

7



**EL SIGNIFICADO DE LA CIUDADANÍA EN
CONTEXTOS DE DESIGUALDAD SOCIAL:
PAUTAS PARA UNA EDUCACIÓN
INCLUYENTE**

The Meaning of Citizenship in Social Inequality

Contexts: Guidelines for a Comprehensive Education

Alma A. Ramírez Iñiguez *

RESUMEN

El presente artículo tiene el propósito de analizar el sentido de la educación para la ciudadanía en la actualidad, tomando en cuenta la desigualdad social existente en la era global. Para ello, se realiza una revisión conceptual sobre el significado de la ciudadanía en nuestros días, destacando la necesidad de un cambio de perspectiva para entender este concepto y considerando las transformaciones sociales de las últimas décadas, así como el predominio del modelo económico neoliberal, el cual ha tenido como consecuencia el incremento de la desigualdad social a nivel mundial. Con base en dicha revisión, se realiza un análisis documental de algunas experiencias educativas iberoamericanas relevantes por su propósito de crear ciudadanía a través de propuestas inclusivas. A partir de este análisis, se discuten los resultados de dichas experiencias, los elementos clave que propician una ciudadanía incluyente desde la educación y sus implicaciones en la reducción de la desigualdad social.

* Universitat de Barcelona (España).

PALABRAS CLAVE: Educación para la Ciudadanía, Educación Global, Prácticas Educativas, Educación Inclusiva.

ABSTRACT

This article analyses the sense of citizenship education currently regarding the social inequality in the global era. For this, a conceptual framework about citizenship meaning is established and the need of a conceptual change is highlighted taking into account the social transformations, the increase of inequality in the worldwide and the neoliberal model hegemony in last decades. Based on this, some relevant Ibero American educational experiences in citizenship education are analyzed and their results are discussed. From this, some key elements involved in education for inclusive citizenship are pointed out as well as their contribution for social inequality decrease.

KEY WORDS: Citizenship Education, Global Education, Educational Practices, Inclusive Education.

1. GLOBALIZACIÓN Y DESIGUALDAD SOCIAL

La desigualdad en el acceso a los recursos básicos para la vida y para el pleno ejercicio de los derechos ciudadanos no es una situación exclusiva del mundo contemporáneo. Sin embargo, el rápido crecimiento de las brechas sociales entre ricos y pobres ha representado en las últimas décadas una característica particular de la era actual. Para entender esta problemática es necesario tener cuenta que los múltiples cambios sociales, políticos y económicos han afectado la vida de las personas a nivel mundial, los cuales han sido reconocidos como rasgos propios de la globalización.

Desde la década de los noventa, la globalización ha sido definida como un fenómeno en el que los procesos económicos, sociales y culturales son cada vez más interdependientes (CASTLES, 1997; CASTELLS, 2001), de tal manera que los acontecimientos que ocurren en una parte del mundo tienen consecuencias en otras regiones, afectando de manera inmediata la vida de las personas. Sus principales características se destacan en cuatro aspectos fundamentalmente: la revolución tecnológica, la extensión de los mercados, la ampliación de las fronteras y la hegemonía del modelo neoliberal como marco regulador de las relaciones económicas y sociales (RAMÍREZ, 2011). En este sentido, la globalización es un fenómeno en el que la transformación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) posibilitan un conocimiento inmediato con los acontecimientos mundiales, así como relaciones personales y profesionales desde cualquier parte del mundo. Asimismo, esta interconexión ha propiciado la expansión de las

relaciones comerciales y la permeabilidad de las fronteras para la ejecución de acciones mercantiles de diversa índole.

En este contexto, el modelo neoliberal ha sido la perspectiva predominante de organización económica y social de las sociedades actuales. De acuerdo con este modelo, las acciones dirigidas al bienestar social se supeditan cada vez más a la lógica del mercado. Por lo tanto, aquellos con los recursos necesarios para desarrollarse a través de esta lógica serán los que se beneficien de las formas que ha adoptado la globalización. Sin embargo, aquellos que se quedan fuera de las decisiones en torno a las normas que regulan el mercado o sin posibilidades de adaptarse al mismo, quedan igualmente fuera de los beneficios que ofrece la revolución tecnológica y la permeabilidad de las fronteras, así como de la protección de sus derechos fundamentales. Y *quedar fuera* remite a ser o quedarse apartado de las dinámicas e intercambios sociales, así como de los diversos procesos de participación (SABARIEGO, 2009). Así, son algunos los que se quedan *dentro* de estas dinámicas, mientras que el resto se aleja cada vez más de los procesos dirigidos a lograr su desarrollo y bienestar.

