

## Acompañando procesos de construcción de ciudadanía global crítica. Buscando la coherencia entre lo que investigamos y cómo investigamos

**Adelina Calvo-Salvador**

Profesora Titular del Departamento de Educación de la Universidad de Cantabria, España  

<https://dx.doi.org/10.5209/redc.94769>

Recibido: 26 de febrero de 2024 • Aceptado: 22 de julio de 2024

**Resumen:** Una educación para la ciudadanía global de calidad ha sido reconocida recientemente como un derecho. Para que se haga real, se necesitan no solamente prácticas educativas que promuevan este enfoque, sino también una investigación que pueda acompañar, visibilizar, documentar y mejorar esas prácticas. A partir de los tres grandes dilemas que ha enfrentado una investigación financiada con fondos públicos, se explica el camino recorrido en la búsqueda de una investigación coherente entre lo que se investiga y cómo se investiga. Si la educación para la ciudadanía global tiene un fin emancipador y transformador, su investigación no debe quedar exenta de estos mismos fines.

**Palabras clave:** educación para la ciudadanía global crítica; derecho a la investigación; ciudadanía y género; pedagogías poscríticas.

### ENG Accompanying processes to promote critical global citizenship. Seeking coherence between what we research and how we research

**ENG Abstract:** Quality education for global citizenship has recently been recognised as a right. For this to become a reality, there is a need not only for educational practices that promote this approach, but also for research that can accompany, make visible, document and improve these practices. Based on the three major dilemmas that publicly funded research has faced, we explain the path taken in the search for coherent research between what is researched and how it is researched. If global citizenship education has an emancipatory and transformative aim, its research should not be exempt from the same aims.

**Keywords:** Critical global citizenship education; right to research; citizenship and gender; post-critical pedagogies.

### FRA Accompagner les processus de construction d'une citoyenneté mondiale critique. Rechercher la cohérence entre ce que nous recherchons et la manière dont nous le faisons

**FRA Résumé:** Une éducation de qualité à la citoyenneté mondiale a récemment été reconnue comme un droit. Pour que cela devienne une réalité, il faut non seulement des pratiques éducatives qui promeuvent cette approche, mais aussi une recherche qui puisse accompagner, rendre visible, documenter et améliorer ces pratiques. Sur la base des trois principaux dilemmes auxquels la recherche financée par des fonds publics a été confrontée, nous expliquons le chemin parcouru dans la recherche d'une cohérence entre l'objet et la méthode de la recherche. Si l'éducation à la citoyenneté mondiale a pour objectif l'émancipation et la transformation, sa recherche ne devrait pas être exempte de ces mêmes objectifs.

**Mots-clés:** Éducation critique à la citoyenneté mondiale; droit à la recherche; citoyenneté et genre; pédagogies post-critiques.

**Sumario:** 1. Introducción. 2. Dilema 1. ¿Qué entendemos por educación para la ciudadanía global? Sintonizando significados con las personas participantes. 3. Dilema 2. Organizando espacios y tiempos para la ciudadanía global crítica. ¿Cómo informar nuestra pedagogía? 4. Dilema 3. ¿Cómo acompañar y documentar procesos de construcción de ciudadanía global? ¿Qué papel debe jugar la investigación? 5. Conclusiones. 6. Fuentes de financiación. 7. Agradecimientos. 8. Referencias bibliográficas.

**Cómo citar:** Calvo Salvador, A. (2024): “Acompañando procesos de construcción de ciudadanía global crítica. Buscando la coherencia entre lo que investigamos y cómo investigamos”, *Revista Española de Desarrollo y Cooperación* (REDC), 51(2), 191-199

## 1. Introducción

Recientemente en la *Declaración Europea sobre Educación para la Ciudadanía Global* (GENE, 2022), conocida como *Declaración de Dublín* y aprobada por las agencias y ministerios europeos en materia de cooperación y educación para el desarrollo, se establece que una educación para la ciudadanía global de calidad es un derecho para todas las personas. Se considera que este enfoque educativo es un instrumento privilegiado para la mejora social. Y lo es porque permite valorar las perspectivas de las diferentes culturas, comprender las actuales relaciones geopolíticas, los conflictos y las guerras, las diferentes formas de opresión y el legado del colonialismo.

Unos años antes, la Agenda de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (2015) recogía dentro del objetivo Educación de Calidad (n. 4) la meta 4.7, que busca asegurar que el alumnado adquiriera conocimientos, tanto a nivel teórico como práctico, que le permitan favorecer el desarrollo sostenible. Entre estos conocimientos estarían los que se promueven desde la educación para el desarrollo sostenible, los derechos humanos, la ciudadanía mundial, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la igualdad de género y la valoración de la diversidad cultural.

Desde el equipo de investigación Global Education de la Universidad de Cantabria hemos desarrollado una investigación cuyo objetivo último es conocer cómo se construye ciudadanía global con personas jóvenes y niños/as en diferentes escenarios educativos formales y no formales<sup>1</sup>. Para ello, se desarrolló una primera fase de trabajo diagnóstico con la intención de conocer qué experiencias educativas sobre ciudadanía global se estaban desarrollando en la comunidad autónoma (Calvo-Salvador, 2022). En fases posteriores, se seleccionaron algunas de esas experiencias y a partir de una metodología cualitativa con enfoque de género (Jones y Barron, 2007; Korsvik y Rustad, 2021) e inspirada en métodos visuales, narrativos y creativos (Margolis y Pauwels, 2011; Mannay, 2017) se promovió, acompañó y documentó la mejora de esas prácticas, ampliando su potencial participativo y crítico.

En este artículo se presentan los tres grandes dilemas que ha enfrentado la investigación: la articulación de una definición propia del término educación para la ciudadanía global, una búsqueda informada para construir una pedagogía acorde con este modelo y la pregunta sobre cómo investigar desde parámetros que reconozcan la agencia de los profesionales, infancia y juventud con la que trabajamos y con ello, repensando nuestro propio rol en una investigación que busca el cambio y la mejora social.

