidos “parejas de entrevistados” (profesorado y miembros del equipo directivo) de Centros diferentes entre ellos. Esto ha permitido entrar en contacto con 18 Centros escolares de diferentes provincias de Andalucía.

Criterio de credibilidad

El criterio de credibilidad de los datos recogidos y de su análisis se ha tenido en cuenta en diferentes momentos:

- Cuando se ha cumplido con la fundamentación del análisis previo desarrollado en los capítulos 2, 3 y 4 de la tesis y en los documentos presentados en la primera fase del estudio de caso que han servido de “soporte conceptual” (Franklin y Ballan, 2005).
- Cuando se mantienen estancias prolongadas en “el campo”: la observación de las actividades de la Red se ha realizado a lo largo de tres años. Esto ha permitido obtener un amplio espectro de observaciones y conocer detalladamente el punto de vista de los profesores de la Red de Andalucía sobre los conceptos, valores y metodologías relacionadas con los principios de la ECG (Creswell, 2009).
- Cuando se lleva a cabo un muestreo dirigido.
- Cuando se realiza la triangulación, tal y como se ha descrito en el apartado anterior.

Existen diferentes instrumentos que se pueden utilizar para garantizar una credibilidad adecuada. En este estudio de caso, se ha hecho uso de:

- El método de triangulación aplicado en la recogida de datos sobre las prácticas de Educación para una Ciudadanía Global en el marco de las actividades de la Red (el análisis documental, las entrevistas a los profesores de la Red de Andalucía y el proceso de inmersión en sus actividades durante la fase de observación).
- El método mixto de análisis cualitativo y cuantitativo para las entrevistas y los textos normativos.

Pertinencia de la investigación

La pertinencia del estudio de caso en el contexto de los elementos y fundamentos teóricos presentados en la investigación quedan reflejados en los siguientes puntos:

- Coherencia entre los retos analizados en los tres primeros capítulos y en las actividades realizadas por el profesorado de primaria y secundaria de los Centros de Andalucía.
- Coherencia entre los retos analizados en los tres primeros capítulos y el funcionamiento de los Centros escolares de primaria y secundaria de Andalucía.
- Coherencia entre los retos analizados en los tres primeros capítulos y las prioridades estratégicas de las políticas educativas de Andalucía.
- Coherencia entre los retos analizados en los tres primeros capítulos y las prioridades estratégicas de las políticas de cooperación de Andalucía.

5.7 Tratamiento de los datos

En coherencia con lo que se ha descrito en la primera parte del presente capítulo y con la intención de minimizar el sesgo del análisis de las informaciones recogidas, los datos han sido tratados en diferentes fases (Sampieri, Collado, Lucio, 2010) y con una metodología mixta.

El tratamiento de los datos se ha desarrollado en diferentes fases:

- Con el permiso previamente acordado, las entrevistas han sido grabadas para transcribirlas después de forma ordenada (orden cronológico) y confidencial.
- Partiendo de la actividad didáctica, el funcionamiento de los Centros escolares y las políticas educativas, se ha elaborado una codificación abierta con el objetivo de identificar las unidades de significado que han

sido sucesivamente categorizadas y utilizadas, de la forma en que se presentan en el epígrafe *Síntesis de los resultados por categorías*.

- En la segunda fase del análisis se ha recurrido al software de análisis de textos Iramuteq. A partir de los resultados cuantitativos y de los mapeos conceptuales encontrados se ha desarrollado el segundo nivel de análisis cualitativo que ha llevado a encontrar las similitudes, diferencias y estructuras de las categorías analizadas anteriormente, en función de cuatro variables (edad, sexo, rol -profesor o director - y pertenencia o no pertenencia a la Red de Andalucía).
- A través del software Iramuteq, se analizan los textos legislativos y normativos considerados relevantes para caracterizar el sistema educativo andaluz, teniendo en cuenta las categorías puestas de manifiesto por los dos niveles del análisis de las entrevistas y utilizando dos variables: el tipo de texto (Ley o plan/estrategia de la Educación para el Desarrollo) y el territorio de referencia (España, Andalucía).
- La confrontación de los contenidos de las categorías de las entrevistas y de los textos legislativos y normativos ha llevado finalmente a la última interpretación que, dando respuesta a los objetivos del estudio, ha sido presentada en el *resumen de los resultados*.

5.8 Síntesis de los resultados por categorías⁵⁹

Como se plantea en el proceso de codificación abierta de la Teoría Fundamentada (Sampieri, Collado, Lucio, 2010: 494), en este epígrafe se presentan las informaciones recogidas a través de las entrevistas semiestructuradas y se organizan según las categorías identificadas en el proceso de codificación hecho en la primera fase de análisis. Las trece categorías son: (I) apoyo y coordinación con otros profesores del Centro; (II) herramientas para el diseño, organización y desarrollo de la actividad didáctica; (III) protagonismo del alumnado en el proceso de aprendizaje; (IV) cargas y

⁵⁹ En este apartado, las frases entre comillas representan citas directas recogidas durante las entrevistas.

dinámicas burocráticas; (V) relaciones entre profesorado y familias; (VI) dinámicas establecidas por el equipo directivo; (VII) tiempo; (VIII) formación del profesorado; (IX) dinámicas que determinan el funcionamiento de los Centros; (X) leyes y normas que regulan el sistema educativo; (XI) tecnología; (XII) trabajo cooperativo y (XIII) sistema educativo Finlandés.

Algunos de los elementos que dificultan la incorporación de las metodologías y los valores planteados por la ECG tienen que ver con la forma de trabajar del profesorado y/o las dinámicas burocráticas que determinan su papel tanto en la actividad didáctica que desarrolla en el aula, como en el papel que asume en el funcionamiento del Centro.

Categoría 1. Apoyo y coordinación con otros profesores del Centro.

En algunas de las entrevistas realizadas queda claro que, para poner en marcha programas interdisciplinares, se necesita el apoyo de otros profesores o profesoras del Centro que, muchas veces, por falta de interés personal o por factores culturales, se echa de menos. En este sentido, la mayoría de los entrevistados:

- Relaciona con la voluntad y las creencias del profesorado (y como veremos más adelante también de los padres) la posibilidad de utilizar metodologías no tradicionales y tratar los contenidos y valores que se quieren transmitir de forma interdisciplinar. Se afirma que se nota la diferencia según crea el profesorado que su “deber como profesor o como profesora es *transformar*, o si simplemente *estar* en el aula y *acumular puntos*”.
- Afirma que “depende de los valores de cada persona”, ya que si no tienes estos valores será difícil que consigas transmitirlos. Lo mismo se puede decir de la “preocupación por los grandes problemas socio ambientales actuales”. Si faltan estos valores o intereses personales es muy probable que ciertos temas no sean abordados en el aula.
- Advierte el miedo a no utilizar las metodologías que tradicionalmente se utilizan. Más de un entrevistado hace referencia a la dificultad en

entender que el modelo educativo, con el que se ha enseñado a los padres y profesores, es “obsoleto y que ahora mismo tendríamos que trabajar respondiendo a otras necesidades sociales y globales”.

- Aunque se reconoce que la participación del profesorado en los proyectos interdisciplinarios no puede ser obligatoria y que los buenos resultados dependen de los intereses de ellos mismos, se admite que la existencia de “directrices más marcadas” ayudaría a difundir estos intereses.
- Expresa inseguridad, ya que, estando poco formado, percibe el desconocimiento de las herramientas útiles para utilizar nuevas metodologías y prácticas educativas como un obstáculo que le produce la sensación de perder el control de la clase.
- Evidencia el problema de la inercia porque, no teniendo la formación adecuada, utilizar otras metodologías de trabajo resulta una carga añadida.
- Hace referencia a la inestabilidad laboral y falta de continuidad en el mismo lugar de trabajo (la movilidad y aleatoriedad que determina la plantilla de profesorado en los Centros escolares) como un factor que dificulta el trabajo en equipo, porque induce a una disminución del interés del profesor para involucrarse en proyectos.
- Afirma que algunos profesores abordan de forma transversal temas como la educación en valores, pero que, si no se hace con una continuidad y coordinación, estos valores no se afianzan en el alumnado.
- Añade que, a pesar de tener interés en utilizar prácticas educativas alternativas, no se cuenta con la formación adecuada para ponerlas en práctica.
- Existe un elemento cultural que no facilita el hecho de estar abierto a consejos y sugerencias de otros profesores: “Cada uno cierra la puerta

de su clase y así nadie sabe lo que pasa dentro. La verdad es que es bueno que se sepa lo que pasa en tu clase, para bien o para mal”.

Categoría 2. Herramientas para el diseño, organización y desarrollo de la actividad didáctica.

Acerca de las herramientas y organización de las actividades escolares varios profesores han indicado diferentes dificultades:

- El uso de los libros de texto no facilita llevar adelante actividades en el marco de la ECG.
- En el currículum se pueden incluir contenidos que no están directamente relacionados con la materia, pero esto depende de la voluntad personal y de la capacidad de “saber leer entre líneas y llevar las normas del currículum a mi terreno”.
- Disponer de “pocas herramientas y espacios reducidos para organizar otras actividades que no sean estar detrás de una mesa y leer un libro”.
- Ratio demasiado alta para poder atender y gestionar de forma positiva las dinámicas en el aula.
- Falta de personal docente para atender las diversas necesidades tanto diarias como “extraordinarias” para organizar actividades fuera del aula. En línea con la ECG es importante establecer un contacto con el entorno, organizando salidas del Centro, haciendo del aprendizaje un proceso que se desarrolla en “aulas sin muros”.

La disponibilidad de recursos económicos no era un tema abordado de forma directa en las preguntas de las entrevistas. Sin embargo, todos los entrevistados han hecho referencia a la falta de recursos económicos necesarios para desarrollar actividades que incluyen el entorno y facilitan la inclusión de los valores, contenidos y metodologías propuestos por la ECG:

- Un número reducido de profesores han comentado positivamente la existencia de convocatorias de la Unión Europea para participar en

programas de intercambio y para disponer de material didáctico útil, que permite llevar a cabo actividades dirigidas a conocer otras realidades o ampliar los conocimientos fuera del aula. En las entrevistas se ha hecho referencia más veces a financiaciones y programas europeos que a los nacionales o autonómicos. En general, los programas Europeos se ven como una oportunidad para realizar actividades didácticas alternativas, mientras que las financiaciones otorgadas por la Consejería de Educación resultan a menudo complicadas y pocos eficaces.

- Se nota un relativo desconocimiento de los recursos económicos disponibles y es recurrente la afirmación de que sería importante “informar a los claustros y a las familias de los recursos disponibles, porque muchas veces se desconoce su existencia o se utilizan mal. La administración pública saca una norma pero no la lee nadie o ni siquiera se sabe que existe. Por otro lado, no lo tenemos todo y la legislación no es perfecta, pero hay muchos más recursos de lo que pensamos y que el profesorado podría utilizar.”

Categoría 3. Protagonismo del alumnado en el proceso de aprendizaje.

En relación con la calidad de la actividad didáctica se valoran las metodologías que fomentan el papel protagonista del alumnado en el proceso de aprendizaje.

En varias entrevistas aparece que:

- La forma más eficaz de aprender se consigue “viviendo los sentimientos y dándose cuenta de cómo funcionan las cosas, para no tener la impresión de estar haciendo algo ajeno a los valores que se quieren transmitir”.
- El hecho de que el alumnado sienta que tiene la libertad de construir su aprendizaje, en línea con sus intereses, aumenta las posibilidades de que participe de forma activa, exprese sus inquietudes y aprenda, en los trabajos de grupo, a aceptar y hacer críticas de forma constructiva.
- Dependiendo de la metodología que se utilice se puede reforzar el sentimiento de responsabilidad del alumnado.

Categoría 4. *Cargas y dinámicas burocráticas.*

En varias entrevistas se han evidenciado las dificultades creadas por el exceso de prácticas burocráticas a las que el profesorado tiene que enfrentarse en el desarrollo de las actividades didácticas y también por las directrices que se “imponen” a través de la burocracia cuando hay que rendir cuentas de la actividad desarrollada (evaluaciones):

- Muchas veces el Centro estaría encantado de poner en marcha las propuestas innovadoras que propone el profesorado, pero se encuentra con dificultades cuando recibe las valoraciones que hace la inspección.
- No se proporcionan herramientas para valorar otros aspectos que no sean los contenidos. Hay un sistema para valorar las competencias, pero resulta difícil utilizarlo y los resultados se reflejan a menudo de forma incoherente: “estamos haciendo cosas del pasado mezcladas con cosas del futuro, pero a la vez te están diciendo que tienes que ir al futuro [...] No tiene sentido que el profesor de Ciencias Naturales ponga un 6 y el de Lengua ponga un 4, cuando en algunas competencias están valorando lo mismo. La competencia *lógico-matemática* está presente en las Matemáticas, la Física y la Química. Por lo tanto tendría que ponerse una misma nota *lógico-matemática* en cada una de estas asignaturas”.
- En el sistema educativo prevalece el individualismo y esto se nota tanto en el uso de los libros de textos como en el sistema de evaluación. Concretamente se considera que el frecuente uso de los exámenes como sistema de evaluación fomenta el espíritu competitivo más que el participativo y cooperativo “Se siguen evaluando fundamentalmente las competencias académicas e instrumentales, pero las competencias de carácter emocional y las relaciones interpersonales no se suele evaluar y valorar”. En este sentido, algunos entrevistados afirman que haría falta promover en el Centro un sistema diferente de evaluación. Este punto está estrechamente relacionado con las observaciones acerca de la falta

de formación holística tal y como se evidencia en la Categoría Formación del profesorado.

Categoría 5. *Relaciones entre profesorado y familias.*

En diferentes entrevistas ha quedado patente cómo la relación entre los padres y el profesorado puede representar un elemento importante para conseguir una educación de calidad. Sin embargo, diferentes aspectos, muchas veces culturales, que se exponen a continuación, no facilitan que esta relación sea positiva:

- Por sus creencias, muchas veces los padres, se oponen a la utilización de metodologías no tradicionales de enseñanza: “Las familias no confían en estas nuevas maneras de aprender. Ellos siguen pretendiendo que el niño tenga que hacer en casa una serie de actividades y que tenga que estudiar en un libro de texto. Entonces nos encontramos frecuentemente con que tenemos que justificar esta nueva manera de trabajar”.
- Varios entrevistados han manifestado que a menudo se establece una relación conflictiva entre el profesorado y las familias y lo conectan con un factor cultural, es decir, con la incapacidad de relacionarse de forma constructiva viendo en la confrontación un elemento enriquecedor.
- Se sufre una frustración al ver que los valores que se intentan transmitir en el aula, si no están respaldados y reforzados en las relaciones familiares o en los mensajes que se transmiten desde la sociedad, no calan cuando lo que se quiere es producir cambios en la actitud del alumnado: “Echo un poquillo la culpa a la falta de compromiso de las familias y observo carencias en la transmisión de valores”.
- En la mayoría de los casos se reconoce la importancia de involucrar a los padres en las actividades y en la planificación de los documentos estratégicos de los Centros Educativos. La mayor parte de los entrevistados afirman que las familias participan sólo de forma puntual (y muchas veces son siempre las mismas familias) en algunas de las iniciativas organizadas en los Centros: “No tenemos una cultura

democrática de participación, y entonces es muy difícil”. Solo un director se ha declarado “muy orgulloso del nivel de participación de las familias en el funcionamiento del Centro”.

- No se trabaja para que los padres participen o tengan una relación más directa con las actividades del Centro. En este sentido, la relación se fundamenta más sobre el conocimiento y la valoración de los resultados. Por ejemplo se invita a los padres a ver los dibujos, pero no se trabaja con ellos para crear “lazos y vínculos con el colegio”.

Categoría 6: *Dinámicas establecidas por el equipo directivo.*

Se afirma que el equipo directivo no suele obstaculizar iniciativas innovadoras del profesorado pero la mayoría de los entrevistados señalan que raras veces desde el Centro se fomenta de forma “sostenible” el uso de metodologías críticas, reflexivas, participativas y cooperativas que incluyan de forma transversal los contenidos propuestos por la ECG. De las entrevistas se deduce que:

- Cuando se afirma que los Proyectos Educativos de Centro, Programaciones Anuales, Planes Tutoriales, Planes de Acogida, Planes de Atención a la Diversidad, Planes de Convivencia, incluyen elementos de la ECG, se registran quejas debido a que el profesorado no quiere reflejar estas indicaciones en la actividad que lleva en el aula.
- Desde el Centro no se fomenta un enfoque dirigido a la utilización de metodologías críticas y reflexivas, participativas y cooperativas.
- Son una minoría los entrevistados que piensan que el equipo directivo obstaculiza sus iniciativas; sin embargo, de alguna forma siempre se dice que hay una mayor facilidad para poner en marcha aquellas innovaciones que están “institucionalizadas”: “En la organización del Centro, en la medida en que tienes libertad de proponer y dispones de un equipo directivo que te apoya, puedes hacer casi todo lo que quieras. Depende mucho de cuál sea la cultura del Centro, de lo que se quiera

conseguir en él. Por ejemplo, con la introducción del bilingüismo, los idiomas se potencian y eso prevalece sobre todo lo demás.”

- Las actividades que incorporan valores, contenidos y metodologías de la ECG se desarrollan de forma complementaria, quedándose muchas veces aisladas en el tiempo, carecen de continuidad en las actividades diarias que se llevan a cabo en el aula, con perjuicio de su sostenibilidad y de la eficiencia de los objetivos que se quieren lograr con ellas. En muchas entrevistas se valora la disponibilidad del Centro para organizar actividades de puertas abiertas sobre temas de comercio justo o “días internacionales sobre la violencia de género, derechos humanos [...] Hay días internacionales que el Centro tiene muy asumidos. En estos casos se proponen actividades con el objetivo de hacer más presente, en la sociedad y en la propia aula, la toma de conciencia sobre estos problemas. Estas iniciativas ayudan, pero no están acompañadas por otras iniciativas de formación que permitan que se trabajen en el aula de forma más integral a lo largo del año”. Debido a la iniciativa personal de algunos profesores se intenta llevar al aula la educación en valores, pero la falta de continuidad y de coordinación anula los esfuerzos de este profesorado, no permitiendo que estos valores se afiancen en el alumnado. Más de un entrevistado afirma: “No sé a cuántos habrá servido esta charla”
- Pocas veces, hablando de equipos directivos, se ponen ejemplos de cómo han facilitado la puesta en marcha de nuevas prácticas educativas de forma sostenible, fomentando su inclusión en el plan educativo de cada profesor.

Categoría 7: *Tiempo*.

Uno de los elementos que más dificultan la incorporación de las metodologías, valores y contenidos propuestos por la ECG es el factor “tiempo”, tanto en lo que concierne al desarrollo de las actividades en el aula, como en los elementos que determinan la forma en la que el profesorado diseña y organiza las actividades didácticas:

- Educar en valores requiere tiempo, ya que no es algo que solo se tiene que explicar, sino que se tiene que encontrar la forma de hacer que el alumnado lo interiorice. En este sentido se entiende el “agobio que tenemos para terminar el temario” y para abordar todos los temas tal y como se plantean en el currículum.
- Los alumnos no están acostumbrados a utilizar metodologías críticas y reflexivas porque la mayoría de los profesores no las utilizan, así que muchas veces se emplea mucho tiempo en cambiar el hábito de los alumnos y en establecer con ellos una relación de confianza;
- Para preparar el material que facilite trabajar un currículum que se adapte a las necesidades del aula y a la vez los contenidos y valores de forma transversal en los diferentes cursos, hace falta disponer de un tiempo para el trabajo individual del profesorado y otro para que el profesorado se pueda reunir con el fin de diseñar conjuntamente el programa, relacionar una materia con otra, coordinarse con otros profesores o con otras área y coordinar la formulación de los objetivos que se desarrollaran durante las diferentes clases. Sin embargo se sigue considerando tiempo de trabajo del profesorado solo el que corresponde a las horas lectivas. En este sentido, una orientadora del Centro afirma que “el profesorado debería disponer de tiempo para trabajar y planificar las actividades didácticas, sin tener que quitarlo del que dedica a su vida personal. Nosotros lo hacemos dentro de nuestro horario, en el que coincidimos casualmente, y enganchamos ahí. Pero esto se deja a la buena voluntad”
- El profesorado tendría que disponer de tiempo para elaborar el material didáctico en función de su alumnado. No es adecuado utilizar el mismo libro de texto en Centros educativos que se encuentran en diferentes contextos sociales.
- La carga burocrática que acompaña en general la práctica educativa del profesorado (diferentes programaciones, protocolos, memorias, etc.),

ocupa demasiado tiempo y esfuerzo, sin que ello tenga, en la mayor parte de los casos, un valor significativo para su trabajo.