En la era de la globalización, la brecha social entre quienes están *dentro* y los que están *fuera* es cada vez más amplia y crece a ritmos acelerados. Esto quiere decir que la cantidad de personas que viven en la pobreza, la vulnerabilidad social, la corrupción, la acumulación de peligros, la humillación y la negación a la dignidad es cada vez mayor ante los grupos de individuos que gozan de movilidad, libertad de elección y múltiples opciones (BAUMAN, 2011). Al contrario de las ventajas que las consecuencias de la globalización parecían tener para todos, se ha producido una nueva geografía de la centralidad y la marginalidad (SASSEN, 2007) en el que los niveles de desempleo y pobreza se incrementan (ANCHUSTEGUI, 2012), y en donde la asimetría estructural entre el Norte y el Sur, entre los países más pobres y los más ricos tiene un notable protagonismo (GUERRA, 2012; ROMERO y ROMERO, 2013). Por lo tanto, lo que se observa es la pérdida de derechos de las personas más empobrecidas y con bajos salarios (SASSEN, 2016), así como las fracturas de la reglamentación que anteriormente regulaba los derechos de los trabajadores, fomentando dinámicas de explotación y precariedad (SASSEN, 2007). Este panorama de desigualdad tiene fuertes impactos en la cohesión social y en las dinámicas de las sociedades, donde los *perdedores de la globalización* (PAUSCH, 2016) no sólo quedan al margen del bienestar sino que son vulnerables a grupos extremistas o a la delincuencia organizada, acrecentando la ruptura en el tejido social.

De este modo, la principal consecuencia de la globalización ha sido el incremento de la desigualdad a nivel mundial, lo cual ha impactado en las dinámicas sociales en todo el planeta. Las principales evidencias de esta desigualdad se expresan en los siguientes puntos (SASSEN, 2007; BAUMAN, 2011; ANCHUSTEGUI, 2012, FLORENTINO, 2014):

- Concentraciones de poder económico en grupos minoritarios y focalizados, lo cual deviene en el aumento del desempleo a gran escala y en mercados de trabajo fragmentados, donde los bajos salarios para gran parte de los trabajadores es una constante. Por lo tanto, se ha incrementado el sector no estructurado de la economía donde la flexibilidad y la incertidumbre laboral y salarial es más frecuente.

- Aumento de la precariedad tanto laboral en aspectos como la vivienda, la salud, la educación o la energía eléctrica. Una característica del modelo neoliberal que se ha adoptado en el mundo global es la privatización. En ésta, los aspectos mencionados dejan de ser derechos básicos y se convierten en bienes de consumo. Por lo tanto, su alcance depende del poder adquisitivo de las personas.

- Inestabilidad e incertidumbre como una constante. La volatilidad de los mercados hace que estos sean inciertos. Así, aquellos que son económicamente competentes luchan por no perder su lugar, mientras que el resto se ocupa en vivir con los recursos disponibles. En este contexto, los más empobrecidos son los que padecen en mayor medida la constante inseguridad.

De esta manera, el panorama actual es el de un mundo tecnológicamente más conectado, con una fluidez inmediata en las relaciones personales y comerciales, y con las ventajas de realizar transformaciones a nivel global a partir de los actos que se generen desde cualquier parte del mundo. Las posibilidades de interconexión mundial existentes ofrecen oportunidades de desarrollo económico y social sin precedentes. Sin embargo, estas posibilidades quedan en manos de unos cuantos.

1.1. Los mapas de la desigualdad social: del mundo a Iberoamérica

El crecimiento de las brechas sociales parece seguir el mismo ritmo que el avance de las TIC y de las diversas formas de interconexión mundial a nivel económico y social. De acuerdo con OXFAM (2016), de 2010 a 2015 el número de personas más ricas en el mundo pasó de 388 a 62, las cuales poseen la misma riqueza que 3,600 millones de las personas más pobres a nivel mundial. Igualmente, desde el inicio del siglo XXI, el sector más empobrecido sólo ha recibido 1% de la riqueza mundial, mientras que 50% de ésta se encuentra en manos del 1% más rico. Según las estimaciones de esta organización, actualmente, este porcentaje de la población posee más riqueza que 99% del resto de personas del planeta.

En el caso de la región de América Latina cabe destacar que ésta ha sido definida como la más desigual del planeta (BLANCO y DUK, 2011; GENTILI, 2011). Al respecto, CEPAL y OXFAM declararon que entre los años 2002 y 2015 las fortunas de los multimillonarios latinoamericanos crecieron un 21% anual, representando un aumento seis veces mayor de toda la región (RUÍZ, et., al., 2016), de tal manera que para el año 2014, el 10% más rico de América Latina poseía 71% de la riqueza de la región. Por otro lado, en el año 2014, la CEPAL estimó que 28,2% de la población latinoamericana estaba en la pobreza y 11,8% en la indigencia. Asimismo, en 2013 estimó que los jóvenes de 20 a 24 años de edad con mayores ingresos habían concluido la secundaria, mientras que aquellos que no la había concluido (34%) sólo contaban con la primaria concluida (ABRAMO, 2015).