El punto de partida de este artículo es evidenciar que la investigación en ciudadanía global debe entenderse como un proceso en construcción, que toma significados y características diferentes en cada proyecto. Su naturaleza debe ser necesariamente emergente, si realmente se quiere avanzar en ganar coherencia entre investigar la construcción de ciudadanía global y hacerlo con un enfoque que capacite a sus participantes en las competencias, conocimientos y habilidades que hoy necesitamos para ejercer nuestros derechos de ciudadanía en un contexto global. Por tanto, la investigación no es tanto el proyecto que diseñamos como su puesta en marcha de forma colaborativa con todas las personas implicadas, lo que supone abrir procesos para dialogar y compartir el poder.

Si bien la presentación de los resultados de una investigación es algo deseable y necesario, para medir su impacto social y justificar su financiación, es también importante discutir cómo investigamos, qué dilemas nos vamos encontrando y qué formas han resultado más productivas para enfrentar esos dilemas. Por eso, y como ya señalara la epistemología feminista (Haraway, 1995; Harding, 1996), asumiendo que toda investigación es necesariamente parcial, está situada, subraya determinadas problemáticas sociales y oculta otras, en este artículo se relata la investigación como un camino transitado por diferentes agentes sociales, no exento de dificultades ni dilemas, pero con un impulso transformador que le permite reflexionar sobre sí misma.

## 2. Dilema 1. ¿Qué entendemos por educación para la ciudadanía global? Sintonizando significados con las personas participantes

La educación para la ciudadanía global es un enfoque educativo que promueve el interrogante sobre qué significa hoy ser ciudadano/a y ejercer como tal, en un momento histórico que se caracteriza por la globalización y la hipertecnologización, dos movimientos que afectan a todas las esferas de nuestras vidas. Como todo campo de conocimiento alberga en su seno una alta discusión ideológica que ha llevado a muchos autores a establecer distintas clasificaciones y adjetivaciones del término (cosmopolita,

<sup>1</sup> Semilleros de compromiso cívico en jóvenes. Investigando la ciudadanía global en escenarios presenciales y virtuales (Proyecto PID2020-114478RB-C21, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033).

mundial, planetaria, etc.), rastreando las múltiples tendencias que se observan, fruto no sólo de las distintas tradiciones académicas, políticas o activistas que las iluminan, sino también del contexto social, cultural e histórico de cada país o territorio (Goren y Yemini, 2017; Oxley y Morris, 2013; Pashby et al., 2020; Andreotti, 2021).

Esta variedad de prácticas y tendencias ha hecho que se considere un término paraguas (Tarozzi y Mallon, 2019), un término que se usa para describir procesos educativos que se mueven desde lógicas muy diferentes. Una de ellas, por ejemplo, la lógica más instrumental que se orienta a capacitar a las personas jóvenes para competir en un mundo laboral global (idiomas, competencias tecnológicas, liderazgo en grupos interculturales, etc.), subrayando con ello los aspectos positivos de la globalización como un movimiento que ofrece nuevas oportunidades (Bourn, 2018). La segunda lógica es la que problematiza la globalización, analizando las desigualdades que conlleva y los efectos negativos que está teniendo para los grupos más desfavorecidos, con menos oportunidades y capacidad de decisión, lo que supone encontrarse en un camino de búsqueda sobre cómo orientar los procesos educativos para entender cuál es nuestro papel en el mundo como seres en relación con otros seres vivos (Pashby et al., 2020).

Desde esta segunda lógica, los procesos educativos se orientan a intentar comprender el momento histórico que estamos viviendo y los actuales retos a los que se enfrenta la humanidad, para descubrir y amplificar nuestra capacidad de agencia, nuestra capacidad de cambiar el presente buscando mayores cuotas de equidad y justicia social. Se inspira en las pedagogías críticas y poscríticas (Silva, 2001) y es un campo de estudio que comprende tradiciones como la educación intercultural, la educación en derechos humanos, la educación para la paz y la prevención de los conflictos, la educación para el desarrollo o la educación para la igualdad de género (González, 2012).

Todas estas fuerzas hegemónicas y contrahegemónicas que están operando en el campo nos obligaron a revisar críticamente nuestras visiones y experiencias previas en el terreno de la educación para la ciudadanía global. Esta revisión nos llevó a considerar las particularidades de este campo de estudio en España, donde la convivencia de diferentes enfoques y perspectivas se viene analizando desde el modelo de las generaciones de educación para el desarrollo (Calvo-Salvador, 2017; Mesa, 2000 y 2011). Unas generaciones que se articulan a partir de diferentes visiones del desarrollo, de la educación, de la sostenibilidad y de la globalización. Precisamente, en la búsqueda de una mirada que nos permitiera descentrarnos de nuestras experiencias previas, analizamos conjuntamente las posibilidades de la denominada sexta generación de la educación para el desarrollo o educación para la transformación social (Boni et al., 2020), como un enfoque que nos permitía comprender la importancia de analizar cómo operan las relaciones de poder en las sociedades globalizadas y la necesidad de volver a pensar la relación entre la educación y la transformación social.

Esta búsqueda de nuevos referentes también nos llevó a discutir en qué medida la existencia de algunas agendas promovidas por organismos internacionales, como la Agenda de los ODS, podrían ser un marco que sirviera para favorecer procesos de educación para la ciudadanía global en clave transformadora. Y es aquí cuando comenzamos a expresar un cierto sentimiento de agotamiento con relación al carácter transformador de esta Agenda, al experimentar que bajo su nombre estaban teniendo lugar experiencias educativas de muy distinto signo, incluso contradictorias, al no poner en entredicho el sistema capitalista, colonialista y patriarcal que la propia Agenda parece no cuestionar (Gómez Gil, 2017). De esta forma, dimos cabida en nuestra investigación a los Objetivos del Buen Vivir (Hidalgo-Capitán et al., 2019) como un enfoque crítico con la Agenda de los ODS, una agenda que es complaciente con el actual modelo de capitalismo tardío y con las desiguales relaciones de poder que se dan entre el Norte y Sur global del planeta.