Categoría 8: *Formación del profesorado.*

Por lo que concierne a la formación en las nuevas metodologías más adecuadas para abordar enfoques transversales, para trabajar en valores y organizar las actividades didácticas en relación con los cinco pilares sobre los que se fundamenta la ECG, la totalidad de los entrevistados afirma que una formación adecuada es fundamental para asegurar la sostenibilidad de la transformación del sistema educativo:

- La mayoría de los entrevistados ven en la formación la herramienta adecuada para poder superar los problemas que muchas veces inhiben la iniciativa personal:
 - El miedo deriva del hecho de que “no hemos tenido un desarrollo integral y seguimos reproduciendo los roles de manera innata, tal y cómo hemos sido educados, y cuando no los repetimos nos ponemos nerviosos. Por eso es importantísimo seguir formándose integralmente, no solo como docentes sino también como personas”. Como se ha evidenciado en la categoría *Carga y dinámicas burocráticas*, el hecho que el profesorado no esté formado como personas integradas tiene importantes repercusiones en los valores que finalmente se transmiten al alumnado
 - Para trabajar la voluntad y superar los bloqueos mentales durante la formación se tendría que motivar al profesorado poniendo de relieve las ventajas y la necesidad de utilizar otro método de enseñanza.
- Casi todos los entrevistados afirman que el grado de formación tiene relación con la voluntad e iniciativa personal, ya que muchas veces la participación en los cursos es optativa y fuera del horario de trabajo: “Ayudas para la formación, sí las hay. Existen muchísimas. Lo que ocurre es que muchas veces se desconocen, y otras veces, parte del profesorado no está dispuesto a dedicar su tiempo a algo tan necesario

como la formación” y, no solamente la formación académica sino también la formación como personas integradas

- Acerca de la disponibilidad de los cursos de formación se han recogido informaciones que no siempre son coherentes:
 - Algunos entrevistados afirman que “los cursos de formación son pocos”, mientras otros afirman que “hay muchísimos; el abanico de posibilidades es inmenso”.
 - Muchos entrevistados coinciden en decir que, se está favoreciendo cada vez más la formación del profesorado en las nuevas metodologías, no es fácil acceder a los cursos de formación por falta de conocimiento sobre su existencia o por falta de tiempo para poder asistir
 - La mayoría de los entrevistados nombran cursos de formación para temas como: aprendizaje participativo, inteligencias múltiples, trabajos por proyectos y nuevas tecnologías.
 - Parte de los entrevistados afirman que la formación promovida por los CEP (Centros de formación para el profesorado) no aborda suficientemente las nuevas metodologías Sin embargo hay un amplio consenso sobre el hecho de que los CEP están adaptando cada vez más las propuestas de formación a los cambios que se van dando en la sociedad.
- Varios entrevistados, con referencia a la calidad de la formación que se proporciona al profesorado, afirman que muchas veces los cursos que reciben no son útiles para la formación en nuevas metodologías:
 - La mayoría de los entrevistados afirma que se echa en falta una formación dirigida a la preparación didáctica (metodologías) del profesorado. También es muy recurrente la opinión de que la formación que se suele recibir es técnica, aburrida y centrada en los contenidos y normas de la actividad didáctica. Tal y como se refleja en las aulas, en la formación docente, muchos cursos adolecen del lado

humano y “se nos olvida que esto es importante; en teoría, la formación de personas completas y personas democráticas tiene que ser transversal”.

- Se afirma que hace falta una preparación en valores (si bien esto depende en gran parte de la voluntad y sensibilidad del mismo profesor) e integral, porque la calidad de la actividad docente no consiste solo en ser buenos técnicamente en su asignatura, sino también en saber transmitir valores y dejar que el alumnado se exprese.
- Se valora positivamente la formación proporcionada directamente en los Centros más que los cursos que se organizan en los CEP. En el primer caso se fomenta el diálogo, el intercambio de experiencias y la colaboración entre los profesores que trabajan diariamente juntos.
- Los entrevistados manifiestan la necesidad de cambiar y renovar los cursos que dan acceso a la enseñanza, porque:
 - Se transmite una manera de enseñar que “está todavía muy centrada en la forma en que se ha estado enseñando hasta ahora y no se están preparando los docentes para utilizar una enseñanza integradora que desarrolle el pensamiento crítico y reflexivo del alumnado”.
 - El Master que da acceso a la enseñanza no forma suficientemente sobre nuevas metodologías y deja poco espacio para aprender con la práctica más que con la teoría. Por otro lado, de las facultades salen estudiantes especialistas en la materia pero sin conocimiento alguno de metodologías pedagógicas.
- Más allá de las observaciones ya mencionadas acerca de la formación del profesorado, algunos entrevistados echan en falta que:

- Se desarrolle en el Centro, priorizando lo que es más urgente y estableciendo una continuidad en el proceso de formación sin cambiar de tema cada año. (Los entrevistados que trabajan en Centros donde ya se lleva adelante este tipo de formación, suelen percibir menos la dificultad de llevar a cabo actividades didácticas de forma no tradicional, y consideran con más frecuencia que las familias son un elemento que les hace más difícil lograr sus objetivos).
- Se establezcan formas de seguimiento más que cursos en un aula y se sugiere el acompañamiento en el aula para que todos los profesores vayan cogiendo seguridad en las nuevas prácticas educativas. Se plantea como opción que sean los mismos profesores del Centro quienes puedan hacer esta actividad de acompañamiento y seguimiento.
- Esté dirigida a todo el claustro, ya que esto facilitaría el cambio en la cultura del Centro: “Formar al claustro daría lugar a una mayor participación porque, por un lado, impulsaría a los más indecisos a sumarse, mientras que aquellos a los que les cuesta más y se sienten inseguros frente a los cambios se sentirían respaldados por el claustro. Una formación conjunta y en espacios reales podría fomentar una mayor coordinación entre los Centros para facilitar el intercambio de experiencias.”

Categoría 9. Dinámicas que determinan el funcionamiento de los Centros.

Algunas de las observaciones registradas en las entrevistas acerca de las dinámicas que caracterizan el funcionamiento de los Centros escolares, varían de forma sustancial dependiendo del tamaño de los Centros considerados (con un claustro formado por más de 20 profesores o con un claustro formado con un máximo de 19).

- Los entrevistados de las dos tipos de Centros manifiestan que:
 - Cuando los Centros son más pequeños se suele establecer una conexión y empatía fuerte entre los profesores, y esto facilita la

realización de trabajos cooperativos y la implicación del profesorado en las diferentes actividades.

- En los Centros más pequeños es más fácil fomentar el diálogo entre las familias, el alumnado y el profesorado, y establecer de esta forma una realidad más democrática: “Se echa de menos la cercanía en los macrocentros, y la educación en valores sin cercanía es muy difícil impartirla”.
- Independientemente del tamaño de los Centros, en temas relacionados con su apertura al entorno y con el grado de democratización que determina la participación de la comunidad educativa en su funcionamiento:
 - Varios entrevistados afirman que, aunque se fomentan las prácticas democráticas para que la comunidad educativa pueda participar de forma activa en el funcionamiento del Centro, la forma de tomar decisiones sigue siendo generalmente un sistema piramidal.
 - La mayoría de los entrevistados afirma que existen los medios para que toda la comunidad educativa pueda participar de forma activa en las tomas de decisiones; sin embargo, muchas veces el profesorado y los equipos directivos notan una falta de interés, de disponibilidad e implicación, tanto por parte del alumnado como de los padres, en participar en las actividades organizadas en y para el Centro: “En el Consejo Escolar están representados todos los niveles de la comunidad académica: padres y madres, alumnado, profesorado, personal no docente, aunque a los padres y a los alumnos cuesta hacerlos participar.[...] La dirección del Centro intenta invitar al alumnado a participar en este órgano de mayor representación democrática en los institutos. La realidad es que no los conseguimos”.
 - Existen formas para fomentar la participación de la comunidad educativa en las decisiones que determinan el funcionamiento del Centro y en la redacción de los documentos estratégicos; sin

embargo, muchas veces no se facilita de forma real la participación de la comunidad educativa en estas decisiones;

- Muchos entrevistados mencionan ejemplos de actividades complementarias y extraescolares que se organizan en el Centro. A menudo se comenta que los Centros tendrían que estar más abiertos a programar actividades de las que podría beneficiar el barrio: “Los Centros Escolares tendrían que ser Centros Cívicos del barrio [...] Así es como esta comunidad empezaría a implicarse más en el Centro y a verlo como propio”. Hasta ahora, no se ha hecho nada eficaz para que el entorno participe en las actividades educativas del Centro.
- En más de una ocasión se hace referencia a la falta de cultura democrática como elemento que dificulta una verdadera participación en el funcionamiento del Centro. Se hace referencia a esta falta de cultura democrática cuando se quiere justificar el desinterés de los padres y alumnos en participar en las tomas de decisiones del Centro y también en la aceptación de las eventuales críticas que podrían surgir entre el alumnado hacia la actividad del profesorado: “Legalmente existen fórmulas para integrar la opinión del alumnado en el funcionamiento del Centro si queremos hacerlo más partícipe, por ejemplo, en el Consejo Escolar. Sin embargo, en muchas ocasiones se convierte en un mero formalismo, ya que después no se tiene en cuenta su opinión. Frente a las posibles críticas del alumnado, algunos profesores se ponen a la defensiva, según sea su formación o el grado de inseguridad que tengan.”
- Se valora positivamente para el “funcionamiento democrático del Centro la existencia de los Consejos Escolares, en los que participan jefes de estudio, profesorado, padres y madres, alumnado y personal de administración y servicios. Además hacemos una encuesta anónima, y puntuamos tanto a los compañeros como a los padres, al órgano directivo y al Centro en general. Lo que sí es verdad es que los gobiernos y la sociedad se están volviendo demasiado liberalizadores; cada vez se está dando más poder al director y menos

poder al claustro. El cuerpo de los funcionarios se está tomando siempre más poder y con eso se consigue una empresa y no un Centro abierto al barrio y a los colectivos. Es verdad que, con la LOMCE, el director puede contratar el personal con un perfil muy determinado. El profesorado no ve con buenos ojos que el director tenga cada vez más atribuciones y el claustro cada vez menos”.

- Varios entrevistados, haciendo referencia a los documentos que determinan las actividades del Centro escolar, muestran desconocimiento y lo justifican con el hecho de que estos documentos representan solo un formalismo burocrático que no se refleja en el funcionamiento real del mismo Centro.

Categoría 10. *Leyes y normas que regulan el sistema educativo.*

Acerca del sistema normativo y legislativo determinado por la ley nacional y por la forma de aplicarla a través de las políticas educativas de Andalucía, se han recogido informaciones sobre varios aspectos.

Alguno de los entrevistados considera que las políticas educativas:

- Fomentan un sistema educativo elitista y discriminatorio, ya que, a falta de recursos materiales y humanos, en vez que tratar al alumnado como protagonista del proceso de aprendizaje, se le excluye si no consigue integrarse en el sistema escolar tal y como está diseñado. No se proporcionan las herramientas adecuadas para facilitar la integración del alumnado que tiene necesidades *diversas*, se considera a los alumnos y a las alumnas como personas que si “distorsionan la clase, es porque no se quieren integrar”. Este aspecto se refleja también en el sistema de evaluación PISA que, según la opinión de algunos entrevistados, está dirigido más a establecer un ranking de los Centros que a mejorar los métodos de enseñanza en función de las necesidades reales de la comunidad educativa.
- Desde el planteamiento del currículum hacen una defensa de los valores neoliberales que demanda el mercado: “El espíritu de la LOMCE está

absolutamente en contra de una reflexión crítica o de cualquier incorporación de la ECG. Tienen una visión mercantilista, pretenden formar futuros técnicos y futuros trabajadores, no apuestan por una escuela inclusiva y sí por una escuela como si fuera un Centro de trabajo, una empresa privada, en la que se tienen en cuenta los objetivos cumplidos y se valora la productividad.”

Una opinión compartida por varios entrevistados es que “la ley es bastante elástica” y que, “sobre el papel, las políticas educativas de Andalucía no dificultan la incorporación de los valores, metodologías y contenidos de la ECG. En este sentido:

- Una minoría de los entrevistados comparte la opinión de que las actuales políticas educativas están intentando facilitar los siguientes aspectos:
 - “La ley facilita muchas más cosas de las que creemos; de hecho existe una base legal para poder defender determinados principios y facilitar su incorporación [...] Creo que cada vez se tiene más en cuenta el desarrollo integral del alumnado y con más frecuencia se conectan las inteligencias múltiples y las competencias claves con el desarrollo integral y no solamente con el desarrollo curricular y académico”.
 - En el currículum, la Junta de Andalucía propone que se aborden los temas de forma transversal.
 - Las políticas educativas andaluzas favorecen la implicación de la comunidad educativa y de las organizaciones para el desarrollo en las actividades del Centro a través de la promoción de concursos, charlas y otras actividades formativas.
- Casi todos los entrevistados afirman que algunos principios de la ECG se reflejan en el desarrollo de las políticas educativas, pero los medios que se ofrecen no son adecuados y, por otra parte, no se establecen medidas concretas para impulsar mecanismos dirigidos a cumplir con los

objetivos planteados por la misma ley. La mayoría de los entrevistados relacionan esta “esquizofrenia que se vive en las aulas” con una falta de solidez en los fundamentos de la ley y, dependiendo de la entrevista, se aclara que:

- La ley, dentro de un margen, se puede *interpretar* y utilizar como apoyo en la práctica de una enseñanza alternativa: “Tunear dentro del margen que nos da la ley y llevar a nuestro terreno las cosas que consideramos que son importantes. Todos los valores de la ciudadanía global están ahí”.
- Un currículum menos cerrado y encorsetado por los libros de texto y una programación más atenta propiciarían una educación dirigida a incorporar el enfoque de la ECG: “Lo que realmente lo facilita es el trabajo que se hace en el aula y la programación [...] Nosotros estamos integrados en muchos planes y programas de la Consejería de Educación que van en esta dirección Somos eco-escuela, también trabajamos mucho la conservación del medio ambiente, los diferentes aspectos de la personalidad del alumno, el tema de sus habilidades sociales, el saber relacionarse con los demás y el tema de la inclusión y de la interculturalidad”. Además, en varias entrevistas se afirma que “la Junta obliga a comprar libros de texto, no permite gastar dinero en material de uso común para el aprendizaje cooperativo. Hay muchas contradicciones; la Junta está poniendo muchas trabas para poder trabajar de esta manera”.
- La Consejería de Educación promueve muchos programas, como el *Plan de igualdad de género*, el *Plan de convivencia*, el *Plan de escuela espacio de paz*, el *Plan de educación inclusiva* y también actividades de concienciación sobre violencia de género, violencia entre iguales, atención a la diversidad y respeto con el medio ambiente. “Con estos programas se facilita la educación en valores con vistas a la construcción de una ciudadanía global”. Sin embargo, cada Centro incluye actividades relativas a los planes anteriormente citados según su criterio, y su puesta en marcha se deja en manos de

la buena voluntad de las personas del Centro que coordinan estas actividades. Además, “cada Centro puede elegir entre aplicarlos o no aplicarlos; no suele haber ningún control, ni por parte de la inspección ni por parte de la delegación, para asegurarse de que estos programas se toman en consideración. A nivel normativo, no hay mucha presión en este sentido”.

- La nueva Ley de Educación se basa mucho más en los contenidos, aunque dice que valora las competencias. Las mismas evaluaciones facilitan la valoración por contenidos y no por competencias y esto condiciona el trabajo del currículum con los contenidos que luego se van a evaluar. Además de las evaluaciones, algunos entrevistados han evidenciado que “la Ley da la posibilidad de llevar adelante una educación integradora, pero luego establece otros criterios que, en realidad, dificultan que estos procesos funcionen. Por ejemplo, la selectividad para entrar en la universidad se basa en temarios y exige puntuaciones muy altas. En el bachillerato se pretende enseñar todo lo que va a permitir sacar buenas notas para acceder a la universidad, donde, por otra parte, se utiliza la metodología tradicional”.
- El diseño del sistema de evaluación y la selectividad fomentan la competitividad más que los valores de la ECG y “la obsesión por aprobar más que por aprender”.

Las observaciones más comunes recogidas en esta categoría han sido expresadas sobre temas específicos como los siguientes:

- Es necesario garantizar más formación, reducción de la ratio y reducción horaria.
- Se echa de menos una estabilidad normativa en las políticas educativas. La falta de estabilidad está relacionada la mayoría de las veces con el hecho de que la educación se utiliza como un arma política y no como un pacto estable con la comunidad educativa y en su beneficio: “Las políticas educativas se utilizan para hacer *lucha política* y por esto no se consigue llegar a un acuerdo para la educación”.

- Frente a la aprobación de la LOMCE, varios entrevistados están de acuerdo con el hecho de que la Junta de Andalucía no haya aceptado desde el principio todas las medidas propuestas por la reforma. Sin embargo hay quien critica que sería necesaria una oposición más firme.
- Acerca de la financiación destinada a la mejora de la educación se afirma que la cantidad de dinero presupuestada es insuficiente y que la mayoría de las financiaciones son desconocidas.
- Se echa de menos el diseño de una Ley consensuada por la comunidad educativa, que sirva a todos y que se vea reflejada en las aulas:
 - En muchas entrevistas queda reflejado que aunque los principios promovidos por la ley muchas veces son compartidos por el profesorado se echa en falta la voluntad de involucrar a la comunidad educativa para hacerla partícipe y proporcionarle las herramientas para que los principios compartidos se puedan llevar realmente a las aulas: “Todos más o menos estamos de acuerdo con lo que queremos lograr: una educación inclusiva, integral, que contemple la educación emocional, que contemple y respete las diferencias entre los alumnos, abierta a la comunidad [...] Todo esto, lo sabemos. Estos son los principios educativos que se siguen siempre, que tenemos nosotros como premisas”.
 - Varios entrevistados afirman que en general hay un desconocimiento de las políticas educativas.
 - Muchos entrevistados opinan que, desde los mismos principios de la LOMCE, no se fomenta la participación de la comunidad educativa, ya que “Toda la responsabilidad y el poder que tenía el Consejo Escolar se lo han quitado; ahora todo está en manos del director, que, con la LOMCE, se convierte en un gestor autoritario, ya que no pide consultar ni a los padres ni a los alumnos. Por lo tanto, si hay Centros que llevan adelante políticas participativas, ya sean de forma consultiva, informativa o simplemente comunicativa, depende de su voluntad”.

- Muchos entrevistados afirman que desde las políticas educativas no se plantean medidas para que se realice un verdadero trabajo con y entre los equipos docentes; no se fomenta la creación de un espacio para que los profesores se coordinen y reciban asesoramiento externo: “Es necesario encontrar una forma para dar respuesta a preguntas como ¿qué procedimiento estoy utilizando?, ¿qué dificultades tiene el profesor? y ¿cómo superamos estas dificultades?”.

A continuación se presentan otras categorías que se han definido a partir de las informaciones recogidas. La particularidad de estas categorías es que son categorías *espontáneas*, es decir, que, sin estar incluidas en las preguntas iniciales, se han identificado como “factores significativos” por haber sido temas recurrentes abordados por un alto porcentaje de entrevistados.

Categoría 11. *Tecnología.*

En varias entrevistas se comenta que, con la aprobación de una propuesta de ley, se han distribuido ordenadores al alumnado para que lo pudiesen utilizar en las actividades en el aula. No se considera una medida negativa, pero se ha valorado que su puesta en marcha no es sostenible. Según la mayoría de los entrevistados, los aspectos positivos de esta iniciativa son muy reducidos.

Para los entrevistados es evidente que:

- No se ha fomentado el conocimiento necesario para que los ordenadores distribuidos se utilicen como una herramienta eficaz para el aprendizaje del alumnado, ya que la mayor parte de la veces los ordenadores ni siquiera han entrado en el aula, al revés, han sido utilizado para instalar videojuegos y utilizarlos en casa.
- Proporcionar ordenadores sin averiguar previamente que existen condiciones adecuadas para que estos se puedan utilizar de forma eficiente, tal y como ha ocurrido, hace que esta iniciativa sea poco sostenible y pueda incluso llegar a ser contraproducente.

Categoría 12. *Trabajo cooperativo.*

- Se valora muy bien el trabajo cooperativo y se reconoce como un método de enseñanza que rompe con la dinámica utilizada hasta ahora, definida como “individualista y basada únicamente en contenidos”.
- Se valora como un tipo de trabajo que ayuda a fomentar los valores de la ECG, incluso en los currículos que no facilitan su incorporación.

Categoría 13 *Sistema Educativo Finlandés*⁶⁰.

- En muchas entrevistas se ha hecho referencia al Sistema Educativo Finlandés mencionando sus aspectos positivos, entre ellos: el curriculum es más flexible, los alumnos tienen más tiempo libre, el horario escolar no es tan intenso como el español, los profesores imparten menos horas en las aulas y la preparación de las actividades didácticas entra en horario laboral. Sin embargo hay un amplio consenso sobre el hecho de que varios elementos dificultan su reproducción en Andalucía, entre ellos la ratio que hay en las aulas: “No es igual trabajar con 30 alumnos que con 15, o trabajar con 30 o 40 alumnos, pero tener dos profesores.”

5.9 Análisis de los resultados (Results analysis)

As said in the previous section, after a first analysis phase developed through an open codification process made by the researcher, the second part of the analysis consisted of a mixed process (quantitative analysis which results are qualitatively explicated), which aims to confirm and find the subcategories of the principal categories found through the first open codification phase.

In the first section, the results of the quantitative analysis of the interviews done with the teachers and headmasters of 18 different schools of Andalusia will be presented. In the second section, the results of the education, legislative, and normative texts selected in line with the interviews analysis results and with the objectives of the case study will be discussed. In both sections the results have been generated from the use of a mixed methodological process: using the

⁶⁰ Para ampliar la información: Robinson2015; Embajada de Finlandia en Madrid, 2016.

software Iramuteq, a quantitative text analysis has been developed from which results have been interpreted in a qualitative way.

5.9.1 Análisis de las entrevistas (*Interview analysis*)⁶¹

The analysis of the interviews has been done considering 4 variables: sex (male, female), role (professor or headmaster), age (30-45; 46-55; 56- more) and membership with Oxfam Intermón educators' network.

The first result that comes out from the 34 analyzed texts, is that over the 79.954 occurrences (number of words utilized) 3792 words have been repeated while there are 1.694 hapaxes (not repeated words), that represent 2.12% of the occurrences and 44.67% of the forms.

It is interesting that in the ranking of the most used words, in the first 20 positions, the following words are used: *create and believe* (used 309 times), *training* (used 203 times), *father* (used 148 times), *law* (used 136 times) and *time* (used 99 times).