En el caso del Estado Español, la desigualdad social se incrementó de manera importante entre los años 2007 y 2011. En estos años, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2015) estimó que los ingresos reales de la población más empobrecida disminuyeron 13%, mientras que para el 10% del sector más rico sólo disminuyó un 1,4%. Del mismo modo, el 10% de la población posee 43% de la riqueza total del país, mientras que 20% está en manos del 60% más empobrecido. Asimismo, la Red Europea de Lucha contra la Pobreza y la Exclusión Social ha estimado que las posibilidades de renta, consumo y empleo entre la población española disminuyó desde 2007, alcanzando en el año 2014 un porcentaje de 29,2% de población en riesgo de pobreza y/o exclusión (LLANO, 2015). Igualmente, en este periodo aumentó 14,5% el número de personas con privación material severa.

Bajo este panorama cabe preguntarse cuál es el sentido de la ciudadanía actualmente, tomando en cuenta que la cantidad de personas que pueden ejercer sus derechos plenamente ha ido disminuyendo y que las brechas entre los sectores más empobrecidos y los más ricos se van acrecentando de manera alarmante. En este contexto, es necesario replantearse los modelos de ciudadanía vigentes hasta el siglo XX y analizar nuevas posibilidades que correspondan a esta realidad social.

2. CIUDADANÍA GLOBAL: UN CAMBIO DE PERSPECTIVA

El panorama económico y social que se vislumbra en la era de la globalización cuestiona los principios básicos que asocian a la ciudadanía a un estatus formal de pertenencia a un Estado-Nación. La perspectiva de una política social basada en la necesidad de una intervención estatal para proteger los derechos de los ciudadanos se desdibuja a partir de una realidad en la que dicha protección ha dado lugar a una relación económica y social basada en las reglas del mercado. La visión de política social que se consolidó en los países de la Europa Occidental durante más de medio siglo postula la necesidad de garantizar unas condiciones de vida mínimas para asegurar la igualdad en el ejercicio de derechos

(COSSÍO, 1989). La ciudadanía se desarrolla a partir de la participación activa en la cuestión pública, por lo que se trata de una forma de vida política y democrática compartida por aquellas personas que tienen un reconocimiento formal de ciudadano en un determinado Estado (ANCHUSTEGUI, 2012). No obstante, la profunda desigualdad que se vive en la actualidad a nivel mundial evidencia las dificultades de millones de personas para hacer efectiva su ciudadanía en las sociedades en las que se desenvuelven.

La lógica del modelo neoliberal, que promueve la liberación comercial, deja paso a los agentes privados para proveer a los ciudadanos —vistos ahora como consumidores— de los servicios básicos para su desarrollo y calidad de vida. Por lo tanto, el Estado deja de ser el principal responsable de su bienestar y se convierte en un regulador de estos agentes. Desde esta visión y tomando en cuenta el aumento de la desigualdad, el pleno ejercicio de la ciudadanía es posible sólo para algunas personas. Por lo tanto, un primer aspecto a tener en cuenta sobre la ciudadanía dentro de la era global es que la posibilidad de su ejercicio rebasa su aspecto formal dentro de un orden político o un territorio determinado (ANCHUSTEGUI, 2012; NIEDERBERGER, 2012; FLORENTINO, 2014), debido a las exigencias de justicia social que demanda la realidad actualmente. De este modo, no es suficiente tener el estatus de ciudadano dentro de un Estado sino que se es necesario contar con unas condiciones mínimas de vida como lo es disponer de ciertos bienes, servicios o elecciones para *ser parte* de una sociedad y no estar *fuera de ella*. Con base en este supuesto, “la ciudadanía debe significar que todos están en situación de participar en la política democrática y tienen determinados derechos [...]” (NIEDERBERGER, 2012: 144).

Las consecuencias de la globalización y la hegemonía del modelo neoliberal como una de sus características rebasan la capacidad de los Estados para asegurar que todos sus miembros son capaces de ejercer sus derechos como ciudadanos. Por lo tanto, millones de personas en el mundo tienen dificultades desarrollarse y participar activamente en su sociedad, transformar su entorno y ser parte de él. Así, se hace necesario revisar las posibilidades de ser ciudadano en la era global a pesar de las desigualdades que en ésta persisten.

Además de ampliar la visión de la ciudadanía más allá de un estatus legal, se requiere visualizar el resto de factores que se asocian a ella y que abren otras opciones para ejercerla a pesar de las brechas sociales existentes. De esta manera, la ciudadanía se refiere al sentido de pertenencia a la humanidad, lo cual hace que las personas experimenten sentimientos de solidaridad y responsabilidad colectiva a nivel global (UNESCO, 2013). Asimismo, se define como una forma de entender cómo funciona el mundo y cómo relacionarse con otras personas para actuar en él (BRIGHAM, 2011). De este modo, la ciudadanía global remite a un sentido comunitario, en el que la acción colectiva posibilita la comprensión mutua, la defensa de los derechos humanos de ser, hacer y pertenecer, así

como participar en las decisiones que afectan a todos para transformar aquellos aspectos que impiden el ejercicio de los derechos más fundamentales. Entonces, la ciudadanía global “no solamente es un concepto legal, sino moral, desde el momento en que todas las cosas en el mundo actual dependen una de otra.” (ZAHABIOUN, et. al., 2013).