La perspectiva de los Objetivos del Buen Vivir (OBV) plantea un análisis crítico de la Agenda de los ODS, al considerar que esta se asienta en tres elementos que necesitan ser re-pensados: la modernidad, el modelo de desarrollo y la perspectiva del desarrollo sostenible. Desde esta base, los OBV nos ofrecieron la oportunidad de discutir cómo lograr una vida digna para todas las personas del planeta y cómo comprender que los seres humanos formamos parte y somos parte de ese mismo planeta. Esta visión interdependiente y ecodependiente de nuestra existencia nos permitió avanzar en la idea de cómo trascender formas de trabajar la ciudadanía global desde una única dimensión (p.e. la medioambiental), para construir una mirada más compleja y completa donde la dimensión humana, social, política, económica, cultural y medioambiental se dan de forma entrelazada (Gutiérrez Pérez y Prado Rojas, 2014).

Así, los tres objetivos que se plantean desde el enfoque OBV: la sostenibilidad biocéntrica (¿cómo vivir en armonía todos los seres de la naturaleza?), la equidad social (¿cómo vivir en armonía todos los seres humanos?) y la satisfacción personal (¿cómo vivir en armonía consigo mismo/a?) nos permitieron revisar críticamente los conceptos de desarrollo y de democracia que históricamente han venido conformando nuestra mirada sobre cómo educar para e investigar en ciudadanía global.

Este proceso de revisión evidenció la necesidad de conocer más sobre otras formas de educar e investigar que la modernidad dejó al margen y que hoy se constituyen como imprescindibles para poder hacer frente a los retos que actualmente tenemos como humanidad, entre ellos el calentamiento global, el racismo, xenofobia y la normalización de los discursos de odio o las desigualdades de género. Visiones como las que nos ofrece la ciudadanía global feminista (Arnott, 2009) o la ciudadanía planetaria (Moraes y De Almeida, 2017) permitieron abordar críticamente la raíz capacitista, colonialista, antropocéntrica, eurocéntrica y patriarcal de algunos de los términos que dábamos por sentados, entre ellos el de ciudadanía, el de globalización o el de desarrollo.

### 3. Dilema 2. Organizando espacios y tiempos para la ciudadanía global crítica. ¿Cómo informar nuestra pedagogía?

La educación para la ciudadanía global es un campo que ha conocido un rápido crecimiento en las últimas décadas, debido a la necesidad de desarrollar propuestas educativas que permitan comprender fenómenos que afectan a toda la humanidad, que subrayan nuestra vulnerabilidad y que se han hecho si cabe más evidentes con la reciente pandemia causada por el COVID-19. Pero esta necesidad de comprender se ha desarrollado más a un nivel teórico que a un nivel práctico, de manera que se ha señalado que la educación para la ciudadanía global tiene un potencial crítico y transformador a nivel conceptual, pero las prácticas educativas muchas veces se sustentan en modelos poco críticos, restringidos a actividades de sensibilización o de recaudación de fondos o materiales para ayudar a zonas en conflicto o colectivos desfavorecidos (Calvo-Salvador, 2020; Pashby et al., 2020; Pashby y Sund, 2020).

Es fundamental abrir el debate sobre cuáles serían los enfoques metodológicos más adecuados para el desarrollo de una ciudadanía global crítica (Blackmore, 2016; Hunt, 2020) e incluso, promover un estudio comparativo de las prácticas pedagógicas que se están dando en diferentes territorios y países (Hahn, 2016).

Es así como nuestra investigación acompañó a los/as participantes a revisar sus metodologías, sus materiales educativos y los espacios y tiempos que venían dedicando para el desarrollo de la ciudadanía global. Y en ese proceso, fue especialmente útil la diferencia que se viene estableciendo desde distintos campos que abordan la ciudadanía global, y que confluyen en una misma idea, la necesidad de diferenciar entre lo que podríamos denominar un enfoque más superficial y un enfoque más sociocrítico. La necesidad de esta diferencia se percibe en el enfoque de ciudadanía global, en el enfoque ecologista y en el enfoque feminista.

Con relación al enfoque de ciudadanía global, en un trabajo ya clásico de Vanessa Andreotti (2006) se establecía una distinción entre lo que la autora considera una versión superficial o blanda (*soft*) y una versión crítica de la educación para la ciudadanía global. La versión *soft* entiende que el problema que se debe abordar es el de la pobreza y cómo ayudar a quienes más lo necesitan, mientras que la visión crítica se centra en el análisis de la desigualdad y la injusticia. Otras preguntas que plantea la autora son, ¿qué necesitamos cambiar? o ¿cuál es el rol de la gente corriente y qué podemos hacer como individuos?

Con relación al cambio, se plantea la necesidad de cambiar las estructuras, instituciones y personas que son una barrera para el desarrollo (*soft*) o bien las estructuras, los sistemas de creencias, las instituciones, las asunciones, culturas, personas y relaciones (crítica) que, además, han dado lugar a una forma particular de entender el desarrollo.

Si pensamos en el rol de cada uno/a de nosotros/as, desde lo que la autora considera la visión más superficial se plantea que algunas personas son parte del problema, pero que la gente corriente es parte de la solución, dado que podemos hacer presión para cambiar algunas estructuras. Las estrategias para ello son el desarrollo de campañas para cambiar esas estructuras, dedicando nuestro tiempo, experiencia y recursos. En cambio, la perspectiva crítica señala que todos nosotros/as somos al mismo tiempo parte del problema y parte de la solución y que debemos analizar nuestra propia posición y contexto y participar en el cambio de estructuras, asunciones, identidades, actitudes y relaciones de poder en nuestros propios contextos.