Tabla 10: Interviews active forms

	ORIGINAL WORDS	WORDS TRANSLATION	REPETITIONS
1	crear creer	<i>Create / Believe</i>	309
2	Formación	<i>Training</i>	203
3	Padre	<i>Father</i>	148
4	Ley	Law	136
5	Tiempo	Time	99

Source: Personal formulation from the results obtained by Iramuteq software.

⁶¹ In this section all the words written in Italic represent the researcher's personal translation of terms that came out in the analysis made with the software Iramuteq, used to develop the text analysis of the interviews.

The concept of *create and believe* has been used in relation to various topics during the interviews. In relation to the possibility to include the values, contents and methodologies proposed by the Education for Global Citizenship (ECG), in the primary and secondary school Spanish system this concept has been used in different contexts:

- In order to implement interdisciplinary programs, it is essential to count on the support and collaboration of other teachers of the school and often during the interviews, this fact has been recognized as a hindering element;
- In order to transmit ECG's values there must be accordance with teachers' personal beliefs;
- The majority of the people that have been interviewed affirm that the training they receive to become and to work as teachers (while studying at university or while doing the teaching qualification master , the way schools are organized (application of what is stated in the strategic plans, implementation of educational activities, participation level of the educational community in the school decision make processes) and the way the education law is designed leave the inclusion of the ECG content values and methodology to the personal initiative and creativity of the teachers. To put in practice activities that respond to ECG principle it is left to the personal interpretation of the teacher while respecting the regulations that determine their work activities.

The *training* topic has been addressed by all those interviewed, as one of the most important tool to promote the sustainability of the transformation of the educational system. In this regard, during the interviews different aspects on this topic have been pointed out:

- There isn't a strong consensus related to the need to extend the number of available courses, however most part of the interviewees affirm that

course attendance is left to the teachers personal initiative and that most part of the available courses are not publicized enough;

- Most of the training process does not facilitate the implementation of educational activities that respond to the ECG practices. This observation is related both to the training that people receive during the university studies and during the Master that allow one to work as teacher but also during the training courses disposable for the people that are already working as teachers;
- Most of the interviewees agree that it would be more efficient to receive training courses in the work place and not in external structures. It would facilitate finding and building “internal” dynamics to boost cooperative work between the teachers of the same school. It would also promote more practical training as a part of the content transmission by monitoring and supporting the teacher activities in the classroom.

In many interviews, it has been argued that the relation with *parents* should receive more attention because:

- Some of the families do not agree with the implementation of innovative teaching methods;
- The relationship between teachers and families in some interviews has been detected as a conflictive element due to the fact that there is not a strong culture in building constructive confrontation. Some people relate this problem to the lack of a democratic culture;
- Values that are attempted to be transmitted at school are not supported and reinforced in the family context or in the messages that are transmitted at a social level. This is perceived as being a frustrating element;
- The importance of involving parents both in the school’s activities and in the strategic decision making processes is recognized. However most of

the interviewees say that families participate only in a occasionally form (often the same family which participates);

- It is a shared opinion that not enough attention is paid to finding new ways to implement more active family participation in school activities. Some interviewees affirm that most of the time the relation between families and the schools is based on sharing results and that this dynamic encourages a misunderstanding of the transformative function the school.

Opinions about the education *law*, have been directly addressed by the third question, nevertheless it has been a topic that came out in different parts of the interview in relation to the elements that facilitate or hinder the incorporation of the ECG approach in all the educations activities:

- Most of the interviewees say that if the law also promotes an education based on competition, it is set in a way that doesn't allow one to put it into practice (curriculum design, mandatory use of textbook, evaluation system, educational system structure);
- It promotes the inclusion of the ECG contents and values but only with specific initiatives that do not allow the internalization of those values in a sustainable way. The sustainability aspect is left to the personal initiative of the teachers or to the school plan activities;
- Nearly all the interviewees affirm that, to improve the Spanish educational system, it is essential to have a more stable law that reflects the real needs and opinions of the educational community rather than being a tool of political struggle;
- The high ratio of students per class represents a difficulty to ensure that all the students' needs can be attended to in a proper way.
- The legal budget and the limited number of teaching staff represent a difficulty to implement innovative teaching methodologies.

The *time* topic has been addressed by all the people interviewed who pointed out different aspects of how it affects their teaching activity:

- Due to the time schedule imposed by the curriculum, many interviewees affirm that it is difficult to organize activities and to use methodologies that can facilitate the value transmission in their daily teaching activities.
- In order to implement interdisciplinary programs it is essential to plan, in the working time (most of the interviewees that already do it, affirm that they organize these kind of activity out of the working time), a space so that the teachers can jointly design their programs and to coordinate their activities with teachers that work in the same school but in different areas. At the moment, only the teaching hours are included in the working activities.

social interaction are even less significant. The scarce use of the word *law* (ley) and *political* (politico) indicates that the interviews expressed a scarce correlation in between the object of the interview and the educational policy regulation.

Among the words that have been used just once, there are words like:

Tabla 11: Interviews hapax words

	ORIGINAL WORDS	WORDS TRANSLATION
1	Autoritario	<i>Authoritarian</i>
2	Sentimiento	<i>Feeling</i>
3	Confiar	<i>Trust</i>
4	Divertido	<i>Enjoyable</i>
5	Dualidad	<i>Duality</i>
6	Exigente	<i>Demand as a must</i>
7	Corporal	<i>Corporal</i>
8	Tristeza	Sadness
9	Desanimo	<i>Discouragement</i>
10	Incidir	<i>Influence</i>

Source: Personal formulation from the results obtained by Iramuteq software.

Despite the fact that most of the interviewees refer to the educational system regulation as something that hinders the inclusion of the ECG's methodologies, contents and values in the education activities, just one of them used the word *authoritarian*. In almost all the interviews, when referring to the education regulation system, it has been communicated that it is "elastic", and there is a

shared feeling that through a strong personal initiative and willingness it is possible to educate reflecting the ECG focus.

Even if in one of the topics that have been addressed in the interview was the capacity to plan the educational activities, giving importance to all the different dimensions that determine the integrity of human being, words such as *corporal*, *sadness* and *love* have been used just once. In line with this observation, it is surprising that the word *enjoyable* has been used just once. Even if in many interviews the importance to consider all the human dimensions (physical, spiritual, emotional, etc.) in order to gain a better quality of the educational activities has been expressed, in practice, those topics didn't receive a high importance in the answers.

Despite of all the critiques that came out during the interviews, the words *demand as a must* and *influence* have been mentioned just once. The common feeling is that that the responsibility to improve the quality of the teaching daily activity is something that lies in personal initiative. In line with this attitude, none expressed the need to implement or organize an advocacy strategy to change the educational regulation system that does not facilitate the ECG implantation in the official curriculum. Public opinion is that the possibility to implement innovative education activities is left to: (I) the teachers' decision. to organize these activities during their free time; (II) the teacher personal interest to implement the education activities in a no traditional way; (III) the chance to find other teachers to gain a sustainable impact of the transformative methodologies. .

In line with what has just been said, it is interesting that the verb *trust* has been used just once. More than one interviewee expressed the feeling that even if the intentions and many aspects of the way the educational system is conceived are coherent with the ECG perspective, there is a strong lack of trust that this good purpose will be translated into practical and real activities and dynamics.

It is surprising that the word *discouragement* has been said just once. In all the interviews the willingness to change certain aspects of the educational system is evident. It seems that certain dynamics have been assumed as difficult to

change. In this sense, the interviewees express a feeling of discouragement. Nevertheless, during the interviews a strong interest for the debated topics was shown. Even if the arguments of the interviewees presented several differences, the focus was mainly directed to expressing the high importance of including ECG contents, values and methodology in the educational system's culture and organization, more than to express a feeling of discouragement.

In none of the interviews was the dichotomy, or *duality* aspect that stands behind the way the educational system is structured addressed. In some of the interviews, examples of the obsolescence of the actual educational system were stated. But in all of the arguments there was no use of any of the concepts to give an "*ecological*" analysis of the actual situation of the educational system.

In the next pages the results of the analysis of the interviews texts conducted will be presented, taking the age, sex, role and OI educator's network membership categories into consideration.

After analyzing the answers given by teachers and headmaster s, it comes out that the words that are more significant to each subgroup⁶² are;

⁶² The values reported in the table 12- 13- 14- 17-18 are the results of an hypergeometric test in which the specific values that characterize each category are the ones that have a value $|x|>2$.

Tabla 12: Interviews significant words divided per role

	ORIGINAL WORDS	WORDS TRANSLATION	TEACHERS' SPECIFIC VALUES	HEADMASTERS' SPECIFIC VALUES
1	Promover	<i>Promote</i>	-4,4017	4,4017
2	Medida	<i>Measure</i>	-3,3593	3,3593
3	Plan	<i>Plan</i>	-3,3404	3,3404
4	Permitir	<i>Permit</i>	-3,0864	3,0864
5	Coordinador	<i>Coordinator</i>	-3,0091	3,0091
6	Padre	<i>Father/Parents</i>	-2,6100	2,6100
7	Normativo	<i>Normative</i>	-2,4243	2,4243
8	Oportunidad	<i>Opportunity</i>	-2,1613	2,1613
9	Administración	<i>Administration</i>	-2,0487	2,0487
10	Directivo	<i>Executive</i>	-2,0239	2,0239
11	Cambio	<i>Change</i>	2,0343	-2,0343
12	Cultura	<i>Culture</i>	2,12	-2,12
13	Cooperativo	<i>Cooperative</i>	2,2159	-2,2159
14	Transformar	<i>Transform</i>	2,6944	-2,6944
15	Incorporar	<i>Incorporate</i>	3,4869	-3,4869
16	Global	<i>Global</i>	4,0528	-4,0528
17	Ordenador	<i>Computer</i>	5,1715	-5,1715
18	Barrio	<i>District</i>	5,3368	-5,3368
19	Dificultar	<i>Hinder</i>	6,5563	-6,5563
20	Fomentar	<i>Promote</i>	7,8463	-7,8463

Source: Personal formulation from the results obtained by Iramuteq software.

It is interesting to note how the positively significant words used by the headmasters tend to point out elements related to the structure of the educational system without underlining the need to change it. Headmasters refer to the *administration*, the *education plan*, the *norm*, while the words that are positively significant for teachers show a more dynamic vision reflected in the words *transformation*, *change*, *global*. This different perspective also reflects the teacher's attitude that the most important element that allows one to incorporate the ECG approach in teaching activities is personal initiative. In line with this idea, more than one teacher affirmed during the interview, that most

part of the time a good interpretation of the *norm* can result useful in order to support the personal initiative from a legal point of view.

The use of words like *parents*, *coordinator*, *administration*, *executive*, indicates that, speaking about the educational system, these are the most relevant subjects taken into consideration from the headmaster's perspective. From the teacher's perspective, the focus is more oriented on the tools and elements that facilitate or represent a barrier in order to implement teaching activities within the ECG approach; in this context, the *cooperative* work is one of the positive element taken in consideration.

Analyzing the answers given by teachers and headmasters, in relation to the three group of age: age 1: 30-45; age 2 46-55; age 3: 56 and more, the words that are more significant to each subgroup, are:

Tabla 13: Interviews significant words divided per age (a)

	AGE 1: 30-45			AGE 2: 46-55			AGE 3: 56 – MORE		
	ORIGINAL WORDS	TRANSLATED WORDS	VALUES	ORIGINAL WORDS	TRANSLATED WORDS	VALUES	ORIGINAL WORDS	TRANSLATED WORDS	VALUES
1	Promover	<i>Promote</i>	-4,2563	Ordenador	<i>Computer</i>	-4,1233	Estar	<i>Stay</i>	-5,3927
2	Barrio	<i>District</i>	-3,8565	Ciencia	<i>Science</i>	-4,0648	Quedar	<i>Remain</i>	-2,8848
3	Participación	<i>Participation</i>	-3,1579	Conflicto	<i>Conflict</i>	-3,9717	Soler	<i>Use To</i>	-2,7577
4	Normativo	<i>Normative</i>	-2,9853	Dinero	<i>Money</i>	-3,9162	Manera	<i>Way</i>	-2,7417
5	Planteamiento	<i>Approach</i>	-2,9047	Necesidad	<i>Need</i>	-3,279	Tener	<i>Have</i>	-2,5566
6	Innovador	<i>Innovative</i>	-2,4533	Lengua	<i>Language</i>	-2,9417	Dificultar	<i>Hinder</i>	-2,3026
7	Democracia	<i>Democratic</i>	-2,398	Respeto	<i>Respect</i>	-2,9356	Decir	<i>Say</i>	-2,2735
8	Reflexión	<i>Reflexive</i>	-2,2958	Responsabilidad	<i>Responsability</i>	-2,2581	Verdad	<i>Truth</i>	-2,1256
9	Transmitir	<i>Transmit</i>	-2,127	Feliz	<i>Happy</i>	-2,1382	Proyecto	<i>Project</i>	-2,0932
10	Formación	<i>Training</i>	-2,111	Nota	<i>Mark</i>	-2,1382	Cierto	<i>Certain</i>	-2,0481

Source: Personal formulation from the results obtained by Iramuteq software.

Tabla 14: Interviews significant words divided per age (b)

	AGE 1: 30-45			AGE 2: 46-55			AGE 3: 56 – MORE		
	ORIGINAL WORDS	TRANSLATED WORDS	VALUES	ORIGINAL WORDS	TRANSLATED WORDS	VALUES	ORIGINAL WORDS	TRANSLATED WORDS	VALUES
11	Nota	<i>Mark</i>	2,7636	Planteamiento	<i>Approach</i>	2,254	Recurso	<i>Resource</i>	2,1261
12	Involucrar	<i>Involve</i>	2,7636	Relacionar	<i>Connect</i>	2,3544	Formaci	<i>Training</i>	2,1817
13	Puerta	<i>Door</i>	3,0611	Mejorar	<i>Improve</i>	2,3544	Administraci	<i>Administation</i>	2,3178
14	Ciencia	<i>Cience</i>	3,1181	Motivar	<i>Motivate</i>	2,4491	Social	<i>Social</i>	2,7131
15	Cooperativo	<i>Cooperative</i>	3,3176	Formar	<i>Train</i>	2,5567	Departament o	<i>Department</i>	2,7271
16	Libro	<i>Book</i>	3,7933	Idea	<i>Idea</i>	2,8933	Permitir	<i>Permit</i>	2,744
17	Lengua	<i>Language</i>	3,9738	Fomentar	<i>Encourage</i>	2,9267	Modelo	<i>Model</i>	3,036
18	Conflicto	<i>Conflict</i>	4,5769	Innovador	<i>Innovative</i>	3,1528	Discurso	<i>Discourse</i>	5,7063
19	Ordenador	<i>Computer</i>	5,3489	Medida	<i>Arrangement</i>	3,7559	Coordinaci	<i>Coordination</i>	6,1479
20	Dinero	<i>Money</i>	6,235	Promover	<i>Promote</i>	7,0072	Materia	<i>Subject-Matter</i>	8,0799

Source: Personal formulation from the results obtained by Iramuteq software.

In relation with what is shown in the Table 13:

In the first age group, it is interesting how the category of the underestimated words includes verbs and nouns that express the need for a transformation, but also indicate the elements where this change should take place and the approach that should influence it. These words are: *promote*, *transmit*, *participation*, *approach*, *normative*, while the values that should be taken in consideration are: *democratic* and *reflexive*.

It is interesting to note that the word *training* is underestimated in this age group as it is the word *innovative* and *district*. The presence of these three words in the underestimated category suggest that for this age group these elements do not represent relevant elements for the ECG to be included in the primary and secondary schools in Andalusia.

The significant presence of words like *computer*, *money*, *mark*, *book*, *door* (many interviewees expressed the need to leave the door of the classroom “open” to facilitate the interaction between teachers and the education community, in contrast to the predominant attitude to live the door closed to external advice and interactions to improve the teaching activity), and *conflict* is interesting. Especially the presence of the three words *conflict*, *door* and *involve*, reflects the fact that even if there is a willingness to implement the participation of the education community but also the interaction of teachers that work in the same schools, those elements are often a point of conflict. The reference to certain kind of subject matter like *science* or *language* indicates the fact that the educational approach is correlated to the teaching subjects. The presence of the word “*cooperative*” is interesting because it is used only in this group age, possibly because of the large number of cooperation work training courses proposed to the teachers by the Education Council (Consejería de Educación de la Junta de Andalucía) of Andalusia.

In the second age group it is interesting to note that in the underestimated category, there are words that were significant for the first group like *conflict*, *computer*, *money*, *science* and *language*. The *computer*, teaching specific topics

(*science* and *language*) or the *mark*, as an evaluation tool, do not enter in the most valued element that this age category considered an influential element that facilitates or hinders the ECG's inclusion in their teaching activities. Furthermore, the presence in this category of word like *happy*, *respect*, *responsibility* reflects an underestimation of both the emotional and relational aspects that characterize the school context.

The significant words related to this age group, address the importance of the elements that can characterize a different *approach* of the teaching activity. In this respect, there is a large use of positively significant words like *improve*, *promote*, *train*, *idea*, *encourage*, *innovative*, *arrangement*, *motivate* and *connect* that underline that the expressed necessity point toward innovation and a transformation of the current educational approach.

In the third age group it is interesting to note that the underestimated words point to a static and a fix way to look at the educational system. Because of this, the impression one gets is that the majority of the underestimated words reflects a positive attitude towards the need and willingness to impose a process of transformation; the presence of the verbs *stay*, *remain*, *use to* and *have*, and the inclusion of concepts such as *truth*, *certain*, *way*, address the meaning that has been mentioned. It is interesting to note that also the word *project* is part of the underestimated category for this age group, suggesting that this approach is not highly valued. The positively significant words point out elements, tools and actors that can influence the kind of education implemented in the Spanish system.

In relation to the tools, positively significant words are *resource* and *subject matter* that can facilitate the ECG's practice, actors like the *administration*, *department* are taken in consideration, while there is a strong reference to the context's elements that could bias the kind of education the attained education characteristics: *social*, *model*, *discourse*, *coordination*.

Finally, contrary to the first group age, a positively significant word is *training*.

Analyzing the answers given by teachers and headmasters, in relation to their sex, the words that are more significant to each subgroup⁶³, are:

Tabla 15: Interviews significant words divided per sex

	ORIGINAL WORDS	WORDS TRANSLATION	MEN'S SPECIFIC VALUES	WOMEN SPECIFIC VALUES
1	Transformar	<i>Transform</i>	-4,4338	4,4338
2	Familia	<i>Family</i>	-2,8676	2,8676
3	Espacio	<i>Space</i>	-2,8136	2,8136
4	Asumir	<i>Asume</i>	-2,6187	2,6187
5	Texto	<i>Text</i>	-2,5051	2,5051
6	Cambiar	<i>Change</i>	-2,4784	2,4784
7	Libro	<i>Book</i>	-2,4103	2,4103
8	Manera	<i>Style</i>	-2,3575	2,3575
9	Dificultad	<i>Difficulty</i>	-2,2397	2,2397
10	Barrio	<i>District</i>	-2,1781	2,1781
11	Discurso	<i>Discourse</i>	2,1274	-2,1274
12	Fomentar	<i>Encourage</i>	2,1442	-2,1442
13	Transmitir	<i>Transmit</i>	2,1637	-2,1637
14	Sistema	<i>System</i>	2,312	-2,312
15	Departamento	<i>Department</i>	2,4936	-2,4936
16	Medida	<i>Arrangement</i>	2,6047	-2,6047
17	Normativo	<i>Normative</i>	2,9258	-2,9258
18	Finlandia	<i>Finland</i>	3,475	-3,475
19	Coordinador	<i>Coordinator</i>	3,5115	-3,5115
20	Promover	<i>Promote</i>	8,3261	-8,3261

Source: Personal formulation from the results obtained by Iramuteq software.

As shown in the table above, the presence of positively significant words like *encourage*, *transmit*, *promote* indicate that men positively value the implementation of a process of transformation. The same can be said for the

⁶³ See footnote 61.

words that are positively significant within the women group, as they include verbs like *change* and *transform*. The difference between the positively significant words in the men's and women's groups is that in the first group there are words pointing to the structural elements that determine the school system: *discourse*, *system*, *department*, *arrangement*, *normative* and *coordinator*, while in the second group the positively significant words point to the relation the education activity has with the surround elements like the *district* the *family* and to disposable elements and tools a teacher can count on: *space*, *book*, *text*, *style*.

Analysing the answers given by teachers and headmasters, differentiating what they said in relation to their membership with the Oxfam Intermón educator's network, the words that are more significant to each subgroup⁶⁴, are:

⁶⁴ See footnote 61.

Tabla 16: Interviews significant words divided per membership with the Oxfam Intermón educator’s network

	ORIGINAL WORDS	WORDS TRANSLATION	RELATION WITH OI EDUCATOR NETWORK SPECIFIC VALUES	NOT RELATED WITH OI EDUCATOR NETWORK SPECIFIC VALUES
1	Niño	<i>Kid</i>	-15,8488	15,8488
2	Ordenador	<i>Computer</i>	-4,1445	4,1445
3	Conflicto	<i>Conflict</i>	-3,9753	3,9753
4	Modelo	<i>Model</i>	-3,3568	3,3568
5	Economía	<i>Economy</i>	-2,5924	2,5924
6	Integral	<i>Integral</i>	-2,533	2,533
7	Involucrar	<i>Involve</i>	-2,4196	2,4196
8	Valorar	<i>Value</i>	-2,3919	2,3919
9	Respeto	<i>Respect</i>	-2,2467	2,2467
10	Padre	<i>Father</i>	-2,2454	2,2454
11	Comunidad	<i>Comunity</i>	2,2939	-2,2939
12	Justo	<i>Fair</i>	2,7967	-2,7967
13	Coordinador	<i>Coordinator</i>	3,1324	-3,1324
14	Ciudadanía	<i>Citizenship</i>	3,2643	-3,2643
15	Departamento	<i>Department</i>	3,3384	-3,3384
16	Local	<i>Local</i>	3,5064	-3,5064
17	Global	<i>Global</i>	3,8195	-3,8195
18	Discurso	<i>Discourse</i>	3,9508	-3,9508
19	Planteamiento	<i>Approach</i>	6,2135	-6,2135
20	Programa	<i>Program</i>	8,5242	-8,5242

Source: Personal formulation from the results obtained by Iramuteq software.