Por consiguiente, el cambio de perspectiva de una ciudadanía circunscrita a su estatus formal dentro de un Estado a una ciudadanía global radica en la capacidad de entender el mundo, sentirse parte de él y comprometerse con lo que afecta a otras personas en sociedades diferentes a la propia. De esta manera, la ciudadanía global parte de un sentido de pertenencia a la comunidad humana a nivel mundial, en donde se es consciente que lo que le sucede a otras personas atravesando las fronteras afecta de alguna manera a uno mismo.

A partir de lo anterior, la ciudadanía global puede caracterizarse como una construcción social a partir de la cual se trabaja en contra de las estructuras que marginan o discriminan, a favor del bien común (KYMLICKA, 1995; CARR, PLUIM y HOWARD, 2014). El contexto actual en donde una minoría acapara el poder y los recursos para tomar decisiones que afectan al resto de las personas demanda una participación conjunta a partir de la convivencia entre los pueblos (RE, 2014). Así como la revolución tecnológica ha posibilitado la expansión de los mercados, el espacio digital también permite articulaciones para realizar prácticas ciudadanas (SASSEN, 2016). Se trata entonces de construir una ciudadanía haciendo uso del cambio vertiginoso que los recursos tecnológicos, haciendo un uso que favorezca la participación comprometida y la expansión de los valores de cooperación y solidaridad.

Para lograr este cambio de perspectiva hacia una ciudadanía global deben considerarse diversos aspectos políticos, sociales y legales que permitan el cambio de una ciudadanía que ejercen unos cuantos hacia una que se extienda a todas las personas. Una de las áreas de trabajo es la educación. Sin dejar de lado la necesidad de trabajar conjuntamente con las diferentes áreas que implica el cambio de perspectiva hacia una ciudadanía global, desde el ámbito educativo se forman a los individuos en las capacidades, valores y conocimientos necesarios para dicho cambio.

3. EDUCAR PARA LA CIUDADANÍA Y LA INCLUSIÓN SOCIAL

Un concepto de ciudadanía que relacionado con el ejercicio de los derechos fundamentales de todas las personas involucra procesos educativos inclusivos. Se trata de una educación basada en diversidad cultural y social y que se lleva a cabo con la participación de todos los involucrados, dentro del centro educativo y en el entorno. De este modo, la educación para la ciudadanía no es solamente una asignatura que se enseña sino que se trata de una perspectiva educativa que contempla diversas metodologías y contenidos que pueden ser

abordados de manera transdisciplinaria dentro de la educación formal y no formal (FRICKE y GATHERCOLE, 2015; UNESCO, 2016). De acuerdo con esta perspectiva, la educación tiene las siguientes características (FLORENTINO, 2004; ZAHABIOUN, et. al., 2013; UNESCO, 2013, 2015, 2016).

- Se propone transformar los procesos formativos para contribuir al logro de sociedades más sustentables, justas e igualitarias en cuanto al disfrute de los derechos humanos.
- Involucra enfoques pedagógicos flexibles y orientados al conocimiento, comprensión, análisis y resolución de problemas sobre acontecimientos globales en relación con las culturas y experiencias locales.
- Se basa en una educación intercultural que fomenta la reducción de los prejuicios y la capacidad para trabajar con personas de diferentes orígenes y culturas.
- Enfatiza los valores de respeto mutuo, convivencia pacífica y diálogo.
- Se basa en la participación de diferentes agentes sociales, y en la vinculación de las acciones desde los ámbitos de la educación formal y no formal.

Con base en las características descritas, la educación para la ciudadanía se relaciona con la inclusión social en tanto que esta última “[...] alude a las posibilidades de los individuos para satisfacer sus necesidades de desarrollo personal y social, así como a las oportunidades y condiciones para actuar en su entorno y transformarlo en la búsqueda de su bienestar.” (RAMÍREZ, 2016: 179). En este sentido, educar para la ciudadanía en un contexto global involucra acciones que empoderan a las personas con la finalidad de incrementar sus posibilidades de participación en las decisiones que afectan sus vidas, especialmente en el caso de aquellas socialmente más desfavorecidas. El enfoque inclusivo de las propuestas educativas desde esta visión implica el trabajo integrado desde diferentes ámbitos, por lo que integran elementos que actúan desde dentro de la escuela como fuera de ella.

3.1. Construir ciudadanía desde el ámbito escolar

Uno de los aspectos fundamentales a considerar en la educación para la ciudadanía y la inclusión social es el contenido curricular. Al respecto, se destacan contenidos relacionados con la formación en valores, actitudes y habilidades de comunicación (UNESCO, 2013). La característica de flexibilidad propia de los enfoques pedagógicos orientados a la educación para la ciudadanía involucran una revisión constante de los contenidos y las estrategias que se utilizan en relación con los objetivos de formación deseados (FLORENTINO, 2014). Por lo tanto, se trata de proyectos curriculares contextualizados a las vivencias de los estudiantes, a las dinámicas escolares y a las de su entorno inmediato, así como a los acontecimientos locales, nacionales y mundiales.