La educación para la ciudadanía global crítica se orienta a empoderar a las personas para reflexionar críticamente sobre los legados y procesos de sus propias culturas y contextos, para imaginar otros futuros y tomar conciencia de la responsabilidad sobre sus decisiones y acciones. En otras palabras, la autora nos invita a deshacernos de la idea de que son “los otros” (habitualmente situados en el Sur global del planeta) los que necesitan nuestra ayuda y que estamos moralmente obligados a ayudarles desde nuestra posición de privilegio (porque tenemos acceso a recursos y educación desde el Norte global del planeta). La perspectiva crítica nos invita a pensar cómo está funcionando el poder en todas las sociedades y grupos, cómo estos grupos y territorios están interconectados, son dependientes entre sí y cómo en cualquier territorio, grupo o institución puede trabajarse hacia una situación de mayor justicia social. Aquí lo global debe trabajarse vinculado a la vida cotidiana de la infancia y juventud, buscando las conexiones entre lo local y lo global, promoviendo espacios de aprendizaje seguros donde los estudiantes puedan analizar y experimentar con otras formas de ver y pensar, de ser y relacionarse con los demás y con otras realidades.

Marta Nussbaum (2012) ha expresado esta misma idea cuando afirma que todos los países enfrentan problemas vinculados con el desarrollo humano, que todos están fracasando en la tarea de garantizar que todas las personas tengan una vida digna en la que puedan desarrollar todas sus capacidades. Así que todos los países son países en vías de desarrollo y como tales, pueden encontrar en el enfoque de capacidades inspiración y estrategias para mejorar la vida de todas las personas.

Un segundo ejemplo que ha informado nuestra investigación proviene del enfoque ecosocial, desde el que se trabaja por diferenciar una forma de abordar los problemas medioambientales (que también son sociales) desde una óptica más compleja y denunciando la simplicidad y parcialidad de determinadas visiones educativas. Este enfoque está especialmente preocupado por organizar procesos educativos que traspasen la simple idea de la sostenibilidad medioambiental para abrir el debate sobre los límites biofísicos del planeta y nuestra necesidad de decrecer (Reichmann, 2020). El actual sistema capitalista, extractivista y patriarcal bajo el que organizamos nuestra vida en común es insostenible, haciéndose necesario deconstruir la idea dominante de desarrollo y de consumo hacia modelos donde primen otros fines que no sean el meramente económico y productivista, sino la distribución de la riqueza, la paz y la justicia social y ambiental (dependientes una de la otra).

Pero, pese a esta urgencia que la evidencia científica lleva décadas subrayando, muchas experiencias educativas se organizan bajo la lógica de la sostenibilidad medioambiental como si el medioambiente fuera

algo ajeno a los seres humanos, algo que estos deben proteger y cuidar a partir de simples prácticas como el reciclado o la limitación en el uso de plásticos (Herrero, 2020) que, aun siendo prácticas necesarias, no son el centro del problema. Este enfoque superficial también se percibe al analizar cómo abordan los libros de texto estas problemáticas que, lejos de mostrar la crisis global que estamos viviendo (de cuidados, social, ecológica), subrayan formas de organizar el sistema productivo de forma insostenible y ocultando el riesgo que eso conlleva para la vida humana (Herrero, 2022).

Un tercer ejemplo que nos fue de utilidad para nuestra investigación en la tarea de reconstruir las prácticas pedagógicas hacia escenarios más sociocríticos y transformadores proviene de la teoría feminista. Desde este enfoque se ha señalado que los derechos de ciudadanía no están reconocidos por igual a todas las personas y colectivos y que ampliar estos límites mejorando la propia democracia no pasa, exclusivamente, por aumentar el número de mujeres en los órganos de representación de una institución o país o por aprobar leyes de paridad que garanticen una representación mínima de mujeres en los espacios y órganos de toma de decisiones (cambios de orden cuantitativo, de carácter más superficial), sino que este cambio pasa, irremediadamente, por desafiar la forma hegemónica y moderna del propio concepto de ciudadanía. ¿En qué sentido? En primer lugar, por la adscripción que este concepto hace de hombres y mujeres hacia los espacios público-político y privado-doméstico. Así, al consabido contrato social firmado por individuos independientes, libres e iguales como base de una sociedad democrática, el pensamiento feminista añadió, para analizar las raíces del poder patriarcal en época moderna, el contrato sexual, un pacto no escrito, silenciado pero eficaz que apartaba a las mujeres de lo público para encargarles los trabajos de cuidados no asalariados (Pateman, 1995). Unos trabajos que son imprescindibles para el mantenimiento y la sostenibilidad de la vida y que se traducen en el cuidado hacia las personas y otros seres vivos y en el cuidado instrumental o hacia las cosas.

En segundo lugar, por la devaluación e invisibilización que se hace de los trabajos de cuidados, tradicionalmente desarrollados por mujeres en todo el mundo. Una devaluación que nos impide comprender su verdadero papel en el mantenimiento de las sociedades, haciéndose necesario poner los cuidados en el centro para pensar otras formas de construir ciudadanía, otras formas de comprender la democracia y nuestra vida en común.

Así pues, una perspectiva crítica sobre la ciudadanía informada por el feminismo nos propone revisar la dimensión institucional (el papel de las políticas públicas y del Estado) y la dimensión de acción política, es decir, la acción de todos los sujetos sociales en su devenir ciudadano/a, un devenir que reconoce la interdependencia de la esfera pública y de la esfera privada. Estas dos esferas, que se retroalimentan continuamente, nos permiten ampliar los límites de la ciudadanía moderna hacia los derechos sociales, culturales, económicos, sexuales y reproductivos. La agenda feminista ha mejorado nuestra idea de democracia al hacer realidad que la violencia contra las mujeres, la reproducción, la sexualidad y el trabajo doméstico y de cuidados, entre otros, que son centrales en las vidas de las mujeres, pasen al primer plano de la agenda política, una agenda que ya no podrá seguir definiéndose sin la participación de las mujeres de toda condición y procedencia (Abasolo et al., 2012).