It is interesting to notice that the words that are positively significant for the interviewees that do not have any relation with OI educator’s network are *kid* and *father*; it points to the importance of their role within the elements that influence the incorporation of ECG in the primary and secondary school education, but also, the predominant use of the masculine indicate a scarce attention for the gender equality perspective. From the positively significant presence of the other words, it is possible to affirm that for this group, the *computer* is recognized as a positively significant tool, and the words *conflict* and *respect* are elements that are seen as something that influence the relation in the school context, the reference to the

integral education point to a specific education *model*. Finally the presence of the word *economy* underline the importance addressed to the relation in between this concept and the educational system and approach.

It is interesting to notice how integrated the ECG vision is within the interviewees that are related to the OI educator's network: the positively significant presence of the words *local* and *global* point to the double dimension included in the ECG; while the presence of words like *citizenship* and *fair* strengthen the connection with two important elements included in the ECG: the education as a tool to empower and form citizens in order to be actively involved in the construction of a more fair and equal reality. The words that underline the elements that influence the implementation of the ECG in the primary and secondary schools of Andalusia are: *discourse*, *approach* and *program* in reference to the characteristics that can lay the foundation for a different educational method and objective, while *community*, *coordinator* and *department* refers to the entities considered relevant in relation to the education approach in the studied context.

A part of the analysis of the most used words (Table 10), of the most characteristic words (Table 11) and the significant words, divided per category (Table 12-13-14-15) it is interesting to analyse the semantic maps that comes out from the analysis of all the answers that the interviewees gave, and that are represented in the projection of the factorial plain as it is shown in the Figure 8.

away show the most characteristic ones. What seem most interesting are the most used words of each group that are the ones that appear with bigger characters.

The purple group shows that one semantic group is formed by words that point to the disposable instruments and tools that influence the way the teaching activity is conducted. It is interesting to notice the importance given to *money* (dinero), *book* (libro), *exam* (examen), *computer* (ordenador). As it has been underlined in the category exposed in the section 5.8, the presence of the words *computer* and *money*, indicate the two elements that during the interviews have been used as a reference to show weak aspects of Spanish educational law: the economic resources are insufficient to allow organizing teaching activities directed to implement quality educational system for all. It often happens that even when the law provides useful tools that could be used to implement a transformative education, it doesn't do it effectively, because it doesn't create the conditions to use these tools in an efficient way. Concerning the words *book* and *exam*, they refers to the two elements that channel the education approach through standard, obsolete and segregating criteria, do not facilitate the incorporation of the ECG in the educational system essence (As it has been underlined in the section 5.8: Categories 2, 4, 5, 10). In this sense it is not surprising that one of the characteristic words of this group is the adjective "*incoherent*".

In the blue group, there are all the actions and elements related to the objectives of education. It is very interesting that the most used words are *transform* (transformar), *train* (formar), *change* (cambiar) while the most characteristic words are *enrich* (enriquecer), *lack* (carencia) and *limit* (limite). Once more, as seen in the category described in section 5.8, it is a shared idea that teacher training is one of the elements that represents a limit in order to change the educational approach directed to educate students in line with those values, contents and methodologies that can facilitate the *transformative* role of education.

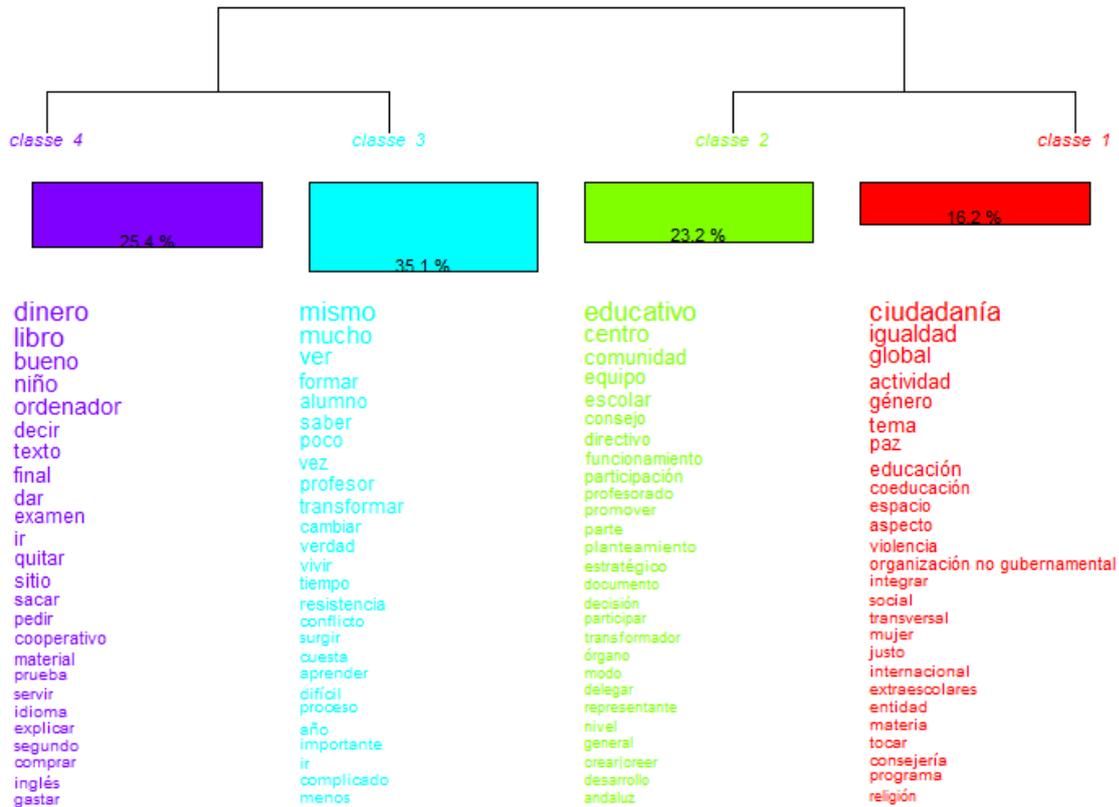
The green group of words refers to the subjects that have an influence on the educational system. It is interesting to note the relevant presence of the *directive team* (equipo directivo), *educational community* (comunidad escolar), and the *school council* (consejo escolar) while the verbs that define the way they can or

should interact with the school system are as follows: *participation* (participación), *transformation* (transformación) and *way of functioning* (funcionamiento). So, on the one hand there is a quite broad vision of the subject that should participate in the way the school system is working. On the other hand it is emphasised that the interaction should be changed to a participatory approach.

The red group shows the terms related with the values, contents and methodologies that have been connected with the ECG. The relevant presence of the word *citizenship* (ciudadanía) and *global* (global) underline the strong relation found in between education and global citizenship construction, while words like *gender equality* (igualdad de género), *peace* (paz) underline the two transversal topics that received more attention in the interviews. The relevant presence of the words *crosscutting and integration* (transversal e integrar) indicates the way the form to include the ECG in the educational system is conceived; in this sense the presence of the words *extracurricular* and *complementary* (extraescolar y complementario) refers to the idea that the ECG could be inserted in activities organized out of the school hours. It is also interesting to note that in this group it is more characteristic the word *no governmental organization* (organización no gubernamental) more than *counselling* (Consejería), reflecting the idea that, by speaking about global citizenship construction, there is a stronger connection with developmental education than with the formal educational planning activities.

A more specific representation of the classification results as elaborated through the Iramuteq software is shown in the figure 9, where it is possible to see the words included in each group and the most important words that define the identified groups:

Figure 9: Interviews semantic map details



Source: Personal formulation from the results obtained by Iramuteq software.

While the analysis of the words, shows the same results of the analysis done for the previous figure, it is interesting to notice that the same importance has been given to the purple group (clase 4), that refers to the disposable instruments and tools that influence the way the teaching activity is conducted and, the green group (clase 2), which refers to the subjects that have an influence on the educational system. The most relevant semantic group is the blue one (clase 3), which refers to the actions and elements related to the objective of the education, while the one that has the least relevance is the red one (clase 1), which underline the terms related with the values, contents and methodologies that have been connected with the ECG.

5.9.2 Análisis de las leyes y normativas educativas (Education legislative and normative texts analysis)

In this section, the results of the textual analysis of the Spanish education law (LOMCE), the education law of Andalucía (LEA), the section that describe the general objective and the education sector objectives (objective 4) of the Development Cooperation Andalusian Plan 2015-2018 (PACODE) and the section of the strategic lines and objectives of the Spanish development education strategy (AACID, 2007), are presented.

The first result the come out of the 4 texts analysed, is that over the 74,033 occurrences, 3160 words have been repeated while there are 1065 hapax words, that represent 1,44% of the occurrences and 33,70% of the forms.

Looking at the figure 10, where the most used words are shown in the analysed texts, it is interesting to analyse the similarities and differences with the figure taken from the same analysis process done with the interviews texts.

presence in the normative texts. On the contrary, the negative opinions on the evaluation system, as they were registered in the interviews, are evidenced as a possible point of contrast in between the normative system and the education community opinion.

Referring to the subjects of the educational system, there are strong references to the *administration* (administración), *teachers* (docente) and *students* (alumnado), but there is no reference to other entities that should participate in the school life and decision-making dynamics, like the families.

Tabla 17: Normative texts hapax words

	ORIGINAL WORDS	WORDS TRANSLATION
1	Complejidad	<i>Complexity</i>
2	Crítica	<i>Critique</i>
3	Democratización	<i>Democratization</i>
4	Diversidades	<i>Diversity</i>
5	Estable	<i>Stable</i>
6	Fracaso	<i>Failure</i>
7	Inclusiva	<i>Inclusive</i>
8	Integradora	<i>Integrative</i>
9	Interdependiente	<i>Interdependency</i>
10	Pensar	<i>Think</i>

Source: Personal formulation from the results obtained by Iramuteq software.

It is very surprising that the concept of "*diversity*" is included in the list of words that have been said just once. Attention to diversity, as seen in the previous chapter, is recognised by the ECG and by the challenges created by the globalisation process as an important element to reach a more democratic and sustainable reality.

The word *stable* has been found just once while nearly all the interviewees affirm that to improve the Spanish educational system it is essential to have a more stable law able to reflect the real needs and opinions of the education community rather than being a tool of political struggle.

It isn't surprising that while not paying too much attention to the diversity concept, in respect to the education dynamics, words such as *inclusive* or *democratization* are used just once, while in relation to the educational model words such as *integrative*, *critique* and *think* are used just once.

The presence of the words *complexity* and *interdependence* show that in the current schools approach it is not included the ecological economy vision that, at the contrary, point to the importance of the concepts of complexity and interdependence while analyzing the reality and conceiving how to gain a more sustainable development. The fact that the word *failure* appears just once shows an aspect of internal incoherence of the normative educational approach: even if school failure is recognized as one of the biggest Spanish educational system problems, not so much attention is paid to solving it.

Analyzing the texts of the Spanish and Andalusian education law (LOMCE and LEA) and the development education strategy at the two territorial levels (Education Strategy within the Spanish Cooperation Plan and the Cooperation Plan of Andalusia), the words that are the most significant to each subgroup⁶⁵, are:

⁶⁵ See footnote 61.

Tabla 18: Significant words divided per text category

	ORIGINAL WORDS	WORDS TRANSLATION	LAW CATEGORY SPECIFIC VALUES	COOPERATION CATEGORY SPECIFIC VALUES
1	Global	<i>Global</i>	-12,8514	12,8514
2	Pobreza	<i>Poverty</i>	-11,9011	11,9011
3	Solidaridad	<i>Solidarity</i>	-9,7423	9,7423
4	Derecho	<i>Right</i>	-5,6794	5,6794
5	Metodología	<i>Methodology</i>	-4,6529	4,6529
6	Desigualdad	<i>Inequality</i>	-4,1814	4,1814
7	Local	<i>Local</i>	-3,9042	3,9042
8	Participación	<i>Participation</i>	-3,425	3,425
9	Responsabilidad	<i>Responsability</i>	-2,75	2,75
10	Transversal	<i>Transversal</i>	-2,472	2,472
11	Troncales	<i>Core</i>	2,4967	-2,4967
12	Familia	<i>Family</i>	2,4967	-2,4967
13	Acceso	<i>Access</i>	2,8348	-2,8348
14	Laboral	<i>Occupational</i>	2,9311	-2,9311
15	Evaluación	<i>Evaluation</i>	4,2564	-4,2564
16	Prueba	<i>Test</i>	4,3975	-4,3975
17	Materia	<i>Subject-Matter</i>	7,8712	-7,8712
18	Docente	<i>Teacher</i>	10,905	-10,905
19	Centro	<i>School</i>	16,2131	-16,2131
20	Alumno	<i>Student</i>	25,9229	-25,9229

Source: Personal formulation from the results obtained by Iramuteq software.

Comparing the positively significant words of the analysed texts, differentiating them because of their category, it is interesting that in the two texts included in the cooperation category both *global* and *local* represent positive significant words reflecting the two interconnected dimensions taken into consideration in the ECG. Contrary to the latest tendencies that refer to education as a “good”, the presence of the word *right* bring the education back in the human rights context, strengthening the importance of the conditions that determines its universal access.

It is interesting the strong attention paid in those challenges that characterize our reality like *poverty*, *inequality* and in those values like *solidarity* and *responsibility* that are fundamental to construct a more equal, sustainable and democratic

reality. In this sense, the presence of the word *participation* in this list of terms is significant, as is the reference to the *methodology* more than to the subject matter (as it happens in the law category): as it is stated for the ECG, it is important to address certain kind of contents, but it is even more important the way in which they are transmitted and taught in class: it depends from the student participation level and from the employed methodology if certain kind of values, knowledge and compromise will be transmitted and interiorized.

It is striking that while in the cooperation category the word *transversal*, is positively significant, the word *cores* is included in the laws positively significant words category. This difference points to the fact that, while from a developmental educational perspective, certain kind of contents or values have to be transmitted in a transversal way through the different courses, from a legislative point of view, deeper importance is paid in the classification of the contents and courses to establish which one are more relevant than the others. The reference to core subject matters instead of transversal contents shows that the inclusive approach is not very much taken into account.

The positively significant words in the category of law, refers to the educational community that in order of relevance are: *student*, *teacher* and *family*; nevertheless, everything seems focused on the *school* functioning dynamics, more than the values and the role that education should have. There aren't any words in between the positively significant terms that refer to the values that could be transmitted through education, while there is a strong presence of words such as *access*, *occupational*, *evaluation*, *test* and *subject-matter*.

Analyzing the selected texts divided in relation to their territory application, Spain or Andalusia, it comes out that the words that are more significant to each subgroup⁶⁶, are:

⁶⁶ See footnote 61.

Tabla 19: Significant words divided per Territory

	ORIGINAL WORDS	WORDS TRANSLATION	SPAIN CONTEXT SPECIFIC VALUES	ANDALUCIA CONTEXT SPECIFIC VALUES
1	Alumnado	<i>Student</i>	-20,8888	20,8888
2	Profesorado	<i>Teacherr</i>	-15,2632	15,2632
3	Público	<i>Public</i>	-12,0797	12,0797
4	Participación	<i>Participation</i>	-6,2758	6,2758
5	Laboral	<i>Occupational</i>	-5,0698	5,0698
6	Directoras	<i>Headmasters</i>	-5,0656	5,0656
7	Gratuidad	<i>Gratuity</i>	-3,1658	3,1658
8	Derecho	<i>Right</i>	-2,5563	2,5563
9	Mujer	<i>Women</i>	-2,2718	2,2718
10	Diversidad	<i>Diversity</i>	-2,0598	2,0598
11	Prueba	<i>Test</i>	2,3304	-2,3304
12	Nota	<i>Mark</i>	2,8607	-2,8607
13	Calidad	<i>Quality</i>	3,4083	-3,4083
14	Evaluación	<i>Evaluation</i>	4,0495	-4,0495
15	Calificación	<i>Qualification</i>	7,2513	-7,2513
16	Admisión	<i>Admission</i>	7,7985	-7,7985
17	Troncales	<i>Core</i>	13,1642	-13,1642
18	Curso	<i>School year</i>	16,4078	-16,4078
19	Asignatura	<i>Subject-Matter</i>	28,9207	-28,9207
20	Alumno	<i>Student</i>	87,8017	-87,8017

Source: Personal formulation from the results obtained by Iramuteq software.

It is interesting to note that while in Andalusia there is almost an equal number of references to the *students* and *teachers*, in the texts related to the Spanish country normative system, there is only one reference to the *students*.

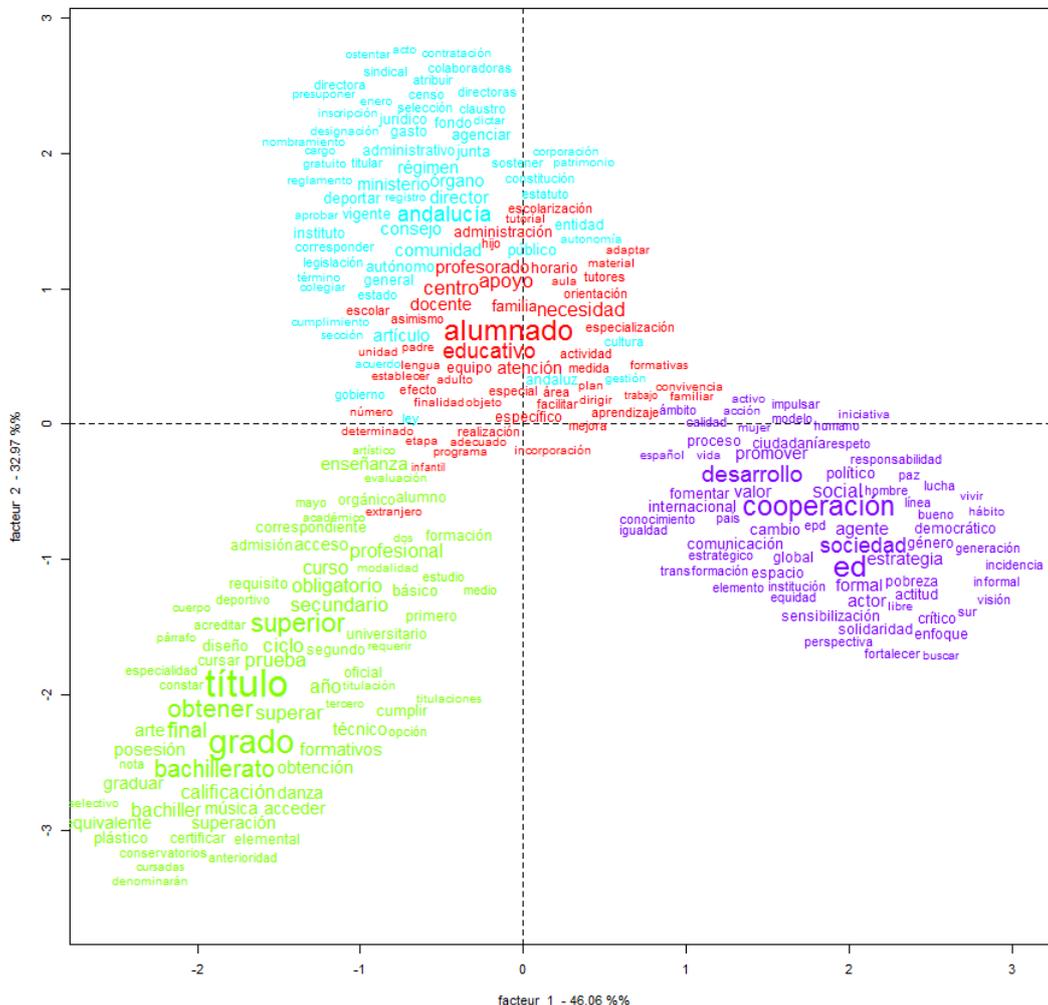
Furthermore, in the texts related to Andalusia's context, on two occasions there is a reference to female gender roles and people, headmasters and *women*, which indicate a sensible relation with the gender equality approach. The positively significant present of words such *right*, *gratuity*, and *public* refers to education as a

right that should be guaranteed to every child independently from their socioeconomic situation. The words *participation* and *diversity* mark the objective to construct an inclusive school system while, as it was underlined in the first section of this chapter, the word *occupational* tends to point to the need to address the employability problem through education.

Looking at the positively significant words related to the Spanish context, there is a strong presence of terms that point to the selection processes and elements connected with the access to the educational system: *test*, *mark*, *evaluation*, *qualification*, *admission* and *core*. The presence of the word *quality* suggests that the terms just presented try to define the school system quality. Finally the presence of words such as *course* and *subject-matter* reflects the importance given to the content aspect more than the methodology or the value transmitted through the education.

As done for the interviews analysis, it is interesting to look at the semantic maps that come out of the analysis of the four texts analyzed, as they are represented in the projection of the factorial plain as it is shown in the Figure 11.

Figure 11: Texts semantic map



Source: Personal formulation from the results obtained by Iramuteq software.

While the light blue and red group are not clearly separated because there is a topic overlapping, the other two groups are very well separated. The light blue group represents the characteristics of the Andalusia’s school system that tend to overlap with the red group that represent the educational system elements, subjects and activities. It is interesting to note the central position of the word *student* suggests their protagonist role, while it is not possible to underline any characteristic words for this semantic group.

The green terms group indicates the legislative aspects of the educational system as they are pointed out in the texts, it is interesting to note that while the word *training* is not very relevant, the terms that are most used are 3 words that point to a precise objective: *obtain the certificate*, suggesting that the aim of the education is, from a normative perspective, related to the formal aspect of receiving a certificate.