Estas propuestas educativas son proyectos que se concretan en las realidades sociales donde se insertan, adaptándose a las mismas. Sin embargo, existen contenidos generales a considerar en relación con el propósito principal de contribuir a la construcción de sociedades más justas y democráticas. Estos contenidos se refieren al conocimiento sobre la diversidad cultural, religiosa y étnica; los valores universales de justicia, igualdad, dignidad y respeto; las competencias para pensar de manera crítica, sistemática y creativa desde diferentes perspectivas; las competencias no cognoscitivas vinculadas con la resolución de conflictos, así como el trabajo en red y con diferentes personas de manera colaborativa en búsqueda del bien común (UNESCO, 2016). Básicamente, se trata de contenidos que pueden abordarse en diferentes disciplinas científicas o humanísticas de cualquier nivel educativo, aunque se reconoce su importancia en los niveles básicos de formación (UNESCO, 2013).

Estos contenidos curriculares implican el uso de estrategias educativas enfocadas a estimular el análisis de los hechos de la vida cotidiana de manera crítica y propositiva, así como de la situación social de los diferentes grupos en la sociedad. Asimismo, contemplan la revisión de las propias ideas asumidas como verdaderas, y el respeto a las diferencias entre las personas y el reconocimiento de su diversidad (UNESCO, 2013).

Este último punto constituye uno de los aspectos centrales en la educación para la ciudadanía y se refiere a la dimensión intercultural de la educación. La importancia de esta característica radica en su potencial para crear ambientes que estimulen los aprendizajes tomando en cuenta los referentes culturales del alumnado y su uso en la enseñanza (BANKS, 2007), estableciendo de este modo formas de educar incluyentes en las que todos los estudiantes se sientan identificados. Asimismo, esta dimensión permite revisar prejuicios existentes entre todos los involucrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje, a través de la confrontación de los referentes culturales propios y los del resto (DE GARAY, 2009), estimulando el diálogo y el conocimiento mutuo, así como los procesos de solución de conflictos y negociación (GARCÍA, 2006).

De esta manera, las actividades escolares enmarcadas en la educación para ciudadanía tienen la finalidad de desarrollar competencias de pensamiento crítico, de diálogo y de convivencia; formar en valores que fomenten la comprensión y el ejercicio de los derechos humanos en la propia sociedad y en otras, así como estimular el conocimiento de la diversidad y sus aportaciones para el enriquecimiento personal y social.

3.2. Construir ciudadanía desde el entorno

La participación de diferentes agentes sociales desde otros ámbitos además del escolar es un aspecto destacado en las características de la educación para la ciudadanía desde una perspectiva inclusiva. El propósito de coadyuvar al logro de la inclusión social mediante la

educación es un aspecto que requiere de la intervención corresponsable de otras organizaciones sociales y civiles con las que se trabaje de manera sistémica e integral (CALVO y VERDUGO, 2012; ECHEITA, 2013). Al respecto, se reconoce la importancia de los ámbitos no formales de la educación.

De acuerdo con Fernández y Rodríguez (2005), la educación no formal corresponde a las áreas en la que los individuos desarrollan diversas capacidades a través de procesos formativos institucionalizados fuera del sistema de enseñanza reglada o normalizada. Al igual que la educación informal, adquirida mediante las múltiples relaciones humanas a lo largo de la vida, los procesos de educación no formal responden a una concepción comunitaria de la educación en la que todos los involucrados trabajan conjuntamente en la gestión y optimización de las acciones formativas (FERRER, ALBAIGÉS Y MASSOT, 2006). De esta manera, la colaboración entre los agentes escolares y los del entorno es de gran relevancia para el logro de los propósitos educativos para una ciudadanía incluyente. En ésta, la ayuda mutua, la integración de las acciones y la puesta en práctica de diversas actividades para alcanzar objetivos en común son fundamentales.

Cabe señalar que el trabajo que se realiza desde el ámbito no formal de la educación tiene una función en sí misma en el desarrollo de los valores, los conocimientos y las habilidades necesarias para la práctica de una ciudadanía incluyente, de tal manera que la finalidad de la educación no formal va más allá de reforzar los aprendizajes escolares, enfocándose a propiciar aprendizajes tan importantes como los que se consiguen dentro del ámbito escolar. (ORTEGA, 2005).

Así, educar para la ciudadanía en la era global requiere de la participación de las organizaciones sociales, familiares, asociaciones civiles y culturales, tomando en cuenta que se trata de un proceso de formación con contenidos transversales, contextualizado e integral basado en la acción conjunta desde diferentes áreas que impactan en el desarrollo de las personas. Aludiendo a su dimensión global, educar para la ciudadanía significa formar para la convivencia, desde la diversidad y con los recursos locales con los que se cuenta, pero considerando que las personas no solamente tienen un sentido vital dentro de sus ambientes sociales más próximos sino que son parte del resto de la humanidad.