Por otro lado, si la ciudadanía se desarrolla hoy más allá de los límites del Estado nación, es necesario analizar cómo afecta la globalización a la vida de las mujeres (para lo que son de utilidad conceptos como la feminización de la pobreza o las cadenas globales de cuidados), así como las luchas y resistencias que ellas están desarrollando contra el modelo de producción extractivista y capitalista dominante que privatiza bienes y recursos que, como el agua, son fundamentales para la supervivencia (Arnot, 2009; Muñoz Cabrera, 2015; Orozco, 2007). Trabajar a favor de construir una ciudadanía para todas las personas implica atacar las raíces de la desigualdad de género en su faceta social, económica y cultural (Ferro y Saúde, 2024).

Es el acercamiento a estas tres perspectivas, educación para la ciudadanía global crítica, educación desde el enfoque ecosocial y educación para una ciudadanía global feminista la que fue conformando nuestra mirada durante el proceso de investigación. Esta mirada nos ayudó a seleccionar tres temáticas con las que hemos estado trabajando: los trabajos de cuidados en el contexto local y global, la sexualidad en el contexto local y global y los trabajos en situación de semi-exclavitud que están sosteniendo nuestro elevado consumo tecnológico. La selección de estas tres temáticas nos obligó a seleccionar y crear materiales educativos diferentes al libro de texto que habitualmente se trabajaba en el aula, como los elaborados por las ONGD y diferentes organismos internacionales. También nos abrió a la posibilidad de ampliar los lenguajes con los que solemos trabajar en los procesos educativos (lenguaje oral y escrito), experimentando con la creación de podcast, videos y fotografías (Calvo-Salvador y Fueyo Gutiérrez, 2024).

Finalmente, el acompañamiento a los profesionales de la educación para trabajar temas desafiantes y socialmente relevantes también supuso un desafío metodológico que se explica en el apartado siguiente y que nos llevó a ensayar propuestas más delegadas, donde los/as niños/as y personas jóvenes pudieron desarrollar roles más activos a través de metodologías participativas, como el alumnado como investigador (Bucknall, 2019; Thomson, 2008).

La selección de las temáticas, de los materiales y de la metodología nos permitió articular experiencias educativas que transitaran por lo que se han considerado las cuatro dimensiones de una educación para la ciudadanía global: el pensamiento crítico, el diálogo, la reflexión y la acción responsable (Blackmore, 2016). La articulación de cada proyecto en cada centro y asociación con las que hemos trabajado partió del reconocimiento del trabajo previo de estos profesionales en temáticas de marcado carácter sociocrítico y con metodologías activas. También se articuló a partir del reconocimiento de sus experiencias previas en el trabajo con grupos de niños/as y personas jóvenes que acumulan trayectorias de desenganche y/o fracaso escolar.

#### 4. Dilema 3. ¿Cómo acompañar y documentar procesos de construcción de ciudadanía global? ¿Qué papel debe jugar la investigación?

La toma de decisiones sobre qué entendíamos por ciudadanía global y sobre cómo articular procesos educativos relevantes que llevaran al aula temáticas sociales y medioambientales desafiantes supuso emprender un proceso de formación que no solamente transformaría nuestra forma de entender los procesos educativos, sino que también nos hizo reflexionar sobre nuestras formas de investigar.

Un enfoque educativo que se orienta a la mejora social, a la comprensión de fenómenos complejos y a la transformación personal y social, requiere ser investigado desde posicionamientos que permitan aumentar la capacidad de agencia de las personas con las que estamos trabajando. Debíamos trabajar con un enfoque metodológico, desde parámetros cualitativos, que permitiera compartir el poder y la capacidad de tomar decisiones de forma conjunta con los participantes de la investigación, tanto adultos como personas jóvenes y niños/as. Appadurai (2000) ha expresado esta misma idea cuando señala que la investigación, desde parámetros democráticos, puede ser una buena herramienta para crear una “globalización de base” o “globalización desde abajo”. Nuevas formas de generar conocimiento que, por un lado, intentan comprender el complejo fenómeno de la globalización aportando una diversidad de puntos de vista, más allá de los aportados por los grandes relatos económicos, políticos y culturales que son hegemónicos y por otro, permite trabajar en contra de la exclusión epistemológica, como una nueva forma de desigualdad en las actuales sociales posindustriales y del conocimiento.

Compartir el poder entre el equipo de investigación y los profesionales de la educación, supone orientar la investigación hacia la propia capacitación de estos profesionales, ampliando sus posibilidades para observar su realidad educativa de otra forma, primer paso para lograr una mejora de su práctica docente. Así, desde el enfoque del profesor como investigador (Elliott, 2015) que, como es sabido, tiene una larga trayectoria en los enfoques prácticos y sociocríticos de formación del profesorado (Zeichner, 2010), se fueron tomando decisiones de manera colaborativa a lo largo de todas las fases de la investigación entre los profesionales de la educación y el equipo de investigación de la universidad. También se compartieron las técnicas de recogida de datos, como los diarios, la toma de fotografías y pequeños videos, que se fueron elaborando conjuntamente y de forma dialogada entre todos estos profesionales. Esto supuso que los profesionales de la educación fueran tomando progresivamente un papel más activo en la documentación de su práctica educativa, mientras los profesionales de la universidad trataban de acompañar y apoyar esa labor de documentación.