The blue group points to the cooperation educational strategy and planning of contents. The central word is *cooperation* while the other most used words indicate elements like *society, values, democratic* and *gender*, suggesting that from the ECG perspective, education is seen as a tool that promotes and takes certain aspects of reality into consideration, can impact the way society is. It is interesting that a word that characterizes this group is *empowerment*: as emphasized in the previous chapters, education can represent an important tool for citizens to influence and transform reality to construct a more equal, democratic and sustainable world.

5.10 Resumen de los resultados (*Results summary*)

The open codification process of the information collected during the interviews, has led to the identification of 13 initial meaning categories that represent the topics that have been more addressed from all the persons that have been interviewed in relation to the element that hinder and/or felicitate the incorporation of the ECG in the primary and secondary school in Andalusia. Those categories, as they are explained in detail in the section 5.8 are:

1. Support and coordination with other teachers in the school;
2. Tools available to design, organize and develop the teaching activities;
3. Foregrounding of students within the learning process;
4. Pressure caused by bureaucratic processes and dynamics;
5. Relation between teachers and parents;
6. Time;

7. Dynamics established by the management school team;
8. Teacher's training process;
9. Management and decision-making dynamics that determine the way schools function;
10. Laws and norms that regulate the educational system;
11. Technology;
12. Cooperative work;
13. Finnish educational system.

With the aim of summarizing the content of the 13 categories, it is possible to show some similar argumentations that came out in different way in all the categories. Most part of the interviewees showed a great interest in the proposed questions and topics and emphasizes that in order to get a quality educational system for everyone, it is necessary to implement changes in the school programs approaches, values and culture. In order to accomplish this with the necessities expressed different necessities have been emphasized for teaching activities, but also within the dynamics that regulate the relation in between the entities that are part of the education community and the normative and laws that regulate the educational system in Andalusia.

The importance to use an innovative teaching methodology to implement interdisciplinary programs has been stressed, because it doesn't make the acknowledgement school process something obsolete.

It is rather a learning method that is useful to develop students' capabilities and critical-thinking skills, respecting diversity as an enriching element and transmitting those central values that will permit the creation of global citizens who actively compromise with the other to construct a more equal and sustainable reality.

In order to do it, in almost all the interviews it came out that often teachers do not have the proper education to organize the teaching activity without using the traditional methodology, which is basically the only one they have known. Furthermore, in order to implement interdisciplinary programs it is necessary to count on the coordination and implication of other teachers. Nevertheless, it has

been criticized that there are almost no normative regulations that lead to organizing teaching activities out the traditional methodology. In this sense, the implementation of interdisciplinary programs is left to the personal initiative of the teachers that often because of cultural reasons, personal values, lack of training and willingness, fear, or working instability are not always available to go out of their routine to improve their results. A part of the lack of proper organized training courses for the teachers (the one that gives access to the teaching profession and the ones that are proposed for the teachers), the mandatory use of a text book, the rigid curriculum, the limited availability, access and knowledge of financial resources, and the high ratio of students per class are recognized as elements that hinder the inclusion of the ECG in the primary and secondary school of Andalusia.

In this respect, while the school management team does not recognize it as an obstacle, in several interviews the absence of directives that facilitate the ECG inclusion in the teaching activities and the facilitation of spaces so that the teachers can coordinate their activities to design multidisciplinary programs was emphasized. Several interviewees refer to sporadic activities organized by the school, like gender equality day, and to the fact that those initiatives lack sustainability because they are not included in a broader education planning activities and approach. This last aspect is also reflected in the difficulties teachers find when they want to use different teaching methodologies with their students: because most school teachers still use the traditional teaching methodology, a lot of time has to be spent just to begin the class, when a teacher wants to use an innovative methodology in his class.

One more element that hinders the ECG practices is the evaluation approach that instead of prioritizing student prominence in the learning process tends to create and transmits competitive, individualistic values that generate segregative dynamics that do not help to develop cooperative attitudes. .

In relation with the school dynamics, it has been emphasized that the parents participate in the decision-making process and in the school activities organization is often lacking. This point is related to parents' and teachers' lack of democratic

culture, with the existence of a conflictive relation in between teachers and parents and with the absence of effective channels and tools to implement parents' participation in school dynamics.

The improvement of all the elements underlined until now depends on personal initiative but also on the way they are managed at a school level and at the education policy level.

At a school level, it has been underlined that depending from the school scale, it is rather easy to implement democratic processes in the decision-making and educational community participation in school activities. Although several interviewees expressed the feeling of being part of pyramid-like dynamics and that because of a general lack of interest, availability and involvement it is difficult to include the educational communities' participation in the school's functioning dynamics.

The lack of regulation of all those elements within educational law, has been pointed out in a transversal way throughout the whole interviewees. Although concrete references to Spanish and Andalusian educational law have been made while referring both to the lack of democratic participation of the educational community within the school decision-making process and to the production of social segregation dynamics more than inclusive one caused by the school evaluation and admission processes.

A common idea is that even if some aspects of educational law are well designed, at a practical level, it is generating an elitist, mercantilist and uncritical education, thus structuring the educational system far away from the humanistic and inclusive one, - proposed by the ECG approach. Some interviewees affirmed that because of the partially good design of the education law, often it is possible to justify the necessity to implement activities outside of the traditional vision, but still the education law it is not seen as a powerful or helpful element to provide the necessary tools and regulation to facilitate and spread the ECG approach within the primary and secondary school of Andalusia.

As shown in the section 5.9, all those elements are included in the subcategory that came out from the interviews analysis done with the Iramuteq software.

In relation to the analysis made on the base of the four categories included in the Iramuteq analysis, some other interesting details can be underlined.

In the analysis section developed on the interviewee's role, it has been noted that the transformative component is more linked to the teacher's role but while he tends to relate it to the personal initiative, the headmasters use it to refer to elements of the structure of the educational administration.

While in between the three age groups, there is a slightly different attitude in relation to the actual educational system and a possible transformation, the elements that are pointed out are quite similar. Although, in highlighting the details, attention it is not always paid to the same components: in the first age group not so much attention is paid to the topic of teacher training and a strong link emerges with the disposable tools and education community human relations that influence their teaching activity; in the second age group, on the contrary, there is an underestimation of the tools used while giving class but there is a positively significant estimation of words that point to the necessity of a transformation; finally, in the third age group the teachers' training process is a positively significant term and the other relevant words point to the need for an educational system transformation and to the actors and the context's elements that are considers more relevant in the actual situation.

In the section where the analysis has been based on the distinction of sex, it can be noted that there aren't significant differences between the two categories. The only difference points to a different approach, while the positively significant words in the men's group refer to the structural elements that determine the school's system, the women's group refers to the surrounding elements and the tools that can influence the school and teaching activities.

In the analysis based on the significant words used by school teachers and headmasters in relation with their membership with the Oxfam Intermón educator's

network, show a similar vision on the education but a slightly different approach to it. The positively significant words of the interviews that are part of the OI educator's network refer in a more direct way to elements that characterize the ECG and underline as the approach used in the education activities as a relevant element and the role of those actors like the school department, coordinator and community that are recognized as something that can influence the ECG integration process in the school culture.

Comparing the results that came out from the two phases of the interviews analysis and the results of the normative and legislative texts analysis it is possible to observe the coherence and lack of presence of the elements pointed out by the interviewees.

In the Figure 10 that shows the "active forms" normative texts that have been analysed, the significantly position of the word *school*, represent a common point to the attention that has been given to this element also by the interviewees, on the contrary the evidences presence of the term *evaluation*, support the strong importance given to it from a normative perspective.

It is meaningful that the composition of the list of words included in the hapax group is in line with the critiques made by the teachers and headmasters: words such as *democratization*, *inclusive*, *critique* and *think* point to validate the opinions emerged during the interviews.

In the texts analysis developed by dividing the texts into categories (educational law texts and developmental educational plan), it clearly comes out that while the cooperative category gives importance to the challenges that characterize the actual reality, the legal category tends to show elements connected with the neoliberal vision based on a market perspective.

The analysis done dividing the text by territorial direct reference (Spain and Andalusia) does not show deep structural differences, even if the approach tends to prioritize and evidence some elements more than others. The gender perspective, the universal access to the educational system and the participation

aspect have more relevance in the Andalusia's texts, while in the Spanish texts more attention is paid to contents, admission rules and evaluations dynamics.

6. Conclusiones

Como se ha analizado en los primeros epígrafes de la investigación, si bien el proceso de globalización no es una práctica nueva, la forma en que se ha desarrollado en los últimos 30 años se ha caracterizado por medidas y consecuencias que han deteriorado sensiblemente la sostenibilidad de la realidad en la que vivimos. Dentro de estas dinámicas, cabe destacar:

- La intensificación de los procesos de integración, la construcción de mercados globales en los que han intervenido fuerzas que trascienden las fronteras nacionales y que han llevado a recortes en los servicios sociales que antes proporcionaba el Estado y a la erosión de derechos de los que se beneficiaba la mayoría de la población (Stiglitz, 2010; Sen, 1999; 1987).
- El crecimiento de las dinámicas transnacionales, que ha fomentado la globalización de los mercados favoreciendo los intereses de pocos actores a costa de la mayoría de población (Stiglitz, 2006; Oxfam Internacional 2014; 2016).
- La puesta en marcha de políticas económicas y ajustes estructurales impuestos a menudo por parte de organizaciones internacionales, como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, de gobiernos extranjeros y de otros actores, como los bancos privados, que han generado consecuencias negativas en las condiciones de vida de la sociedad en su conjunto (Atkinson y Bourguignon, 2010, 2014; Franzini y Pianta, 2016).

El proceso de globalización que, de forma poco democrática, se ha desarrollado tomando como base el modelo neoliberal (Benería, 1999), ha llevado al deterioro de las condiciones de vida de la población de muchos países.

Utilizando las palabras de Stiglitz (2002), “tenemos un proceso de *globalización* análogo a los procesos anteriores en los que se formaron las economías nacionales. Por desgracia carecemos de un gobierno mundial, responsable ante

los pueblos de todos los países, que supervise el proceso de globalización de modo comparable a la forma con la que los gobiernos de EE UU y otras naciones guiaron el proceso de nacionalización. En lugar de esto tenemos un sistema que cabría denominar *Gobierno Global sin Estado Global*, en el que un puñado de instituciones (el Banco Mundial, el FMI y la OMC) y unos pocos participantes (los ministros de Finanzas, Economía y Comercio, estrechamente vinculados con algunos intereses financieros y comerciales) controlan el escenario, pero muchos de los afectados por sus decisiones apenas tienen voz” (P.47-48).

La afirmación del sistema económico en el que se fundamenta el desarrollo del proceso de globalización, se caracteriza por una parte por la difusión de una racionalidad económica que se apoya en unos paradigmas culturales que no funcionan en sí mismos y que en otros ámbitos han sido remplazados por modelos más sostenibles y, por otra parte viene acompañada por la promoción de una cultura que ha impulsado la aceptación de las desigualdades en nombre de un individualismo que, basado en los valores de la productividad y la eficiencia, ha hecho de la sociedad “un accesorio del sistema económico” (Polanyi, 1957).

La difusión de los principios culturales neoliberales y la extensión de las dinámicas del libre mercado en la esfera social de la vida, últimamente forma parte del sentido común de la opinión pública y contribuye a formar una sociedad en la que “la alienación ha empezado a sustituir a la motivación. En vez de cohesión social ahora tenemos una nueva tendencia a la división” (Stiglitz, 2012: 67).

La afirmación de estos principios permite a la ciudadanía respaldar la implementación de una estructura social basada en el materialismo como compromiso moral, en la visión negativa del papel de los gobiernos, en la aceptación de las desigualdades, del darwinismo social, de la competitividad y de la eficiencia, como principios que regulan las relaciones entre las personas.

La difusión de este sentido común ha propiciado la construcción de un desarrollo que no es sostenible desde un punto de vista económico, social y medioambiental, ya que, como se ha expuesto a lo largo de la investigación, no es

realista pensar en satisfacer las necesidades comunes sin actuar juntos, en armonía y en el respeto del entorno en el que vivimos.

Por lo tanto es necesario superar el individualismo ético y el fundamentalismo del mercado, que, aceptando las desigualdades y la explotación de los más vulnerables, ha erosionado el sentido de comunidad y ha quebrantado la confianza en las instituciones.

Fomentar el desarrollo de un *nuevo sentido común*, que valore e interiorice un sentimiento de pertenencia a una comunidad y que descarte todos aquellos principios que han sido la causa del deterioro de la calidad de la democracia y de la misma sostenibilidad de la vida, es uno de los principales retos a los que nos enfrentamos: “Recuperar la percepción de ecoddependencia e interdependencia como señas de identidad de lo humano y derrumbar los ídolos del crecimiento económico y del progreso ligado al crecimiento son tareas tan pendientes como urgentes para conseguir un vuelco en la hegemonía cultural que ha conquistado el capitalismo” (Herrero, 2013: 300).

Desde un punto de vista institucional, esto significa que no podemos confiar en el individualismo ético de la mano invisible, sino que tendríamos que revalorizar el papel de las instituciones y de las políticas sociales si queremos lograr reconstruir el bienestar colectivo.

Desde un punto de vista medioambiental, no podemos vivir al margen de la naturaleza y tampoco podemos prescindir de la complejidad de las relaciones que la constituyen y de sus límites. Estas características, sobre todo en un contexto en el que el metabolismo socio-ecológico, por el proceso de globalización, supera la escala de las dinámicas estrictamente locales, no pueden impedirnos que volvamos a pensar en el bien común para establecer los principios políticos que podrían llevarnos a poner en práctica y dar sentido a un nuevo paradigma cultural, teniendo en cuenta los retos económicos, sociales y medioambientales analizados.

Para que el cambio del viejo al nuevo paradigma cultural considere el bien común como un elemento central (Aguilera, 2012) y como un principio político, hace falta poner en marcha un camino compartido a nivel global en el que, a través la participación activa de la ciudadanía y con el respaldo del apoyo institucional, se pueda cambiar el rumbo de las dinámicas que nos han llevado hasta este punto.

Para conseguir este objetivo y corregir las desigualdades del capitalismo con la fuerza igualadora de la democracia, es de fundamental importancia plantear un proceso de empoderamiento de la ciudadanía que valore y refuerce las dinámicas de participación de las personas en las decisiones públicas (Zimmerman, 2000).

En este sentido, y de acuerdo con los desafíos que caracterizan la realidad actual, es necesario implementar un proceso de empoderamiento que considerando las interacciones e influencias mutuas entre las personas y su entorno, facilite la construcción de un sentido común que pueda apoyar este cambio de forma positiva y democrática.

Para instaurar un sistema global de derechos y deberes universales independientemente del lugar de nacimiento y de residencia (Cortina, 1997) que respete los valores de la democracia, de la libertad y del bienestar de los individuos y de la comunidad global, resulta necesario transformar el modelo hegemónico actual y fomentar la construcción de una ciudadanía global formada por personas que rechacen todo tipo de injusticia y de exclusión y que estén activamente comprometidas con la defensa de “la pertenencia a una comunidad mundial de iguales en dignidad, que alude a una *ética de la especie humana*” (De Paz, 2007: 31).

Según el concepto de hegemonía de Gramsci (1975), no se puede plantear un análisis del empoderamiento de la ciudadanía dirigido a mejorar sus condiciones y posibilidades de desarrollo de las propias capacidades, sin tomar en consideración el aspecto cultural, vehículo de las ideologías y generador de los valores que caracterizan el sentido común de la opinión pública. Para impulsar la creación de esta nueva *dimensión* de ciudadanía, caracterizada por su mirada

cosmopolita y emancipadora (Beck, 2005), la educación tiene un papel fundamental y, más concretamente, la Educación para una Ciudadanía Global.

La Educación para la Ciudadanía Global (ECG), que representa la quinta generación de la Educación para el Desarrollo (EpD), tiene dimensiones ideológicas (Max-Neef et al, 1994; Sen, 1999; Nussbaum, 1999), axiológicas (Bobbio, 1991; Camps, 1994; Cortina, 1996; Sen, 1999, Boni, 2006), psicológicas (Kohlberg, 1992; Zimmerman, 2000; Vigotski, 1979) y pedagógicas (Freire, 2012), que, con la intención de influir en el desarrollo de las habilidades, actitudes y conocimientos del alumnado, apuestan por la formación de una ciudadanía global activamente comprometida con la construcción de una realidad más justa, equitativa, sostenible y democrática.

La ECG, convencida de que la educación tiene un papel importante en la determinación del marco político, social y cultural (Habermas, 1962, Giroux, 1990, Chomsky, 1989) en el que vivimos propone unos determinados valores, metodologías y contenidos para que el proceso educativo facilite la construcción de un pensamiento crítico y lleve a una comprensión profunda de lo compleja que es la realidad y a la vez facilite las condiciones para que el alumnado pueda sentirse sujeto transformador de la misma.

La ECG plantea además un nuevo modelo de aprendizaje que incida en las creencias, valores y actitudes de la ciudadanía.

Como ha quedado claro en el análisis económico, político y social desarrollado a lo largo de la investigación, para que este cambio ideológico pueda ser sostenible se necesita una estrategia de incidencia política de forma que su planteamiento se refleje en los ámbitos normativo y legislativo y obtenga el respaldo de las instituciones a nivel local y global.

Como se analiza en el capítulo cuarto, los objetivos y las características del planteamiento de la ECG se reflejan solo parcialmente en las recomendaciones que se hacen en temas de educación de la UE (2015), de la UNESCO (2015) y de la OCDE (2013), así como en la LOMCE (Ministerio de Educación, Cultura y

Deporte, 2013), en la LEA (Junta de Andalucía, 2007) y en la estrategia de EpD de la AECID (2007) y de la AACID (2015). Sin embargo, los valores, metodologías y contenidos propuestos por la ECG no están todavía incorporados a las prácticas educativas que se llevan a cabo en las escuelas de primaria y secundaria en España (Red, 2016b).

En particular, con referencia a los resultados obtenidos en el estudio de caso, con el objetivo de identificar los elementos que podrían facilitar la incorporación de los valores, contenidos y metodologías de la ECG en las escuelas de primaria y secundaria de Andalucía, se puede concluir que:

- Si bien el artículo 4 de la LEA y el primer punto del preámbulo de la LOMCE hacen referencia a objetivos y valores que están en línea con las características de una educación transformadora de calidad para todos y que ponga el alumnado en el Centro, resulta escasa la presencia de medidas sólidas, tanto en el aspecto normativo como en los recursos económicos necesarios para garantizar su efectiva realización. Los resultados del análisis de las entrevistas ponen de manifiesto también que la puesta en marcha de prácticas educativas transformadoras, ven el aula y en el Centro, no está regulada y legitimada a nivel normativo ni de forma sostenible, por parte de las instituciones. La mayoría de los entrevistados afirman que la realización de estas prácticas depende generalmente de la voluntad e iniciativa personal. Esto da lugar a un círculo vicioso ya que, si el pensamiento hegemónico no apuesta por una educación transformadora, resulta difícil pensar que su puesta en marcha pueda depender únicamente de la iniciativa personal de los docentes y de los miembros del equipo directivo. Esta última observación se refleja en el hecho que, tanto en la formación del profesorado así como en las dinámicas escolares, se echan en falta herramientas y dinámicas para llevar en las aulas una *educación transformadora*.

- Aunque en Andalucía no se han aplicado todos los cambios propuestos por la LOMCE, en diferentes entrevistas se ha dicho que el planteamiento al que tiende la nueva Ley de Educación Estatal es antidemocrática y mercantilista. Es antidemocrática porque en la fase de formulación no se ha contado con la participación, la opinión y las necesidades de la comunidad educativa ni con los protagonistas y expertos de la educación; porque quita el poder decisorio al Consejo Escolar que pasa a ser un órgano consultivo, mientras que todas sus antiguas competencias pasan a las manos del director del Centro, que puede elegir sobre temas económico, proyectos, contratación del personal, admisión de alumnos, etc.; porque determina que la comisión que nombra los directores de los Centros esté compuesta por un porcentaje más alto de personas de la Administración que por el personal del Centro. Es mercantilista porque, en su planteamiento, que se refleja también en la renovada forma de concebir el curriculum y en el sistema de evaluaciones y acceso a la universidad, se identifica la educación como un bien al servicio del sistema económico y productivo que, fundamentado en las “ventajas competitivas del mercado global”, deja a un lado su concepción humanista.

Finalmente, como queda expuesto en lo dicho hasta ahora, los recortes realizados en educación dificultan que se pueda garantizar una educación inclusiva, de calidad y para todos, aunque se reconoce que esto ayudaría a reducir el alto nivel de desigualdad, pobreza y exclusión social. Estas políticas públicas provocan efectos particularmente negativos en un contexto como el de Andalucía, caracterizado por un alto nivel de desigualdades sociales y económicas y por los resultados negativos del sistema educativo andaluz que se reflejan principalmente en el fracaso escolar y en el abandono prematuro.

En la LOMCE y en la LEA no se mencionan medidas eficaces y concretas para abordar todo lo que, según las personas que han sido entrevistadas para el estudio de caso, hace difícil la incorporación de la ECG en las prácticas escolares de Andalucía. El hecho de que temas como la formación del profesorado, la disminución de la ratio en las aulas, las medidas para mejorar la atención a la

diversidad, la falta de tiempo, de espacios y dinámicas que faciliten la implantación de metodologías innovadoras y la apertura de los Centros al entorno no se aborden de forma concreta y sostenible hace que se confirme que no se cuenta de manera suficiente con la participación de la comunidad educativa en el planteamiento de las presentes leyes de educación. Existe una importante distancia entre las necesidades reales de la comunidad educativa y lo que plantea el sistema normativo. Es necesario reformar las leyes educativas si se quiere lograr la incorporación de la ECG a las prácticas escolares de los Centros de primaria y secundaria de Andalucía.