4. ALGUNAS EXPERIENCIAS EDUCATIVAS IBEROAMERICANAS

Con la finalidad de analizar la puesta en práctica de los principios teóricos explicados anteriormente, se han seleccionado tres propuestas educativas iberoamericanas sustentadas en la igualdad de oportunidades, la participación y la convivencia con la diversidad. Su análisis resulta importante por aportar conocimiento sobre las formas existentes de construir ciudadanía desde la educación con base en procesos educativos inclusivos. La selección de las experiencias estuvo basada en una revisión documental de proyectos que

involucraran agentes escolares y del entorno, y que tuvieran como propósito principal contribuir a un ejercicio de una ciudadanía incluyente.

4.1. Metodología de análisis

El proceso de selección y análisis de las experiencias educativas se realizó en cuatro fases: 1) revisión documental, 2) identificación de las propuestas educativas, 3) análisis en relación con los referentes teóricos y 4) caracterización de la educación para la ciudadanía desde su puesta en práctica. La primera fase estuvo basada en la elaboración del marco teórico sobre educación para la ciudadanía en el contexto de la globalización y tuvo la finalidad de encontrar documentación de experiencias exitosas que permitieran ejemplificar cómo se lleva a cabo este proceso desde el ámbito educativo. De esta manera, fueron tres las experiencias seleccionadas, las cuales se describen y caracterizan como parte de la segunda fase de la metodología de análisis. Posteriormente, se revisaron cada uno de sus componentes en relación con el marco teórico desarrollado y se destacaron aquellos aspectos que han hecho posible construir ciudadanía desde escenarios educativos concretos. Por último, a través de un análisis deductivo de la teoría a las experiencias prácticas, se establecen los puntos clave a considerar para elaborar propuestas educativas incluyentes que tengan el propósito de contribuir a la práctica de la ciudadanía en contextos de desigualdad social.

4.2. Características de las experiencias

Los proyectos analizados se enmarcan dentro de la educación formal en tanto que se llevaron a cabo dentro del sistema educativo reglado que proporciona una certificación oficial de las competencias desarrolladas. Los dos primeros son experiencias en educación secundaria de la Comunidad Autónoma de Cataluña en España que realizan diversas actividades participativas y democráticas desde el centro escolar (PARAREDA, et. al., 2016). La tercera se trata de un curso MOOC (Massive Open Online Courses) desarrollado por la Asociación de Desarrollo Social de Nicaragua que tuvo como objetivo “[...] fomentar el emprendimiento y la apertura cultural en la población a la que atiende, resolviendo en muchos casos problemas económicos y de accesibilidad.” (FERNÁNDEZ y SOSA, 2016: 268). A pesar de ser proyectos ubicado en un entorno local determinado, todos ellos se destacan por vincularse con la comunidad regional o mundial a través de actividades en las que se incentivó la interacción con la diversidad. En la tabla 1 se describen las principales características de las experiencias seleccionadas.

Tabla 1. Características de las experiencias educativas seleccionadas

Proyecto educativo	Descripción	Metodología de trabajo
Experiencia A	Centro de educación secundaria creado en 2010.	Grupos heterogéneos de trabajo cooperativo.

	<p>Población pequeña de la provincia de Barcelona.</p> <p>250 estudiantes de la localidad y de zonas cercanas.</p>	<p>Organización de asignaturas con duración de dos horas cada una.</p> <p>Grupos reducidos con máximo 20 estudiantes por clase.</p> <p>Servicios del centro a cargo del alumnado.</p> <p>Actividades con la comunidad local e internacional.</p>
Experiencia B	<p>Centro de educación secundaria fundado en 2007.</p> <p>Municipio del noreste de Cataluña.</p> <p>Alumnado de la localidad y de poblaciones cercanas con procedencia diversa.</p>	<p>Trabajo por proyectos</p> <p>Debates matutinos.</p> <p>Organización de Consejo de Alumnos.</p> <p>Asambleas.</p>
Experiencia C	<p>Proyecto de capacitación ciudadana para fomentar el emprendimiento y la apertura cultural. Abierto y gratuito</p> <p>Curso MOOC con acceso virtual a contenidos, materiales, foros y redes sociales de comunicación.</p> <p>Participación de personas de Nicaragua, Bolivia, Chile, Argentina, México, Perú y España.</p> <p>Curso con certificación de la Universidad Autónoma de Nicaragua</p>	<p>Actividades prácticas y activas.</p> <p>Foros de debate centrados en un tema.</p> <p>Redes sociales de personas con intereses comunes sobre aspectos laborales, académicos o recreativos.</p> <p>Elaboración de proyectos.</p> <p>Actividades de lectura y asimilación de contenidos.</p>

*Fuente: Elaboración propia a partir de Parareda, et. al. (2016), y Sánchez y Sosa (2016).