En definitiva, fuimos tomando conciencia de que una investigación sobre ciudadanía global debía permitir a los profesionales involucrarse en una práctica de indagación que aumentara su democracia profesional (Biesta, 2020), es decir, su capacidad para tomar decisiones pedagógicas informadas, independientes, autónomas y lejos de una lógica externa impuesta articulada desde la tecnificación de la enseñanza. Una tecnificación que reduce en muchas ocasiones el fenómeno educativo a evidencias y el desempeño profesional a una continua rendición de cuentas desde parámetros marcadamente burocráticos y administrativos (Ball, 2003).

En este proceso dialogado en el que ambas partes se capacitan mutuamente para enriquecer sus visiones sobre cómo investigar, surge el dilema de qué papel deben jugar las personas jóvenes y los niños/as que participan en la investigación. Se reconoce de nuevo la necesidad de seguir avanzando en una investigación coherente (qué investigamos y cómo lo hacemos), planteando un escenario en el que las propias personas jóvenes y los niños/as puedan desarrollar sus propios procesos de indagación, desarrollando con ello las competencias que hoy se necesitan para comprender el actual mundo globalizado en el que vivimos, entre ellas saber observar, estar informado/a, recoger datos de diferentes fuentes, poder contrastar las fuentes de las que tomamos los datos, atender a las cuestiones éticas, valorar la diversidad y comprender diferentes puntos de vista.

Estas preocupaciones nos llevaron a revisar los postulados de propuestas como el giro inclusivo en la investigación socioeducativa (Alba y Nind, 2020) o el alumnado como investigador (Bucknall, 2019), enfoques que nos permitieron dialogar sobre diversos dilemas éticos como, por ejemplo, quién tiene la capacidad y el poder para tomar las decisiones en una investigación, a quién pertenecen los datos producidos en ella, para qué sirven o en qué medida y cómo se considera deseable mantener el anonimato.

En el marco de estas preocupaciones, se diseñaron propuestas formativas donde las personas jóvenes y los niños/as desarrollaron sus propias investigaciones, recogiendo datos a través de entrevistas, notas de audio, pequeños videos, derivas, campañas de contra-publicidad y visitas a sitios web oficiales que presentaban algunos datos estadísticos e informes sobre la realidad a investigar. La propuesta es particularmente interesante si tenemos en cuenta que los análisis de las tendencias de investigación en el campo de la ciudadanía global señalan que son todavía escasas las propuestas en las que se visibiliza y se da el protagonismo que merece a las voces de las personas jóvenes y niños/as, existiendo poca evidencia científica sobre las motivaciones que tienen para aprender sobre ciudadanía global y para comprometerse con cuestiones sociales y medioambientales (Bourn y Brown, 2011; Bourn, 2023).

Nuestra propuesta se aleja de considerar la investigación como una actividad técnica, que sólo puede ser desarrollada en determinados contextos formales y por personal técnico especializado, para considerar su potencial democrático. Este potencial indica que la investigación debe considerarse como un derecho, el derecho a acceder a los conocimientos, capacidades y herramientas necesarios mediante los cuales cualquier persona puede mejorar y aumentar los conocimientos que considera esenciales para mejorar su calidad de vida y ampliar sus reivindicaciones como ciudadano/a. Desde este punto de vista, todos los seres

humanos son investigadores/as, pues toman decisiones que les obligan a avanzar más allá de sus horizontes actuales de conocimiento (Appadurai, 2006). De ser así, quienes ocupamos posiciones de privilegio en la escala académica y de investigación, tenemos la obligación ética y política de organizar espacios y tiempos para hacer real este derecho a la investigación.

## 5. Conclusiones

Desde una posición de honestidad ética, en este artículo se discuten los tres grandes dilemas que ha enfrentado una investigación cuyo objetivo es analizar cómo las personas jóvenes y la infancia construyen ciudadanía global en la educación formal y no formal. El punto de partida del artículo es abrir una discusión sobre cómo investigar en este campo, buscando la coherencia entre el “objeto” y el método de la investigación. Es una forma de entender la investigación desde parámetros más participativos y democráticos, concibiendo la propia investigación como una tarea que desborda los límites de lo académico (como un lugar restringido y de privilegio) y entra en el terreno de los derechos.

Si la educación para la ciudadanía global es un enfoque educativo que plantea la pregunta de cómo afecta la globalización a nuestras vidas y cómo capacitarnos para enfrentar los grandes retos que en la actualidad enfrenta la humanidad, cómo investigamos en ciudadanía global requiere concebir la investigación como una tarea cuyo objetivo último es capacitar a las personas participantes en la investigación para que puedan tomar decisiones informadas sobre sus propias vidas. Un capacitar que supone desarrollar las competencias y habilidades necesarias para comprender la complejidad e inestabilidad de nuestro actual momento histórico. Un capacitar que es un proceso de ida y vuelta que afecta a todos los implicados en el proceso de investigación: personal de la universidad, profesionales de la educación y colectivos de infancia y juventud con los que estamos trabajando.

La educación para la ciudadanía global es un campo de significados inestables, como también lo es la investigación educativa con fines emancipatorios, de ahí la necesidad de negociar sus significados. En este sentido, comprender cómo se van tomando decisiones en una investigación, a partir de qué dilemas, con qué tradiciones de investigación y de formación del profesorado se dialoga, qué idea de la infancia y juventud tenemos y qué papel les otorgamos a estos colectivos en nuestras prácticas docentes e investigadoras son cuestiones por discutir en toda investigación que esté orientada hacia la mejora y la transformación social.

En línea con las aportaciones de las epistemologías feministas, la investigación sobre la ciudadanía global debe democratizar el sujeto de la ciencia. Esa democratización, además de hacer real el derecho a la investigación, produce la creación de conocimiento a partir de preocupaciones, metodologías, formas de trabajar y de relacionarse con el conocimiento distintos, ampliando nuestra comprensión del mundo y poniendo en el centro de la investigación las experiencias de las personas participantes y la diversidad como un valor.