Como se ha mencionado en el epígrafe en que se explican los objetivos del trabajo de campo (epígrafe 5.2), el estudio de caso (por haberse desarrollado únicamente en el área geográfica de Andalucía, por haber tenido en consideración únicamente el enfoque de la Educación para una Ciudadanía Global tal y como queda definida en las propuestas educativas de Oxfam Intermón y en las actividades de la Red de Andalucía y por los criterios que caracterizan la muestra de entrevistados) representa solo una aproximación al estudio de los elementos que podrían facilitar la integración de la ECG en los Centros de primaria y secundaria de toda España.

Por todo lo expuesto resultaría interesante poder desarrollar una investigación más amplia para averiguar los resultados del trabajo de campo realizado y ampliar la información recogida.

En conclusión, el actual sistema y modelo educativo, tal y como se aplica en la enseñanza de primaria y secundaria en Andalucía, se aleja todavía bastante de los principios y objetivos planteados por la educación transformadora. Cabe destacar que varios elementos de la crisis del sistema que estamos viviendo se reproducen en el actual modelo educativo.

Ciertamente, en Andalucía, se han realizado muchas mejoras relacionadas con los planteamientos de la ECG. Sin embargo es necesario lograr un mayor respaldo por parte de las instituciones para que cumplan con los compromisos de respetar la educación como un derecho humano y de facilitarla, ya que representa

una herramienta fundamental para compensar y superar las desigualdades económicas, sociales y culturales. De esta forma se crearían las condiciones adecuadas para marcar el camino hacia una ciudadanía global activamente comprometida con la construcción de una realidad más justa, equitativa y sostenible.

7. Conclusions

As analysed in the first sections of this study, although the process of globalisation is not new, the form that has developed over the last 30 years has been characterized by steps and consequences that have noticeably deteriorated the sustainability of the reality in which we live. Among these dynamics, the following should be noted:

- There has been an intensification of integration processes, the construction of global markets in which powers that transcend national borders have intervened. This has brought about cutbacks in social services that the State used to supply and also the erosion of rights of the majority of the population who benefited from these services (Stiglitz, 2010; Sen, 1999; 1987).
- The growth of transnational dynamics has brought about globalisation of markets, which favours the interests of a few actors at the cost of the majority of the population (Stiglitz, 2006; Oxfam International 2014; 2016)
- Economic policies and structural adjustments have been created, often imposed by international organizations, such as the World Bank and the International Monetary Fund, by foreign governments and other actors, like private banks, that have created negative consequences for the living conditions of society as a whole (Atkinson and Bourguignon, 2010; 2014; Franzini and Pianta, 2016)

The process of globalisation that has developed rather undemocratically has taken the neoliberal model as its basis (Benería, 1999) and has deteriorated the living conditions of many countries' populations.

In the words of Stiglitz (2002), "We are undergoing an analogous process of globalisation to those that existed before in which national economies were formed. Sadly, we lack a World Government that is responsible to the people of all countries, one that supervises the globalisation process in the same way that the

governments of the USA and other nations guided the nationalization process. Instead we have a system that could be called *World Government without a Global State*, in which a handful of institutions (the World Bank, the IMF and the World Trade Organisation) and few participants (the ministries of Finance, Economics, and Trade, who are closely linked with certain financial and commercial interests) control the scenario, though many of those affected by their decisions hardly have any voice” (P.47-48).

The affirmation of the economic system, one that founded the global development process, is partially characterised by the diffusion of an economic rationality based in cultural paradigms that do not function by themselves; in other areas, more sustainable models have replaced these paradigms. Additionally, these models have promoted a culture that has driven the acceptance of inequality in the name of individualism that is based on productivity and efficiency. As such, society has become “an accessory of the economic system” (Polanyi, 1957).

The diffusion of neoliberal cultural principles and the expansion of free market dynamics into the social sphere of life have recently become a part of people’s common sense and public opinion. These principles have contributed to the creation of a society in which “alienation has started to substitute motivation. Instead of social cohesion we now tend to be more divided” (Stiglitz, 2012: 67).

The affirmation of these principles allows citizens to support the implementation of a social structure based on principles that regulate the relations between people: materialism as a moral compromise, the negative view of the role of government, the acceptance of inequality, social Darwinism, and competition and efficiency. The diffusion of this common sense has fostered the creation of unsustainable development from economic, social, and environmental standpoints, keeping in mind that, as explained above in this study, it is not realistic to think of satisfying common needs without acting together in harmony and with respect to the surroundings in which we live.

As such, it is necessary to overcome ethical individualism and the fundamentalism of the market, which, in accepting inequality and exploitation of those who are

most vulnerable, has eroded people's sense of community and has undermined their confidence in institutions.

Promoting development of a *new common sense*—one that valorises and embraces a feeling of belonging to a community and that rejects all principles that have been the cause of the deterioration of democratic qualities and even the sustainability of life itself—is one of the main challenges that we face today: “Recovering this perception of ecocodependence and interdependence as signs of human identity and demolishing the idols of economic growth and growth-linked progress are urgent tasks to overturning the cultural hegemony that capitalism has conquered” (Herrero, 2013: 300). From an institutional standpoint, this means that we cannot trust the invisible hand of ethical individualism, that we should re-evaluate the role of institutions and social politics if we want to be able to rebuild our collective wellbeing.

From an environmental standpoint, we cannot live apart from nature and we cannot disregard the complex relationships that it forms and the limits of those relationships. These characteristics cannot stop us from thinking about the common good again and establishing political principles that could help us put them into practice, giving sense to a new cultural paradigm and keeping in mind the economic, social, and environmental challenges that have been analysed. This is especially true in the context in which the socio-ecological metabolism, through the process of globalisation, surpasses the scale of strictly local dynamics.

In order to change from the old cultural paradigm to a new one—one that considers the common good as an important goal (Aguilera, 2012) and a political principle—it is necessary to start a shared path on a global level. This path, through the active participation of citizens and with institutional backing, can change the course of the dynamics that have brought us to this point.

In order to achieve this objective and improve the inequalities present in capitalism we must rely on the equalizing force of democracy. To do this, it is fundamentally important to set up a system for empowering citizens that valorises and strengthens participation in the dynamics of public decisions (Zimmerman, 2000).

As such, and in agreement with the challenges that characterise our current reality, it's necessary to implement a process that empowers people and considers the mutual interactions and influences between people and their surroundings. It should facilitate the creation of a common path that can support this change in a positive and democratic way.

So as to establish a global system of universal rights and duties, independent of one's place of birth and residence (Cortina, 1997), that respects democratic values—freedom and the wellbeing of individuals and the global community—it is necessary to change the current hegemonic model through people who reject all types of injustice and exclusion. They must be actively committed and defend their position as everyone “belongs to a global community of equals in dignity, which alludes to an *ethic of the human species*” (De Paz, 2007: 31).

According to Gramsci's concept of hegemony (1975), it is not possible to suggest an analysis of empowering citizens with the goal of improving their developmental conditions and possibilities without taking the cultural sphere into consideration. It is the vehicle for ideologies and generates values that characterise the common sense of public opinion. In order to create this new *dimension* of citizenship, characterised by its cosmopolitan and emancipatory view (Beck, 2005), education needs to play a fundamental role and, more concretely, Education for Global Citizenship.

Education for Global Citizenship (ECG), which represents the fifth generation of Education for Development (EfD), has ideological (Max-Neef et al, 1994; Sen, 1999; Nussbaum, 1999), axiological (Bobbio, 1991; Camps, 1994; Cortina, 1996; Sen, 1999; Boni, 2006), psychological (Kohlberg, 1992; Zimmerman, 2000; Vigotski, 1979) and pedagogical (Freire, 2012) dimensions, which—with the intention of influencing the development of certain skills—wager on the training of global citizens, who are actively committed to creating a more just, more equal, more sustainable, and more democratic reality. ECG convinced that education plays an important part in determining the political, social and cultural setting (Habermas, 1962, Giroux, 1990, Chomsky, 1989) in which we live. This form of education proposes determined values, methodologies and contents so that the

educational process facilitates critical thinking and gives one a deeper understanding of how complex reality is and, at the same time, makes it easier for students to feel they are capable of changing that same reality.

Additionally, ECG suggests another model of learning that influences beliefs, values and attitudes of citizens.

As shown in the economic, political and social analyses developed throughout this study, in order to make this ideological change sustainable, political advocacy strategies are needed so the approach is reflected in the normative and legislative fields. This is also needed to obtain institutional backing at a global and local level.

As seen in Chapter Four, the objectives and characteristics of ECG's approach are only partially reflected in the recommendations made for education by the EU (2015), UNESCO (2015) and the OECD (2013), just like in LOMCE (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013), in LEA (Junta de Andalucía, 2007) and in the EpD strategies of AECID (2007) and AACID (2015). Nonetheless, the values, methodologies and contents proposed by ECG still have not been integrated into educational practices carried out in primary and secondary schools in Spain (Red, 2016b).

Particularly, in reference to the results obtained in the case study and with the objective of identifying things that could facilitate incorporating the values, contents and methods of ECG in primary schools in Andalusia, it can be concluded that:

- Although Article 4 of LEA and the first point of the preamble of LOMCE make reference to objectives and values that are in line with characteristics of quality transformational education for everyone and education that is student-centred, there are very few strong measures to achieving them. This is due to the framework as well as to the lack of economic resources necessary to guarantee they are carried out effectively. The results of the interview analysis also expose that the launching of transformational educational practices in educational institutions, as in the classroom and in the institutions, is not it regulated and qualified in a normative way, nor in a

sustainable way. The majority of those interviewed confirm that carrying out these practices generally depends on personal will and initiative. This opens things up for a vicious cycle considering that, if hegemonic thought does not invest in transformational education, it becomes difficult to think that putting transformational education into practice can depend solely on personal initiative of the teaching staff and members of the directive team. This last observation is reflected in the fact that there are dynamics and tools that are missing in order to make the classrooms part of *transformational education*.

- Although not all of the proposed changes in LOMCE have been applied in Andalusia, it was said in different interviews that the program that the new National Education Law has proposed is antidemocratic and mercantilist. It is antidemocratic because during the drafting phase contributions were not trusted, as neither the educational community nor were experts or others involved in education. This happened because the Board of Education was stripped of its power and became only an advisory body, while all of the old skills were passed on from the hands of the institution's headmaster, who can decide on such matters as economics, projects, who to hire, student admissions, etc. This happens because the commission that names headmasters of the institutions has a higher proportion of people who work in the Administration than those who work in the institution. This is mercantilist because, in its planning (which is also reflected in the way the renewed curriculum has been conceived, in the evaluation system and access to university) education is identified as something in service to the economic system and the system of production. This is founded in the "competitive advantages of the global marketplace", which sets humanist ideals to the side.

Finally, as has been made clear through this study, educational cutbacks make it difficult to guarantee inclusive, quality education for all, even though it is acknowledged that this would help to reduce high levels of inequality, poverty, and social exclusion. These public policies cause particularly negative effects in

contexts like in Andalusia, which are characterised by high incidences of social and economic inequality. They are also seen in the negative results in the Andalusia's educational system, which is reflected in students failing out of school or dropping out.

According to those interviewed in the case study, neither in LOMCE nor in LEA there is any mention of effective and concrete measures to incorporate ECG into scholarly practices in Andalusia. The fact that important matters are not addressed in a concrete and sustainable way essentially confirms that the participation of the educational community are not taken into account nearly enough. Some of these are quite pressing matters: training teachers, reducing the ratio of teachers to students in the classroom, measures to bring attention to diversity, lack of time, space, and proper dynamics to implement innovative methods and opening schools to their surroundings. There is quite a gap between the real necessities of the educational community and what the system of norms dictates. If incorporation of ECG into teaching practices in primary and secondary schools in Andalusia is the eventual goal, it is of paramount importance to change the educational laws.

As stated before in the explanation of the field work objectives (Section 5.2), the case study only represents an approximation of a study of things which could facilitate the implementation of EGC in primary and secondary schools in all of Spain (the study was only carried out in the geographic area of Andalusia; the focus was only on Education for Global Citizenship as defined in the educational proposals of Oxfam Intermón and in the activities of the Andalusia's Network and according to the criteria that includes only the sample of those interviewed).

In relation to this, it would be interesting to develop a larger study to verify the results of the field work done and expand the amount of information collected.

In conclusion, the current system and educational model as it exists in primary and secondary schools of Andalusia, is moving further and further away from the planned principles and objectives of transformational education. It should be noted that various aspects of the systemic crisis in which we are living are reproduced in the current educational model.

Of course, in Andalusia, there have been many improvements related to ECG's proposals. Nonetheless, it is important to garner more support from institutions so that they can achieve the commitments to respecting and facilitating access to education as a human right, considering that it is a fundamental tool to balance out and overcome economic, social, and cultural inequalities. In this way, one would create the necessary conditions to show the path towards global citizenship that is actively committed to creating a more just, equal, and sustainable reality.

8. Bibliografía

AACID, 2015, *Plan Andaluz de Cooperación para el desarrollo 2015-2018 (PACODE)*. Junta de Andalucía: Sevilla.

Abad Montesino J. y Abad Montesino M., 2014, *La economía social y solidaria como alternativa económica. Bienes comunes y democracia*. En *Recerca, Revista de Pensament i Anàlisi*, N°14, pp. 55-75.

Acocella N., 2012, *Politica economica e strategie aziendali*. Carocci Editore: Roma.

Acocella N., 2015, *Fondamenti di politica economica*. Carocci Editore: Roma.

Adams N. y Chidler M., 2015, *El impacto de los “partenariados internacionales entre colegios” (PIC) sobre la enseñanza y el aprendizaje de la geografía. Uganda, un estudio de caso*. En *Education Global Research* N°7, pp. 44-67.

AECID, 2007, *Estrategia de Educación de la Cooperación Española*. Ministerio de Asuntos Exteriores de Cooperación: Madrid. Disponible en http://www.aecid.es/Centro-Documentacion/Documentos/Planificaci%C3%B3n%20estrat%C3%A9gica%20por%20sectores/estrategia_educacion_desarr.pdf (Consultado en junio 2016).

AECID, 2016b, *Educación y sensibilización para el desarrollo*. Disponible en <http://www.aecid.es/ES/la-aecid/educaci%C3%B3n-y-sensibilizaci%C3%B3n-para-el-desarrollo> (Consultado en junio 2016).

Aguilera F., 1996, *La economía ecológica como un sistema diferente de conocimiento*. Ponencia presentada en la XXII Reunión de Estudios Regionales. El desarrollo de las regiones. Nuevos escenarios y perspectivas de análisis. Pamplona, 20-22 de Noviembre de 1996.

Aguilera F., 2001, *Cambios sociales e institucionales para la gestión ambiental*. *Frontiers 1: Fundamental Issues in Ecological Economics*: Cambridge.

Aguilera F., 2010, *La economía como sistema abierto. De la disociación a la integración*. Conferencia impartida en Carmona (Sevilla), en el Curso de Verano sobre Economía Ecológica. Universidad Pablo de Olavide. Septiembre 2009. Disponible en <http://www.ecoeco.es/wp-content/uploads/downloads/2011/11/La->

econom%C3%ADa-como-sistema-abierto.Aguilera-F.pdf (Consultado en junio 2016)

Aguilera F., 2012, *Elinor Ostrom, las instituciones y los recursos naturales de propiedad común: Pensando con claridad más allá de las panaceas*. En Revista de Economía Crítica, Nº 14, segundo semestre 2012.

Aguilera F., 2015, *Economía y naturaleza humana, volviendo a Smith y Marx*. En Polis Nº41.

Aldana C., 2007, *La revolución del sentir. Nuestro derecho a transformar el mundo*. Intermón Oxfam: Madrid.

Arce J.C., 2009, *La ciudadanía en la era de la globalización*. Editorial Universitaria Ramón Areces: Madrid.

Ardanaz I. M., 2015, *El aula como espacio de aprendizaje global. El mundo como aula para el aprendizaje transformador*. En Education Global Research Nº7, pp. 68-87.

Arnak J., Del Rincón D. y Latorre A., 1994, *Investigación educativa. Fundamentos y metodologías*. Labor: Barcelona.

Atkinson A., 1970, *On the measurement of inequality*. En Journal of Economic Theory Nº2, pp.244-263. Elsevier: Amsterdam.

Atkinson A. y Bourguignon F., 2010, *Handbook of Income Distribution*, Vol.1. Elsevier: Amsterdam.

Atkinson A. y Bourguignon F., 2014, *Handbook of Income Distribution*, Vol.2A y B. Elsevier: Amsterdam.

Barthes R., 2009, *Mitologías*. Siglo XXI: Madrid.

Beck U., 2005, *La mirada cosmopolita o la guerra y la paz*. Paidós: Barcelona.

Benería L., 1999, *Mercados Globales, Género y el Hombre de Davos*. En Feminist Economics, Vol. 5. Disponible en <http://148.202.18.157/sitios/publicacionesite/ppperiod/laventan/Ventana10/ventana10-1-1.pdf> (Consultado en junio 2016).

Berlin I., 1969, *Two Concepts of Liberty, in Four Essays on Liberty*. Oxford University Press: Oxford.

Bobbio N., 1991, *El tiempo de los derechos*. Sistema: Madrid.

Boni A. y López E., 2015, *Herramientas para planificar y evaluar*. Oxfam Intermón: Barcelona. Disponible en <http://kaidara.org/es/Herramientas-para-planificar-y-evaluar-practicas-ecg> (Consultado en junio 2016).

Boni A., 2006, *La educación para el Desarrollo orientada al Desarrollo Humano*. En Oxfam Intermón e Ingeniería Sin Fronteras, Construir la ciudadanía global desde la universidad, pp.41-51. Intermón Oxfam: Barcelona.

Bresler A.C., 2004, *Derechos Humanos y Ciudadanía*. Disponible en http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educaciondeadultos/educacionadistancia/documentosdescarga/documentosmateriales/_derechoshumanosyciudadania.pdf (Consultado en junio 2016).

Brassett J. y Clarke C., 2010, *Performing the Sub-prime Crisis. Trauma, Fear, and Shame as Governmentalities of the Financial Subject*. En Garnet Wp N° 77. University of Warwick: Warwick.

Burgin A. C., 2012, *The Great Persuasion: Reinventing Free Markets since the Depression*. Cambridge, Harvard University Press.

Camps V., 1994, *Los Valores de la educación*. Alauda/Anaya: Madrid.

Carpintero O. (coord.), 2015, *El metabolismo económico regional español*. FUHEM Ecosocial: Madrid. Disponible en https://www.fuhem.es/media/cdv/file/biblioteca/Metabolismo/EI_metabolismo_economico_regional_espanol.pdf (Consultado en junio 2016).

Cammack P., 2004, *Giddens's way with words*. En Hale S., Leggett W. y Martell L., *The Third Way and Beyond. Criticisms , Futures and Alternatives*. Manchester University Press: New York.

Casassas D., 2010, *La ciudad en llamas. La vigencia del republicanismo comercial de Adam Smith*. Montesinos: Barcelona.

Cea D'Ancona, M^a Ángels, 1988, *La organización de la investigación*. En: *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Editorial Síntesis: Madrid.

Chang Ha-Joon, 2007, *Bad Samaritans*. Bloomsbury Press: London.

Chavis D., 1990, *Sense of Community Index*. Disponible en http://dcyfernetsearch.cehd.umn.edu/sites/default/files/PsychometricsFiles/Chavis-sense_of_community.pdf

Chomsky N., 1989, *Sobre el poder y la ideología*. Visor: Madrid.

Chomsky N., 2004, *Language and politics*, AK Editors: Edinburg.

Chomsky N., 2007, *La (des)educación*. Crítica: Barcelona.

CIDAC, INIZJAMED, Intermón Oxfam, OCODEP, 2008, *Manifiesto Internacional Educar para una ciudadanía global*. Disponible en http://www.oxfamintermon.org/sites/default/files/documentos/files/091224_Manifiesto_internacional_es.pdf (Consultado en junio 2016).

Cohn M., 2013, *Tax avoidance seen as a Human Right violation*, *Accounting Today*. Disponible en <http://www.accountingtoday.com/news/Tax-Avoidance-Human-Rights-Violation-68312-1.html> (Consultado en Julio 2016).

Coleman H. y Unrau Y.A., 2005, *Social Work: Research and evaluation. Quantitative and qualitative approaches*. Oxford University Press: New York.

Coller X., 2000, *Estudio de casos*. En Cuadernos Metodológicos N° 30. Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS): Madrid.

Consejería de Educación, 2014, *Tres décadas de autonomía educativa en Andalucía. Junta de Andalucía*. Disponible en http://www.juntadeandalucia.es/educacion/vscripts/w_cea/pdfs/Inf/Info30.pdf (Consultado en Julio 2016).

CONGDE, 2012, *Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Coordinadora de ONGD*. Disponible en file:///C:/Users/giuli/Downloads/20120606_190602_Estrategia_ED.pdf (Consultado en Julio 2016).

CONGDE, 2014, *Código de conducta*. Disponible en [file:///C:/Users/giuli/Downloads/Libro_CODIGO_2014_web%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/giuli/Downloads/Libro_CODIGO_2014_web%20(1).pdf) (Consultado en Julio 2016).

Constitución Española (Const.), 1978. Disponible en http://www.congreso.es/docu/constituciones/1978/1978_cd.pdf (Consultado en Julio 2016).

Corak M., 2012, *Inequality from Generation to Generation: The United States in Comparison*. Disponible en <http://nws-sa.com/rr/Inequality/inequality-from-generation-to-generation-the-united-states-in-comparison-v3.pdf> (Consultado en Julio 2016).