En todos los proyectos educativos seleccionados se lleva a cabo una metodología de trabajo basada en la participación del alumnado. De acuerdo con la documentación de la *Experiencia A* (PARAREDA, et. al., 2016), los grupos de trabajo cooperativo posibilitan la interacción entre personas de diferentes lugares de procedencia y capacidades distintas. Asimismo, el profesorado asume la necesidad de dedicar dos horas de docencia y no una como habitualmente se hace, para atender eficazmente las necesidades de aprendizaje. Por otro lado, los estudiantes se organizan en grupos para hacerse cargo de algún servicio en el centro escolar (mantenimiento y jardinería, refuerzo académico a otros alumnos, reparación de bicicletas o aparatos informáticos, consejo de delegados) y cada uno se integra al que sea de su interés. Los servicios a brindar en el centro surgen de las necesidades detectadas por los mismos estudiantes. Por último, las actividades relacionadas con la comunidad se llevan a cabo a través de la asignatura *Educación para la Ciudadanía* y mediante la realización de proyectos diversos como son refuerzo académica para alumnado de primaria, actividades

con personas ancianas, preparación de material didáctico en inglés para escuelas en Nepal o Ruanda y trabajos colaborativos con centros educativos de otros países.

La investigación realizada sobre la *Experiencia B* (PARAREDA, et. al., 2016) describe al trabajo por proyectos como una planificación de actividades a realizar a través de grupos cooperativos, focalizados en un tema y con el propósito de lograr un objetivo común. Los proyectos se basan en las motivaciones del alumnado e integran a personas distintas para aprender sobre temas de diferente local o mundiales de diferente índole. La toma de decisiones sobre la temática a trabajar se basa en el consenso más que en la elección de la mayoría mediante votación. Por otra parte, una vez a la semana cada clase se reúne por la mañana para debatir y reflexionar conjuntamente durante 15 minutos algún tema de relevancia local, nacional o internacional. Asimismo, la existencia de un Consejo de Alumnos posibilita la organización del alumnado, con apoyo de un profesor, para discutir y decidir sobre asuntos que afectan a todos. Finalmente, en las sesiones de asamblea, los delegados debaten, con el apoyo de algún tutor o tutora, sobre temas importantes para todo el centro. Igualmente, se trabaja sobre la idea de consenso más que la toma de decisiones basada en la opinión de las mayorías.

Al igual que los dos proyectos educativos descritos, la *Experiencia C* se basa en la participación activa de los estudiantes (FERNÁNDEZ y SOSA, 2016). La metodología de enseñanza y aprendizaje se enfoca en proyectos a partir de los cuales se desarrollan las actividades a llevar a cabo. En este sentido, el profesorado es un orientador que apoyará a los estudiantes durante todo el proceso educativo. Además de las actividades individuales de lectura y comprensión de documentos, así como del uso de material audiovisual, el proyecto contempló la realización de foros para debatir, retroalimentar los aprendizajes y reflexionar sobre determinada temática. Del mismo modo, las redes sociales y los foros funcionaron como comunidades de aprendizaje en las que se compartían conocimientos y se brindaba apoyo mutuo. Mediante los proyectos, el alumnado tuvo la posibilidad de plantear preguntas y poner en práctica lo aprendido en el diseño del plan de un propio negocio.

4.3. Resultados

Los proyectos llevados a cabo en cada una de las experiencias descritas tuvieron resultados positivos en cuanto a la construcción de ciudadanía. Los elementos que se destacan son 1) la convivencia con base en el diálogo, 2) procesos participativos para la toma de decisiones, 3) responsabilidad y compromiso social y 4) adaptación a las necesidades educativas (FERNÁNDEZ y SOSA, 2016; PARAREDA, et. al., 2016).

El diálogo es un elemento fundamental en las tres propuestas educativas seleccionadas. En la *Experiencia A*, el diálogo conformaba el eje conductor de los grupos

cooperativos, de tal manera que posibilitó el debate y la reflexión de los temas correspondientes y la interacción con personas distintas. Asimismo, en la *Experiencia B*, las asambleas y el consejo de alumnos lograban sus objetivos mediante la comunicación y el mutuo entendimiento. Igualmente, el trabajo por proyectos propicia la colaboración y el establecimiento de consensos. Por su parte, en la *Experiencia C*, los foros y las redes sociales favorecen la comunicación y la colaboración entre sí, así como un intercambio de experiencias y opiniones.

Por otro lado, la participación es un elemento medular en todas las experiencias descritas. Todas las actividades planteadas requieren que los estudiantes se involucren durante todo el proceso de aprendizaje no solamente a través de la ejecución de determinadas tareas sino en el diseño y organización de las mismas. En este sentido, el cuerpo docente es una guía en el aprendizaje y un apoyo en los procesos participativos para la toma de decisiones donde el alumnado es el protagonista.

En cuanto a la responsabilidad y el compromiso social, tanto la *Experiencia A* como la *B* contemplan procesos vinculados con la comunidad que fomentan el conocimiento y análisis del entorno, así como el aprendizaje a partir de él. En el primer caso, los estudiantes experimentan la utilidad de sus conocimientos para el bienestar social, no solamente en su entorno más próximo sino también más allá de sus fronteras. En el segundo, las actividades de discusión y análisis de temas variados permitían el conocimiento del entorno, la reflexión sobre los problemas existentes y la elaboración de propuestas de acción para resolverlos. En el caso de la *Experiencia C*, el proyecto en sí mismo está dirigido a cambiar la realidad social de quienes participan, en su mayoría, en condiciones de precariedad. En este sentido, se trata de una propuesta comprometida con la transformación de las condiciones de vida de los estudiantes basada en su participación para el desarrollo de competencias personales, profesionales y sociales de acuerdo con sus necesidades y las de su entorno.