Esa diversidad, cuando permea el proceso de investigación, permite abrir la práctica investigadora no sólo a nuevas temáticas, sino a nuevas metodologías, lenguajes y formas de conocer. La diversificación de los lenguajes en la investigación, así como la flexibilización de los espacios y los tiempos hace a la investigación más inclusiva, permitiendo la participación de todas las personas involucradas. En definitiva, se propone aquí una investigación sobre ciudadanía global informada por la diversidad, la democracia, los derechos y otras formas de conocer, elementos todos ellos indispensables en nuestro esfuerzo por seguir comprendiendo los efectos de la globalización y nuestro papel en ella.

## 6. Fuentes de financiación

Semilleros de compromiso cívico en jóvenes. Investigando la ciudadanía global en escenarios presenciales y virtuales. Proyecto PID2020-114478RB-C21 (financiado por MCIN/AEI /10.13039/501100011033).

## 7. Agradecimientos

Agradezco a todas las personas que han hecho posible la investigación.

## 8. Referencias bibliográficas

- Abasolo, O., Montero, J., González, H. y Santiago, B. (2012): *Guía didáctica de ciudadanía con perspectiva de género. Igualdad en la diversidad*, Madrid, FUHEM Ecosocial, Instituto de la Mujer.
- Alba, C. y Nind, M. (2020): “El giro inclusivo en la investigación socioeducativa”, en J. M. Sancho, F. Hernández, L. Montero, J. de Pablos, J. I. Rivas y A. Ocaña, coords., *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social*, Barcelona, Octaedro, pp. 109-121.
- Andreotti, V. (2021): “Depth education and the possibility of GCE otherwise”, *Globalisation, Societies and Education*, 19(4), pp. 496-509. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/14767724.2021.1904214>
- Andreotti, V. (2006): “Soft versus global citizenship education”, *Policy and Practice. A development education review*, 3, pp. 40-51.
- Appadurai, A. (2000): “Grassroots Globalization and the Research Imagination”, *Public Culture*, 12(1), pp. 1-19. Disponible en: <https://read.dukeupress.edu/public-culture/article/12/1/1/31574/Grassroots-Globalization-and-the-Research>
- Appadurai, A. (2006): “The right to research”, *Globalisation, Societies and Education*, 4(2), pp. 167-177. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/14767720600750696>
- Arnot, M. (2009): *Coeducando para una ciudadanía en igualdad*, Madrid, Morata.
- Ball, S. (2003): “Profesionalismo, gerencialismo y performatividad”, *Educación y pedagogía*, 37(15), pp. 87-104.

- Blackmore, C. (2016): "Towards a pedagogical framework for global citizenship education", *International Journal of Development Education and Global Learning*, 8(1), pp. 39–56. Disponible en: <https://doi.org/10.18546/IJDEGL.8.1.04>
- Biesta, G. (2020): *Educational research: an unorthodox introduction*, London, Bloomsbury.
- Boni, A.; Belda-Miquel, S. y Calabuig, C. (2020): *Educación para la ciudadanía global crítica*, Madrid, Síntesis.
- Bourn, D. (2018): *Understanding global skills for 21st century professions*, London, Palgrave Macmillan.
- Bourn, D. y Brown, K. (2011): *Young people and international development: engagement and learning*. Research paper n. 2. London, DERC (Development Education Research Centre). Disponible en: [https://www.ucl.ac.uk/ioe/sites/ioe/files/ResearchReport2\\_web.pdf](https://www.ucl.ac.uk/ioe/sites/ioe/files/ResearchReport2_web.pdf)
- Bourn, D. (ed.) (2023): *Research in Global Learning. Methodologies for global citizenship and sustainable development education*, London, UCL Press.
- Bucknall, S. (2019): *El alumnado de primaria como investigador. Elección, voz y participación*, Madrid, Morata.
- Calvo-Salvador, A. (2017): "The state of development education in Spain: Initiatives, trends and challenges", *International Journal of Development and Global Learning*, 9(1): pp. 18-32. Disponible en: <https://doi.org/10.18546/IJDEGL.9.1.03>
- Calvo-Salvador, A. (2020): "Development Education or Global Learning? Evidence from Spanish Schools", en D. Bourn, ed., *The Bloomsbury Handbook of Global Education and Learning*, London, Bloomsbury Academic, pp. 279–291.
- Calvo-Salvador, A. (coord.) (2022): *Transformación social y educación para el desarrollo. Un diálogo (inacabado) entre agentes educativos*, Santander, Universidad de Cantabria. Disponible en: <https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/31564>
- Calvo-Salvador, A. y Fueyo Gutiérrez, A. (coords.) (2024): *Metodologías creativas y participativas para educar en ciudadanía global*, Barcelona, Octaedro (en prensa).
- Elliott, J. (2015): "Lesson y Learning Study y la idea del profesor como investigador", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29(3), pp. 29–46.
- Ferro, L. y Saúde, S. (2024): "Gender equality. The key role of a pedagogy of critical hope and global social justice", en D. Bourn y M. Tarozzi, ed., *Pedagogy of Hope for Global Social Justice*, London, Bloomsbury Academic, pp. 211–224. Disponible en: <https://www.bloomsbury.com/us/pedagogy-of-hope-for-global-social-justice-9781350326262/>
- GENE. Global Education Network Europe (2022): *The European Declaration on Global Education to 2050. The Dublin Declaration. A European Strategy Framework for Improving and Increasing Global Education in Europe to the Year 2050*. Disponible en: <https://static1.squarespace.com/static/5f6decace4ff425352eddb4a/t/636d0eb7a86f6419e3421770/1668091577585/GE2050-declaration.pdf>
- Gómez Gil, C. (2017): "ODS: una revisión crítica", *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, 140, pp. 107–118.
- González, N. (coord.) (2012): *Educación para la ciudadanía global desde el currículo*, Barcelona, Fundació Solidaritat UB.
- Goren, H. y Yemini, M. (2017): "Global citizenship education redefined. A systematic review of empirical studies on global citizenship education", *International Journal of Educational Research*, 82, pp.170–183.
- Gutiérrez Pérez, F. y Prado Rojas, C. (2014): *Ecopedagogía y ciudadanía planetaria*, México, De la Salle Ediciones.
- Hahn, C. L. (2016): "Pedagogy in citizenship education research: A comparative perspective", *Citizenship Teaching & Learning*, 11(2), pp. 121–137.
- Harding, S. (1996): *Ciencia y feminismo*, Madrid, Morata.
- Haraway, D. (1995): *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*, Madrid, Cátedra.
- Herrero, Y. (2020): "La educación del compromiso ecosocial en la infancia, la adolescencia y la juventud", en R. Díaz Salazar, coord., *Ciudadanía Global. Una visión plural y transformadora de la sociedad y de la escuela*, vol I, Madrid, SM, pp. 145–153.
- Herrero, Y. (2022): *Educación para la sostenibilidad de la vida. Una mirada ecofeminista a la educación*, Barcelona, Octaedro.
- Hidalgo-Capitán, A. L., García-Álvarez, S.; Cubillo-Guevara, A. P. y Medina-Carranco, N. (2019): "Los Objetivos del Buen Vivir. Una propuesta alternativa a los Objetivos de Desarrollo Sostenible", *Revista Iberoamericana de Estudios del Desarrollo*, 8(1), pp. 6–57. Disponible en: [https://doi.org/10.26754/ojs\\_ried/ijds.354](https://doi.org/10.26754/ojs_ried/ijds.354)
- Hunt, F. (2020): "Characteristics of a Global Learning School", en D. Bourn, ed., *The Bloomsbury Handbook of Global Education and Learning*, London, Bloomsbury Academic, pp. 342–355.
- Jones, L. y Barron, I. (2007): *Research and Gender*, London, Continuum International Publishing Group.
- Korsvik, T. R. y Rustad, L. M. (2021): *¿Qué es la dimensión de género en el ámbito de la investigación? Casos de estudio en la investigación interdisciplinar*, Santander, Editorial de la Universidad de Cantabria.
- Mannay, D. (2017): *Métodos visuales, narrativos y creativos*, Madrid, Narcea.
- Margolis, E. y Pauwels, L., eds. (2011): *The Sage Handbook of Visual Research Methods*, London, Sage.
- Mesa, M. (2000): "La educación para el desarrollo: Entre la caridad y la ciudadanía global", *Papeles*, 70, pp. 11–26.
- Mesa, M. (2011): "Reflections on the Five-Generation Model of Development Education", *The International Journal for Global and Development Education Research*, 0, pp. 161–167.
- Moraes, S. y De Almeida, L. (2017): "Planetary citizenship and the ecology of knowledges in Brazilian universities", *International Journal of Development Education and Global Learning*, 8(3), pp. 25–42. Disponible en: <https://doi.org/10.18546/IJDEGL.8.3.03>