Corbetta P., 2007, *Metodología y técnicas de investigación Social*. The McGraw-Hill: Interamericana De España.

Cortina A., 1996, *Educación moralmente ¿Qué valores para qué sociedad?*. En Cortina A., Escámez, J., Pérez-Delgado E., Un mundo de valores. Generalitat Valenciana: Valencia.

Cortina A., 1997, *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Alianza: Madrid.

Credit Suisse, 2015, *Global Wealth Databook 2015*. Disponible en <http://publications.credit-suisse.com/tasks/render/file/index.cfm?fileid=C26E3824-E868-56E0-CCA04D4BB9B9ADD5> (Consultado en junio 2016).

Creswell J.W., 2009, *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Sage Publications: Los Angeles.

Crouch C., 2004, *Posdemocracia*. Santillana: Madrid.

Crouch C., 2008, *What will follow the demise of privatised keynesianism?* En *Political Quarterly*, Vol.79, Nº 4.

Dalton J.H., Elias M.J. y Wandersman A., 2001, *Community psychology. Linking individuals and communities*. Wadsworth: Stanford.

Daymon C. y Holloway I., 2010, *Qualitative Research Methods in Public Relations and Marketing Communication*. Taylor & Francis: London.

De Paz A.D., 2007, *Escuelas y educación para la ciudadanía global. Una mirada transformadora*. Colección Ciudadanía Global, Nº 1. Oxfam Intermón: Barcelona. Disponible en <http://kaidara.org/es/Escuelas-y-educacion-para-la-ciudadania-global;-una-mirada-transformadora> (Consultado en junio 2016).

De Sebastián L., 1996, *La solidaridad (Guardián de mi hermano)*. Ariel: Barcelona.

Descartes R., 1991, *El discurso del método*. Alianza Editorial: Madrid.

Dewey J., 1995, *Educación y Democracia*. Morata: Madrid.

Dilts A., 2011, *From “Entrepreneur of the Self” to “Care of the Self”. Neo-liberal Governmentality and Foucault’s Ethics*. En Foucault Studies, VIII, N° 12, pp. 130-146.

Edwards M., 2002, *Does The Doormat Influence The Boot? Critical Thoughts On Ngos And International Advocacy*. En Eade D., Diokno-Pascual M.T. (Eds.), *Development And Advocacy*, pp.95-112.Oxfam Gb: Oxford.

Erreguanera M. J., 2002, *Los medios masivo de comunicación como actualizadores de los mitos*. UAM: México DF.

Fawcett, S.B., Seekins T., Whang P.L., Muiu C. y Suárez-Balcazar Y., 1984, *Creating and using social technologies for community empowerment*. En *Prevention in Human Services*, N° 3, pp 145-171.

Ferrán P. M., 2004, *Hacia un curriculum para una Ciudadanía Global*. Barcelona: Intermón Oxfam Editorial: Barcelona.

Foucault M., 1998, *Bisogna difendere la società*. Feltrinelli: Milano.

Foucault M., 2005, *Nascita della biopolitica. Corso al “Collège de France” (1978-1979)*. Einaudi: Torino.

Franklin C. y Ballan M., 2005, *Reliability and validity in qualitative research*. En Rinnell R.M.G y Unrau Y. A., *Social work: Research and evaluation. Quantitative and qualitative approaches*, pp. 438-449.Oxford University Press: New York.

Franzini M. y Pianta M., 2016, *Explaining inequality*. Routledge: Oxon.

Freire P., 1985, *Politics of education: culture, power and liberation*. Greenwood Publishing Group: Westport (United States).

Freire P., 2009, *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI de España Editores: Madrid.

Freire P., II ed. 2012, *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI de España Editores: Madrid.

Friedman M., 1953, *Essays in positive economics*. Chicago University Press: Chicago.

Friedman M., 1982, *Free Markets and the Generals*. En *Newsweek* N° 59, January 25th.

Friedman M., 2009, *Capitalism and Freedom*. University of Chicago Press: Chicago.

- Galbraith K.**, 1973, *Anales de un liberal impenitente*. Gedisa: Barcelona.
- Galbraith K.**, 2004, *La economía del fraude inocente. La verdad de nuestro tiempo*. Crítica: Barcelona.
- Gallino L.**, 2011, *Finanzcapitalismo*. Einaudi: Torino.
- Gallino L.**, 2013, *Il colpo di stato di banche e governi. L'attacco alla democrazia in Europa*. Einaudi: Torino.
- Giroux H.G.**, 1989, *Critical Pedagogy, the State and Cultural Struggle*. Suny Press: New York.
- Giroux H.G.**, 1990, *Los profesores como intelectuales*. Paidós/M.E.C: Barcelona
- Glaser B. y Strauss A.**, 1967, *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Aldine de Gruyter: New York.
- Global Footprint Network**, 2008, *The Ecological Footprint Atlas 2008*. Global Footprint Network: Oakland.
- González L.F.**, 2000, *Educación en valores*. En AA.VV. El proceso de globalización mundial. Intermón Oxfam: Barcelona
- Gramsci A.**, 1975, *Quaderni dal carcere (1926-1937)*, vol.III. Einaudi: Torino.
- Grasa R.**, 1990, *Aprender la interdependencia: educar para el desarrollo*. En Sanahuja J.A. (coord.), Juventud, desarrollo y cooperación, pp.97-107. Cruz Roja Española: Madrid.
- Greenwald B. y E. Stiglitz J.**, 1986, *Externalities in Economies with Imperfect Information and Incomplete Markets*". En Quaterly Journal of Economics, vol. 101, Nº 2, mayo 1986, pp. 229-264.
- Grundy S.**, 1991, *Producto o praxis del curriculum*. Morata: Madrid.
- Habermas J.**, 1962, *Storia e critica dell'opinione pubblica*. Laterza: Roma.
- Hardt M. y Negri A.**, 2002, *Imperio*. Paidós: Barcelona.
- Hayek F.A. Von**, 1948, *Individualism and Economic Order*. University of Chicaco Press: Chicago.
- Hernandez de Toro J.A.**, 2010, *La valoración de la Incidencia Social y Política: propuesta de un modelo y aplicación al caso de Intermon Oxfam*. (Tesis Doctoral). Universidad de Cordoba, Cordoba, España.

Hernando A., 2012, *Teoría arqueológica y crisis social*. En Complutum, vol. 23 (2), pp 127, 145.

Herrero Y., 2012, *Propuestas Ecofeministas para un sistema cargado de deudas*. En Revista de Economía Crítica, Nº 13, primer semestre 2012.

Herrero Y., 2013, *Miradas ecofeministas para transitar a un mundo más justo y sostenible*. En Revista de Economía Crítica, Nº 16, segundo semestre 2013.

Hicks D. y Holden C., 2007, *Teaching the Global Dimension: Key principles and Effective Practice*. Routledge: London.

Hobsbawn E.J., 2009, *Il secolo breve, 1914/1991*. BURexploit: Milano.

Hoevel C., 2014, *Las contradicciones culturales del neoliberalismo*. En Economía y Política I (2), pp. 39-72.

ILO, 2013, *Global Wage Report 2012/2013*, Ginevra.

IMF, 2013, *World economic Outlook, Hopes, Realities, Risks*. IMF: Washington, DC.

Iscoe I., 1974, *Community psychology and the competent community*. En American Psychologist, Nº 29, pp. 607-613.

Jariego M.I., 2004, *Sentido de comunidad y potenciación comunitaria*. En Apuntes de Psicología Nº 22, pp. 187-211.

Jefatura del Estado, 1982, *Ley Orgánica 6/1981, Estatuto de autonomía de Andalucía*. En Boletín oficial del Estado (BOE) Nº 9.

Jefatura del Estado, 1998, *Ley 23/1998 de Cooperación Internacional para el Desarrollo, España*. En Boletín oficial del Estado (BOE) Nº 162.

Jefatura del Estado, 2006, *Ley Orgánica de Educación 2/2006 (LOE)*. En Boletín oficial del Estado (BOE) Nº 106.

Jorgensen D.L., 1989, *Participant Observation..* Newbury Park: Sage.

Junta de Andalucía, 2007, *Ley 17/2007 de Educación de Andalucía (LEA)*. En BOJA Nº 252.

Kahneman D., 2012, *Pensar rápido, pensar despacio*. Debate: Barcelona.

Kapp K.W., 1966, *Los costes sociales de la empresa privada*. Oikos-Tau: Barcelona.

Keynes J.M., [1936] 2007, *The general theory of Employment, Interest and Money*. Macmillan: London.

Kohlberg L., 1992, *Psicología del desarrollo moral*. Desclée de Brouwer: Bilbao.

Kolm S.C., 1976, *Unequal inequalities*. En *Journal of Economic Theory*. Nº13, pp.82-111. Elsevier: Amsterdam.

Korten D., 1990, *Getting to the 21st Century: Voluntary Action and the Global Agenda*. Kumarian Press: WestHartford.

Krugman P.R., 2009, *Il ritorno dell'economia della depressione e la crisi del 2008*. Garzanti: Milano.

Krugman P.R. y Wells R., 2013, *Microeconomía*. Zanichelli: Bologna.

Kuhn T., [1962] 2004, *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. Fondo de Cultura Económica: México.

Lagos T., 2003, *Global citizenship – Toward a definition*. Disponible en http://dept.washington.edu/gcp/research_pages/globalization_biblio.htm (Consultado en junio 2016).

Lakner C. y Milanovic B., 2013, *La distribución global del ingreso desde la caída del muro de Berlín a la gran recesión*. Banco Mundial.

Laval C., 2007, *L'homme économique. Essai sur les racines du néolibéralisme*. Gallimard: Paris.

Lederach J.P., 2000, *El abecé de la paz y los conflictos. Educación para la paz*. Los libros de la Catarata: Madrid.

Leitmotiv, 2015, *Informe evaluación final. Programa de educación para el desarrollo "Red de docentes andaluces para una educación para una ciudadanía global"*. Oxfam Intermón: Barcelona

Leontief W., 1980, *Economía académica*. En *Archipiélago* Nº 33, pp.66-72.

Macpherson C.B., 1968, *La Realidad Democrática*. Fontanella: Barcelona.

Manos Unidas, 2016, *Curso de Incidencia Política en las ONGD*. Disponible en <http://www.manosunidas-online.org/biblioteca/index.php/materiales-cursos-online/69-curso-onlineincidencia-politica-en-las-ongd> (Consultado en Junio 2016).

Marshall T.H., 1950, *Ciudadanía y clase social*. Alianza: Madrid.

Marx K., [1959], 1995, *El Capital*. Tomo 3. Fondo de cultura Económica: Mexico.

Max-Neef M., 2005, *Del saber al comprender: navegaciones y regresos*. Conferencia impartida en la Universidad Militar Nueva Granada, Colombia.

Max-Neef M., Elizade A. y Hopenhayn M., 1994, *Desarrollo a escala humana*. Icaria: Barcelona.

McMillan B. y Chavis D.M., 1986, *Sense of community: a definition and theory*. En *Journal of Community Psychology*, N°14, pp. 6-23.

McPherson C. B., 1981, *Democracia liberal y época*. Alianza: Madrid.

Mesa M., 2000, *La educación para el desarrollo en la Comunidad de Madrid. Tendencias y estrategias para el siglo XXI: Informe a la Dirección General de Cooperación y Voluntariado de la Comunidad de Madrid*. Disponible en <http://www.ceipaz.org/images/contenido/Precedentes,%20desarrollo%20y%20madur.pdf> (Consultado en junio 2016).

Milanovic B., 2011, *Los que tienen y los que no tienen. Una breve y singular historia de la desigualdad global*. Alianza: Madrid.

Millennium Ecosystem Assessment (MA), 2005, *Living Beyond Our Means: Natural Assets and Human Well-being: Statement from the Board*. World Resources Institute: Washington DC.

Ministerio de Asuntos Exteriores, 1998, *Metodología de evaluación de la Cooperación Española*. Madrid.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2008, *El desarrollo de la educación en España*. Disponible en http://www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2008/spain_NR08_sp.pdf. (Consultado en Junio 2016).

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013, *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*. En Boletín oficial del Estado (BOE) N° 295.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014, *Revisión nacional 2015 de la Educación para Todos: España*. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002299/229951S.pdf> (Consultado en junio 2016)

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014b, *Plan para la reducción del abandono educativo temprano*. Disponible en

<http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/educacion-mecd/areas-educacion/sistema-educativo/estudios-sistemas-educativos/espanol/especificos/estrategia-competencias-ocde/documentacion/Plan-para-la-reduccion-del-abandono-educativo-temprano.pdf> (Consultado en junio 2016)

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015, *Datos y Cifras del Curso Escolar 2015-2016*. Disponible en <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras/Datosycifras1516.pdf> (Consultado en junio 2016)

Mirowski P. y Plehwe D., 2009, *The Road from Mont Pèlerin: The Making of the Neoliberal Thought Collective*. Harvard University Press: Cambridge.

Montero M., 2006, *Teoría y práctica de la Psicología Comunitaria. La tensión entre sociedad y comunidad*. Paidós Tramas Sociales: Buenos Aires.

Morales J., 2005, *Desarrollo regional desde lo local. La red de alternativas sustentables agropecuarias de Jalisco*. En P. Torres (Coord.), *Desarrollo regional y sustentabilidad en México*, pp. 407-437. Universidad Autónoma Metropolitana: Distrito Federal.

Morin E., 1993, *El desafío de la globalidad*. En Archipelago N° 16, pp.66-72.

Morin E., 1999, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO: Paris.

Naredo J.M., 1987, *La economía en evolución. Historia y perspectivas de las categorías básicas del pensamiento económico*. Siglo XXI: Madrid.

Naredo J.M., 1992, *Los cambios en la idea de naturaleza y su incidencia en el pensamiento económico*. En *Información Comercial Española* N° 711, pp.11-30.

Nussbaum M., 1999, *Patriotismo y cosmopolitismo*. En Nussbaum M, *Los límites del patriotismo. Identidad, pertenencia y ciudadanía mundial*, pp. 13-29. Paidós: Barcelona.

OCDE, 2012, *Labour Losing to Capital: What Explains the Declining Labour Share?* Disponible en http://www.oecd.org/els/emp/EMO%202012%20Eng_Chapter%203.pdf (Consultado en junio 2016)

OCDE, 2013, *Pisa 2012*. Ministerio de educación cultura y deporte, Madrid. Disponible en <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/pisa2012lineavolumeni.pdf?documentId=0901e72b81786310> (Consultado en junio 2016).

OCDE, 2013b, *Talis*. Disponible en <http://www.oecd.org/edu/school/talis.htm> (Consultado junio 2016)

OCDE, 2015, *Education at Glance 2015*. Disponible en <http://www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm> (Consultado en junio 2016).

OCDE, 2016, *Programa para la evaluación Internacional de las competencias de adultos (PIAAC)*. Disponible en <http://www.oecd.org/piaac-es/> (Consultado en junio 2016).

ONU, 1948, *Declaración de los Derechos Humanos*. ONU: Paris.

ONU, 2015, *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Disponible en <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/> (Consultado junio 2016).

Oppenheimer P.M., 1999, *Un confronto tra il 2000 e il 1900: come si differenzia la globalizzazione di oggi dal libero scambio di ieri*. In Pizzuti F.R, 1999.

Ortega M.L., 1994, *Las ONGD y la crisis del desarrollo*. IEPALA: Madrid.

Ortega y Gasset J., [1930], 2001, *La misión de la Universidad*. Buenos Aires. Disponible en <http://www.esi2.us.es/~fabio/mision.pdf> (Consultado en junio 2016).

Ostrom E., 1990, *Governing the commons. The evolution of Institutions for Collective Action*. Cambridge University Press: Cambridge.

Oxfam Internacional, 2014, *Iguales*. Oxfam GB: Oxford.

Oxfam Internacional, 2016, *Una economía al servicio del 1%*. Oxfam GB: Oxford.

Oxfam Intermón, 2009, *Pistas para cambiar la escuela*. En Colección Ciudadanía Global, 1. Disponible en http://kaidara.org/es/Pistas-para-cambiar-la_escuela (Consultado en junio 2016).

Oxfam Intermón, 2013, *Centros Educativos Transformadores. Ciudadanía Global y transformación social* En Colección Ciudadanía Global, 4. Disponible en

<http://kaidara.org/es/centros-educativos-transformadores> (Consultado en junio 2016).

Oxfam Intermón y Unicef, 2015, *España frente a los retos de la agenda de desarrollo sostenible*. Disponible en http://ciudadesamigas.org/wp-content/uploads/2015/09/unicef_oxfam_espana_frente_al_reto_de_los_ods_2015.pdf (Consultado en junio 2016).

Pérez S.G., 1994, *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. La Muralla: España.

Petrella R., 2003, *Estrategias para acabar con la pobreza*. Disponible en: http://www.fdacomin.org/seminaris/2003_pobresa/petrella_esp.pdf (Consultado en junio 2016).

Pizzuti, F.R. (coord.), 1999, *Globalizzazione, istituzioni e coesione sociale*. Donzelli: Roma.

Pizzuti, F.R. (coord.), 2010, *Rapporto sullo stato sociale 2010. La grande crisi del 2008 e il welfare state*. Academia Universa Press: Milano.

Pizzuti F.R. (coord.), 2013, *Rapporto sullo Stato Sociale 2013. Crisi, istituzioni, beni comuni e welfare state* Gruppo Editoriale Simone: Napoli.

Pizzuti F. R. (coord.), 2015, *Rapporto sullo stato sociale 2015. La grande recessione e il welfare state*. Gruppo Editoriale Simone: Napoli.

Polanyi K, 1947, *Nuestra obsoleta mentalidad de mercado*. En *Commentary* N°13, pp.109-117. Disponible en http://inti.gob.ar/bicentenario/documentoslibro/pdf/anexo_2/Polanyi.pdf (Consultado en junio 2016).

Polanyi K., 1957, *The great transformation*. Beacon Press: Gibraltar.

Putnam R.D., 2003, *El declive del capital social. Un estudio internacional sobre las sociedades y el sentido comunitario*. Círculo de lectores: Barcelona.

Rappaport J., 1987, *Terms of Empowerment/ Exemplars of prevention: toward a theory for community psychology*. En *American Journal of Community Psychology* N° 15, pp. 121-148.

Rappaport J., 1995, *Empowerment meets Narrative: Listening to Stories and Creating Settings*. En *American Journal of Community Psychology* N° 23, pp. 122-139.

Red Andaluza de Lucha contra la Pobreza Y la exclusión social (EAPN), 2014, *Pobreza e desigualdad en Andalucía*. EAPN: Sevilla.

Red Internacional de educadores y educadoras para una ciudadanía global, 2008, *Manifiesto Internacional "Educar para una Ciudadanía Global"*. En http://www.kaidara.org/upload/102/091224_Manifiesto_internacional_es.pdf (Consultado en junio 2016).

Red de educadores y educadoras para una ciudadanía global (Red), 2016b, *Escuela transformadora: posicionamiento sobre la educación que queremos*. Disponible en <http://www.ciudadaniaglobal.org/content/educaci%C3%B3n-transformadora-la-educaci%C3%B3n-que-queremos> (Consultado en junio 2016).

Ricoeur P., 1987. *Tiempo y Narración*, Vol I. Ediciones Cristiandad: Madrid.

Robinson A., 2015; *¿Por qué el sistema educativo en Finlandia es de los mejores del Mundo?*, La Vanguardia. Disponible en <http://www.lavanguardia.com/vida/20150504/54430384806/sistema-educativo-finlandia-mejores-mundo.html> (Consultado en junio 2016)

Rodrik D., 2011, *La globalizzazione intelligente*. Editori Laterza: Roma.

Rodrik D., 2012, *The globalization paradox: democracy and the future of the world economy*. W. W. Norton & Company: New York.

Romero A. M. X., 2006, *Ciudadanía, Feminismo y Globalización*. En Labrys, études féministes, juin/décembre 2006.

Roubini N. y Stephen M., 2010, *Crisis economics: a crash course in the future of finance*. Penguin Press: New York.

Santos B. de S., 2000, *Critica de la Razón Indolente: contra el desperdicio de la experiencia*. Desclée de Bouver: Bilbao.

Sebastián L., 1996, *La solidaridad (Guardián de mi hermano)*. Ariel: Barcelona:

Sampieri R.H., Collado C.F., Lucio B.P., 2010, *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill: Mexico.

Sampieri R.H.Y Mendoza C.P., 2008, *El matrimonio cuantitativo-cualitativo: el paradigma mixto*. VI Congreso de investigación en sexología, 5-9 de noviembre de 2008. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco: Villahermosa, Mexico.

Saranson S.B., 1974, *The psychological sense of community: prospects for a community psychology*. Jossey Bass: San Francisco.

Save the Children, 2015, *Iluminando el futuro*. Disponible en https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/pobreza-equidad-educativa-espana_iluminando-el-futuro.pdf (Consultado en junio 2016).

Secretaría de Estado para la Cooperación Internacional, 2007, *Estrategia de Educación de la Cooperación Española*. Ministerio de Asuntos Exteriores de Cooperación: Madrid. Disponible en http://www.aecid.es/Centro-Documentacion/Documentos/Planificaci%C3%B3n%20estrat%C3%A9gica%20por%20sectores/estrategia_educacion_desarr.pdf (Consultado en junio 2016).

Secretaría de Estado para la Cooperación Internacional, 2007b, *Resumen de la Estrategia de Educación de la Cooperación Española*, Madrid, Ministerio de Asuntos Exteriores de Cooperación. Disponible en http://www.aecid.es/Centro-Documentacion/Documentos/Planificaci%C3%B3n%20estrat%C3%A9gica%20por%20sectores/educacion_resumen_esp.pdf (Consultado en junio 2016).