- Muñoz Cabrera, P. (2015): "Women contributing to Gender-Just, Equitable and Sustainable Development", en G. McCann y S. McCloskey, eds., *From the local to the global. Key issues in Development Studies*, London, PlutoPress, pp. 170-190.
- Nussbaum, M. (2012): *Creando capacidades. Propuesta para el Desarrollo Humano*, Barcelona, Paidós.
- Orozco, A. (2007): *Cadenas globales de cuidado*. Documento de trabajo n. 2. Serie género, migración y Desarrollo, Santo Domingo, Instituto Internacional de Investigaciones y Capacitación de las Naciones Unidas para la Promoción de la Mujer (INSTRAW). Disponible en: <https://trainingcentre.unwomen.org/instraw-library/2009-R-MIG-GLO-GLO-SP.pdf>
- Oxley, L. y Morris, P. (2013): "Global Citizenship: a typology for distinguishing its multiple conceptions", *British Journal of Educational Studies*, 61(3), pp. 301-325.
- Pashby, K., Da Costa, M. y Sund, L. (2020): "Pluriversal possibilities and challenges for Global Education in Northern Europe", *Journal for Social Science Education*, 19(4), pp. 45-62. Disponible en: <https://doi.org/10.4119/jsse-3463>
- Pashby, K., Da Costa, M., Stein, S. y Andreotti, V. (2020): "A meta-review of typologies of global citizenship education", *Comparative Education*, 56(2), pp. 144-164. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1723352>
- Pashby, K. y Sund, L. (2020): "Critical global citizenship education in the era of SDG 4.7: discussing HEADSUP with secondary teachers in England, Finland and Sweden", en D. Bourn, ed., *The Bloomsbury Handbook of Global Education and Learning*, London, Bloomsbury Academic, pp. 314-326.
- Pateman, C. (1995): *El contrato sexual*, Barcelona, Anthropos.
- Reichmann, J. (2020): ¿Ecosocialismo descalzo? Perspectivas ético-políticas en el siglo de la gran prueba, en J. Reichmann, A. Almazán, C. Madorrán y E. Santiago, *Ecosocioalismo descalzo. Tentativas*, Barcelona, Icaria, pp. 13-183.
- Silva, T. T. (2001): *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*, Barcelona, Octaedro.
- Tarozzi M. y Mallon, B. (2019): "Educating teachers towards global citizenship: A comparative study in four European countries", *London Review of Education*, 17(2), pp. 112–125. Disponible en: <https://doi.org/10.18546/LRE.17.2.02>
- Thomson, P. (ed.) (2008): *Doing visual research with Children and Young people*, London, Routledge.
- Zeichner, K. M. (2010): *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*, Madrid, Morata.