Secretaría de Estado para la Cooperación Internacional, 2012, *IV Plan Director de la Cooperación Española 2013-2016*. Ministerio de Asuntos Exteriores de Cooperación: Madrid. Disponible en <http://www.aecid.es/Centro-Documentacion/Documentos/Planificaci%C3%B3n/PD%202013-2016.pdf> (Consultado en junio 2016).

Sen A., Fitoussi J.P., Stiglitz J., 2013, *La misura sbagliata delle nostre vite. Perché il PIL non basta più per valutare benessere e progresso sociale*. Rizzoli: Milano.

Sen A., 1976, *Poverty: an ordinal approach to measurement*. En *Econometrica*. Wiley-Blackwell, Vol. 4, N°2, pp.219-231.

Sen A., 1989, *Sobre ética y economía*. Alianza Editorial: Madrid.

Sen A., 1999, *Development as freedom*. Oxford University Press: Oxford.

Senillosa I., 1998, *A new age of social movements: a fifth generation of non-governmental development organizations in the making*. En *Development in Practice* N° 8, I, pp. 40-53.

Singer P., 2003, *Un solo mundo. La ética de la globalización*. Paidós: Barcelona.

Smith A., [1759] 1997, *Teoría de los sentimientos morales*. Alianza Editorial: Madrid.

Smith A., 1776, *An Inquiry into Nature and Causes of the Wealth of Nations*. The electric book company, London.

Sontag S., [1966] 1984, *Contra la interpretación*. Seix Barral: Barcelona.

Sordo D.M.A. (coord.), 2014, *Bienestar, desigualdad y pobreza en Andalucía*. Centro de Estudios Andaluces: Sevilla

Stiglitz J., 2001, *In un mondo imperfetto. Mercato e democrazia nell'era della globalizzazione*. Donzelli Editore: Roma.

Stiglitz J., 2002, *El malestar en la globalización*. Taurus: Madrid.

Stiglitz J., 2006, *Cómo hacer que funcione la globalización*. Taurus: Madrid.

Stiglitz J., 2010, *Caída Libre. El libre mercado y el hundimiento de la economía mundial*. Taurus: Madrid.

Stiglitz J., 2012, *El precio de la desigualdad*. Taurus: Madrid.

Stiglitz J., 2013, *Il prezzo della disuguaglianza. Come la società divisa di oggi minaccia il nostro futuro*. Einaudi: Torino.

Szumuk M. e Irwin R., 2009, *Diccionario de Estudios Culturales Latinoamericanos*. Siglo XXI: Mexico.

Taibo C. (Dir.), 2010. *Decrecimientos. Sobre lo que hay que cambiar en la vida cotidiana*. Catarata: Madrid.

Torres J., 2001, *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Morata: Madrid.

Unión Europea (UE), 2015, *Informe conjunto de 2015 del Consejo y de la Comisión sobre la aplicación del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020)*. En Diario Oficial de Unión Europea, 15 diciembre 2015.

Unión Europea (UE), 2015b, *Nuevas prioridades para la cooperación europea en educación y formación*. En Diario Oficial de Unión Europea. Disponible en [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015XG1215\(02\)&from=ES](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015XG1215(02)&from=ES) (Consultado en junio 2016)

UNESCO, 1974, *Recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales, y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales*. UNESCO: Paris.

UNESCO, 1994, *La educación encierra un tesoro (Informe Delors)*. UNESCO: Paris.

UNESCO, 2004, *Textos Fundamentales*. UNESCO: Paris.

UNESCO, 2011, *La UNESCO y la educación*. UNESCO. Paris.

UNESCO, 2015, *Replantear la educación*. UNESCO: Paris.

Velázquez A.E., 2011, *Proyecto Docente e Investigador*. Universidad Pablo de Olavide: Sevilla.

Vigotski L.S., 1979, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Critica: Barcelona.

Yacuzzi E., 2005, *El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación*. En Serie Documentos de trabajo. Universidad del CEMA N° 296.

Zimmerman P., 2000, *Empowerment Theory: Psychological, Organizational and Community Levels of Analysis*. En Rappaport J. y Seidman E. (eds.), *Handbook of Community Psychology*, pp. 43-64. Kluwer Academic Plenum: Nueva York.

Zucman G., 2014, *Taxing Across Borders: Tracking Personal Wealth and Corporate Profits*. En *Journal of Economic Perspectives*, Vol. 28 N°4, pp.121-148. Disponible en <http://gabriel-zucman.eu/files/Zucman2014JEP.pdf> (Consultado en junio 2016).

Páginas web

AECID, 2016, *La AECID*. Disponible en <http://www.aecid.es/ES/la-aecid>. (Consultado en Junio 2016).

Banco Mundial, 2016, *Datos de libre acceso del Banco Mundial*. Disponible en <http://datos.bancomundial.org/> (consultado en Junio 2016).

Baril E. y Garnier B., 2013, *Iramuteq 0.7 alpha 2*. Disponible en http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/Pas%20a%20Pas%20IRAMUTEQ_0.7alpha2.pdf. (Consultado en junio 2016).

Consejería de Economía y Conocimiento, 2016, *Indicadores sociales de Andalucía*. Disponible en

<http://www.juntadeandalucia.es/institutodeestadisticaycartografia/indsoc/indicadores/1038.htm#ficha> (Consultado en Junio 2016).

Embajada de Finlandia en Madrid, 2016, *Educación en Finlandia*. Disponible en

<http://www.finlandia.es/public/default.aspx?nodeid=36870&contentlan=9&culture=es-es> (Consultado en julio 2016).

Eurostat, 2016, *European Data*. Disponible en <http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=ts00107&plugin=1>. (Consultado en junio 2016).

INE, 2016, *Encuesta de Población Activa (EPA)*. Disponible en <http://www.ine.es/daco/daco42/daco4211/epa0415.pdf> (Consultado en junio 2016).

INE, 2016b, *Gasto público en educación*. Disponible en <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/recursos-economicos/gasto-publico/series.html> (Consultado en junio 2016).

La Educación Que Nos Une (LEQNU), 2016, *Manifiesto de La Educación Que Nos Une*. Disponible en <http://laeducacionquenosune.org/manifiesto-la-educacion-que-nos-une/manifiesto/> (Consultado en junio 2016).

OCDE, 2015, *¿Que es la OCDE?* Disponible en <http://www.oecd.org/centrodemexico/laocde/> (Consultado en junio 2016).

Oxfam Intermón, 2016, *¿Qué es Conectando Mundos?* Disponible en <http://www.conectandomundos.org/es/presentacion> (Consultado junio 2016).

Oxfam Intermón, 2016b, *Kaidara*. Disponible en www.kaidara.org (Consultado en junio 2016).

Poletika, 2016, *Criterios de evaluación por una educación de calidad y equitativa*. Disponible en http://poletika.org//data/pdf/info/Ficha_Tema_Educacion.pdf (Consultado en junio 2016).

Red educadores y educadoras para una ciudadanía global (Red), 2013, *¡Que no nos roben el futuro!* Disponible en <http://www.oxfamintermon.org/es/educacion/noticia/que-no-nos-roben-futuro>

(Consultado en junio 2016).

Red educadores y educadoras para una ciudadanía global (Red), 2016, *La Red*. Disponible en www.ciudadaniaglobal.org/quienessomos (Consultado junio 2016).

The Trilateral Commission, 2016, *About the Trilateral Commission*. (Consultado en mayo 2016 en <http://trilateral.org/>).

9. Anexos

9.1 Anexo 1: Guión de las entrevistas semiestructuradas

ESQUEMA DE LAS PREGUNTAS PROPUESTAS DURANTE LAS ENTREVISTAS AL PROFESORADO Y DIRECTOR/A DE LOS CENTROS⁶⁷

Informaciones sobre la persona entrevistada:

Nombre y apellido:

Nombre, ciudad, provincia del centro:

[prof.] Nivel educativo que tiene a su cargo:

[prof.] ¿Forma usted parte de algún grupo de trabajo de la Red de Oxfam?

[prof.] En caso afirmativo, por favor indique cuál:

Formación:

Franja de edad: 30-45 46-55 56 - más

Sexo:

En la convicción de que “no existe una fuerza transformadora más poderosa que la educación para promover los derechos humanos y la dignidad, erradicar la pobreza y lograr la sostenibilidad, construir un futuro mejor para todos, basado en la igualdad de derechos y la justicia social, el respeto de la diversidad cultural, la solidaridad internacional y la responsabilidad compartida” (UNESCO, 2015:4), a través de esta entrevista pretendo dejar claros los aspectos que facilitan o dificultan el papel transformador de la educación desde el punto de vista de la actividad del profesorado.

Con este objetivo se quieren considerar por separado estos elementos, tanto en lo que concierne a la actividad didáctica y como al papel que desempeñan en el funcionamiento del Centro. Por último se pedirá su opinión sobre cómo las

⁶⁷ Se ha utilizado el mismo guion para las entrevistas al profesorado y a los directores/as de los Centros educativos. Las únicas preguntas que se han propuesto solo a uno de los dos roles llevan adelante la sigla [prof.] si se han propuesto exclusivamente al profesorado y [dir.] si se han propuesto exclusivamente a directores/directoras.

políticas educativas de Andalucía facilitan el papel del profesor como agente de cambio en el proceso de integración de valores, creencias, contenidos y metodologías dirigidas a formar al alumnado como futuros ciudadanos activamente comprometidos con la construcción de una realidad más justa y equitativa.

Guion de la entrevista:

Primera parte

Considerando la necesidad de trabajar a través de la educación:

La conciencia de la totalidad de la persona humana, tanto en sus diferentes dimensiones afectivas, intelectuales, corporales, relacionales, etc., como en el reconocimiento de la complejidad y dinamismo de la construcción de la identidad cultural.

La conciencia de la interdependencia a nivel global, dirigida a dejar claro los retos planteados por el hecho de vivir en un mundo con recursos limitados, por las múltiples interdependencias que hacen que el desarrollo de todos y de todas dependa a su vez de todos y de todas, y evidenciar cómo las acciones que se llevan a cabo a nivel local tienen repercusiones a nivel global.

La perspectiva global de la justicia y de la solidaridad que evidencie cómo el sistema de desarrollo, especialmente en los últimos 30 años, ha llevado a la profundización de las desigualdades económicas y sociales, (acceso desigual a los derechos y oportunidades necesarias para el desarrollo personal y social) tanto dentro de los países como entre ellos, que generan pobreza y exclusión social.

Considerando que, para trabajar estos temas, sería aconsejable fomentar una educación:

Reflexiva, crítica, holística e interdisciplinar que, a partir de los problemas reales, trabaje desde y para el desarrollo integral de la persona, ayudando así a tener una mirada interdisciplinar de la realidad sin compartimentos estancos que desconecten y descontextualicen los conocimientos y los saberes y que oriente a la acción.

Que aborde de forma transversal la perspectiva de género y que incorpore temas relativos al medioambiente, derechos humanos, género, seguridad alimentaria, resaltando las conexiones entre Norte y Sur.

Sobre la base de todo lo expuesto, ¿cuáles son los elementos que, en su opinión, facilitan o dificultan la incorporación de contenidos y metodologías de la Educación para una Ciudadanía Global, en la actividad didáctica que lleva a cabo el profesorado de su Centro?

Según las respuestas obtenidas se profundiza en temas relacionados con:

¿Consigue el profesorado que sus actividades didácticas estén fundamentadas en la interacción dialógica, en la que el conocimiento sea resultado del diálogo sobre saberes disponibles, de la reflexión significativa desde lo cercano, y no en una mera imposición de los conocimientos considerados necesarios a priori?

¿Trabaja el profesorado un currículo participativo e integrado constituido por: contenidos que vinculan escuela y vida, acorde con las preguntas y preocupaciones de los educandos; percepción interactiva de la comunicación (con una visión participativa del alumnado); diversificación de las tareas escolares que incluyan, por ejemplo, espacios de investigación, prácticas de aprendizaje y servicio; implementación de evaluaciones que pongan el acento sobre elementos como el proceso, la autonomía, la creatividad, la cooperación y el diálogo? (Oxfam Intermón: 2013).

¿Cuenta el profesorado con la preparación suficiente para poder utilizar herramientas metodológicas y didácticas adecuadas que le ayuden a incorporar la Educación para una Ciudadanía Global en la propuesta educativa?

[dir.] ¿Piensa, que en su Centro, los profesores llevan adelante prácticas educativas en las que se cumplen los criterios planteados? En caso de respuesta afirmativa, ¿cuáles? En caso de respuesta negativa ¿cuál es la razón que lo impide?

Segunda parte

En la convicción de que no se puede separar el tipo de escuela que queremos del tipo de sociedad que deseamos alcanzar (Oxfam Intermón: 2013), creemos que

los centros educativos pueden representar importante espacios de transformación social. En este sentido, los mismos valores impulsados por las actividades didácticas del profesorado tendrían que estar reflejados en el funcionamiento y quehacer de los centros educativos.

los Centros se podría fomentar un modelo educativo basado en el respeto y la valoración de la diversidad como fuente de enriquecimiento humano, la conciencia ambiental y el consumo responsable, el respeto de los derechos humanos individuales y sociales, la igualdad de género, la valoración del diálogo como herramienta para la resolución pacífica de los conflictos y la participación democrática, la corresponsabilidad y el compromiso en la construcción de una sociedad justa, equitativa y solidaria (Oxfam Intermón: 2013).

Considerando que los centros transformadores son espacios inclusivos, participativos y democráticos, ¿de qué forma, en su opinión, el funcionamiento de los centros escolares, facilita y/o dificulta el rol del profesorado como agente de cambio?

Según las respuestas obtenidas se profundizan temas relacionados con:

[dir.] ¿Cuáles son los elementos que facilitan y/o dificultan el impulso de iniciativas para que el Centro un espacio abierto al entorno (familias, entidades, autoridades, otras escuelas...)?

[dir.] ¿Cuáles son los elementos que facilitan y/o dificultan el impulso de iniciativas a favor de una globalización solidaria y justa y que ponen en el centro a las personas y sus problemas vitales, tanto a nivel local como a nivel global?

[prof.] ¿Su interés y/o voluntad de abordar temas de Educación para una Ciudadanía Global, influye en la práctica o política educativa de tu centro de trabajo? ¿Consigues integrarlo en su programa? ¿Cómo?

[dir.] En su opinión, ¿los valores y las prácticas propuestas por la Educación para una Ciudadanía Global, han sido incorporados o han influido en fomentar un cambio en (las prácticas) el funcionamiento de los centros escolares de Andalucía?

[prof.] ¿Piensa que desde los centros escolares se facilitan las herramientas para integrar la Educación para una Ciudadanía Global en la práctica educativa?
¿Cómo?

[prof.] ¿Se fomentan iniciativas para que el centro sea un espacio abierto al entorno (familias, entidades, autoridades, otras escuelas...)?;

[prof.] ¿Se fomentan en su centro iniciativas a favor de una globalización solidaria y justa, tanto a nivel local como a nivel global?

Aprender a hacer, aprender a ser, aprender a aprender, aprender a conocer, aprender a transformar. ¿Cuáles son los elementos que facilitan y/o dificultan la incorporación y aplicación de estos principios en el funcionamiento de los centros escolares de Andalucía? ¿Cuáles son los principales retos que identifica en este sentido?

¿La organización de los centros escolares de Andalucía contribuye a generar un conocimiento riguroso, pertinente, ético y significativo para todos los actores implicados (profesorado, alumnado y comunidad) que facilite la lectura crítica del mundo? ¿De qué manera?

En su opinión, ¿los documentos estratégicos del Centro (proyecto educativo, plan estratégico, plan de acción tutorial, programación general, etc.) se redactan con la participación de todos los sectores implicados y son asumidos, activados y actualizados por docentes, familias, alumnado y personal de administración? ¿En estos documentos, se refleja la preocupación por la dignidad de las personas, la dimensión glocal, la concepción comunicativa dialógica y un enfoque constructivo de derechos y valores? (Oxfam Intermón: 2013).

En su opinión ¿se fomenta el currículo participativo e integrado constituido por: contenidos que vinculan escuela y vida, acorde con las preguntas y preocupaciones de los educandos; percepción interactiva de la comunicación (con una visión participativa del alumnado); diversificación de las tareas escolares que incluya, por ejemplo, espacios de investigación, prácticas de aprendizaje y servicio; implementación de evaluaciones que pongan el acento sobre elementos como el proceso, la autonomía, la creatividad, la cooperación y el diálogo? (Oxfam Intermón:2013).

¿Existen estructuras y procesos de participación en el Centro y en su entorno para facilitar la representación y el protagonismo de toda la comunidad educativa en los espacios de discusión, reflexión y toma de decisiones? ¿Con qué actividades y con qué modalidades de funcionamiento se lleva a cabo?

¿De qué forma se facilita el papel del profesor como agente de cambio en el Centro? ¿Se proponen actividades o se facilita el desarrollo de las capacidades del profesorado para ser agente de cambio en su práctica educativa? ¿Existen medidas para facilitar la sostenibilidad de estos cambios?

Tercera parte

Los retos que caracterizan la realidad y la mayor interconexión e interdependencia del mundo en el que vivimos dan lugar a nuevos niveles de complejidad, tensión y paradojas, así como a nuevos horizontes del conocimiento. Los cambios producidos a nivel social, económico, político y ambiental, la mayor movilidad de los ciudadanos entre países, el progreso de la tecnología, la mayor facilidad de circulación de las noticias, el incremento de las desigualdades entre y dentro de los países, plantean nuevos retos para la educación, tanto desde el punto de vista de los contenidos, valores y metodologías que se utilizan, como desde el punto de vista de la tipología de aprendizaje educativo que se quiere fomentar en relación al actual contexto de transformación global.

Considerando los valores, los contenidos y la metodología propuestos por la Educación para una Ciudadanía Global, ¿cuáles de los elementos impulsados por las políticas educativas de Andalucía facilitan y/o dificultan la incorporación de estos principios en las prácticas educativas de su Centro?

Según las respuestas obtenidas se profundizan temas relacionados con:

¿Las políticas educativas de Andalucía fomentan la educación como instrumento democrático, dirigido a desarrollar en el alumnado las competencias básicas para poderse enfrentar a los retos de su entorno tanto a nivel global como a nivel local, con un conocimiento exhaustivo de la realidad? ¿Cómo? ¿Cuáles?

¿La Ley de Educación Andaluza fomenta la mejora de la práctica docente y la calidad de la enseñanza? ¿Qué medidas destacarías? ¿Piensa que estas medidas

fortalecen las posibilidades de impulsar los valores de la Educación para una Ciudadanía Global?

La Ley 23/1998 de 7 de Julio de la Cooperación Internacional para el Desarrollo y del Plan Director 2005-2008, reafirma la prioridad asignada al logro de una educación de calidad y para todos como elemento fundamental para fortalecer los derechos de la ciudadanía tanto en España como en los países en desarrollo. ¿De qué forma, en su opinión, esta Ley facilita la implementación de los principios de la Educación para una Ciudadanía Global?

¿Piensa que el marco normativo y legislativo del sistema educativo de Andalucía, facilita la cabida del trabajo reflexivo y del pensamiento crítico en relación a cuestiones globales y de justicia social? ¿Podría especificar de qué forma?

¿Cómo piensa que se podría institucionalizar los cambios que se proponen desde el punto de vista de la Educación para una Ciudadanía Global?

¿Piensa que las políticas educativas de Andalucía, fomentan la Investigación Educativa del profesorado en los centros docentes?

¿Qué compromisos y/o cambios se podrían impulsar desde las instituciones educativas autonómicas de Andalucía para reforzar y respaldar el trabajo individual del profesorado y fortalecer su papel de agente transformador?

¿Las políticas educativas de Andalucía, fomentan la implicación de la comunidad educativa, de las organizaciones sociales, de las asociaciones de padres, madres y estudiantes en el funcionamiento y desarrollo de las actividades en los centros escolares? ¿Cómo?

Cuarta Parte

¿Hay algo más que quiera añadir?

Muchas gracias por su participación.

9.2 Anexo 2: Formulario de consentimiento informado

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

TITULO TESIS DOCTORAL: Globalización, Sostenibilidad y Educación: experiencia y perspectivas de la Red de educadores y educadores para la Construcción de la Ciudadanía Global en España.

PROGRAMA DE DOCTORADO: Desarrollo y Ciudadanía: Derechos Humanos, Igualdad, Educación e Intervención Social, Universidad Pablo de Olavide de Sevilla (España).

INVESTIGADORA: Giulia Pizzuti

PROPOSITO DEL ESTUDIO: Análisis de los elementos que facilitan y/o dificultan la de los contenidos, metodologías y valores propuestos por la Educación para una Ciudadanía Global en los centros de primaria y secundaria de Andalucía, tanto en la actividad que el profesorado desarrolla en las aulas, así como en el funcionamiento de los centros escolares y en la las políticas educativas de Andalucía.

PROCEDIMIENTO: Para la recolección de la información relacionada con este estudio, se solicita participar en una entrevista individual.

PRIVACIDAD y CONFIDENCIALIDAD: La información proporcionada durante la entrevista permanecerá privada. A las encuestas se les asignará un código, para que nadie conocerá su identidad. Los resultados de esta investigación podrán llegar a ser presentados en la tesis doctoral que constituye el informe final de este estudio, en revistas científicas o en eventos científicos, respetando siempre el más estricto anonimato.

Si bien ninguna información proporcionada durante la entrevista será relacionada de forma directa con usted, su nombre y encargo aparecerá en el listado de personas entrevistadas que será publicado entre los anexos de la investigación.

En ningún momento del estudio, se juzgará la pertinencia de los resultados obtenidos, que se tratarán de forma anónima.

CONSENTIMIENTO

Yo _____estoy de acuerdo en autorizar el utilizzo de las informaciones proporcionadas para esta investigación y otras en el futuro, según lo expuesto.

Lugar y Fecha

**FIRMA DEL PARTICIPANTE
INVESTIGADORA**

FIRMA DE LA