Así, en las tres experiencias seleccionadas, las actividades educativas tuvieron como referente las necesidades del alumnado y sus demandas en relación con los proyectos y el centro escolar. De esta manera, son propuestas educativas en las que los estudiantes son el eje central de los procesos formativos, no sólo como agentes receptores a lo que éstos se dirigen, sino como agentes activos en las acciones que tienen un impacto sobre su desenvolvimiento tanto en la escuela como en su entorno social. La construcción de ciudadanía desde estas posibilidades ha implicado acciones educativas que fomentan las relaciones entre personas de distintos lugares de origen, el establecimiento de acuerdos, el conocimiento sobre los acontecimientos locales y mundiales, y la colaboración mutua. Además, los ejercicios de reflexión y discusión han propiciado la organización de actividades dirigidas al bien común y al beneficio de todas las personas. Igualmente, el contacto con personas de diversos lugares de procedencia estimula la interacción con lo

diferente, la reducción de los prejuicios y la empatía hacia distintas condiciones de vida, aspectos fundamentales para la creación de una ciudadanía en contextos de desigualdad social.

5. INCLUSIÓN DESDE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

En este artículo, las experiencias mencionadas son consideradas como claros ejemplos de posibles formas de incentivar la creación de un nuevo concepto de ciudadanía en la era global desde el ámbito educativo. Por ello, más que realizar un análisis exhaustivo de estos proyectos, el propósito es identificar las formas en las que es posible construir ciudadanía desde los procesos de formación a partir de las características en este trabajo.

Como anteriormente se ha explicado, la construcción de una ciudadanía incluyente en contextos de desigualdad social implica la puesta en práctica de acciones educativas que igualmente tomen en cuenta las características y condiciones de vida de las personas. Con base en ello, en las experiencias educativas seleccionadas se destacan cuatro aspectos de una educación inclusiva para una ciudadanía incluyente. Estos aspectos son 1) la centralidad del alumnado, 2) la flexibilidad de las propuestas educativas, 3) el compromiso del profesorado, y 4) la relación con la comunidad local e internacional.

5.1. El alumnado y su participación como centro del proceso educativo

Las tres experiencias educativas estimulan el ejercicio de la ciudadanía a través de la participación de todo el alumnado en las decisiones que les afectan dentro del centro escolar. El conjunto de actividades propuestas se basan en el debate, la reflexión y la actuación de los estudiantes para el bienestar propio y el de los demás. De esta manera, el alumnado tiene la oportunidad de aprender en ambientes donde es tomado en cuenta y en los procesos de los cuales forma parte. Por lo tanto, los tres proyectos privilegian contenidos y estrategias que favorecen el desarrollo autónomo, así como el desarrollo de competencias que aumentan la independencia (PUIGDELLÍVOL, 2001). La formación de las capacidades críticas, colaborativas y dialógicas que son fundamentales en la construcción de la ciudadanía necesitan enfoques pedagógicos centrados en el alumno (UNESCO, 2015), con la finalidad de lograr la transformación de la realidad y su adaptación al cambio constante característico de la era global, más que la reproducción del orden social existente (TAWIL, 2013).

Por lo tanto, las propuestas educativas que tienen como finalidad formar ciudadanos capaces de desenvolverse en la era global están centradas en las necesidades de los estudiantes y en el desarrollo de las competencias que les posibiliten una participación activa en su medio social, así como en las capacidades para transformar su entorno considerando todos los aspectos locales y mundiales que inciden en él.

5.2. Propuestas educativas flexibles y adaptativas

Al ser el alumnado el centro de los procesos educativos, una organización curricular y escolar adaptada a las necesidades de los estudiantes destaca como parte de las propuestas educativas presentadas. En la *Experiencia A* y *B*, los grupos de trabajo cooperativo, los debates, la organización del Consejo de Alumnos y las asambleas trataban temas que concernían a todos los estudiantes y que eran de interés común. Igualmente, en dichas actividades se reflexionaba sobre temas de actualidad que variaban en relación con los acontecimientos locales y mundiales.

También, en el caso de la *Experiencia A*, los servicios proporcionados en el centro a cargo de los estudiantes respondían a las necesidades del propio centro, las cuales partían de la observación, análisis y toma de decisiones del alumnado. Por su parte, en la *Experiencia B*, los proyectos están basados en las motivaciones e intereses del alumnado, por lo que cada su temática puede variar en cada curso escolar. Asimismo, el trabajo por proyecto llevado a cabo en la *Experiencia C* parte de las necesidades de emprendimiento de los propios estudiantes por lo que la organización de la temática a tratar y las estrategias a desarrollar están supeditadas a los requerimientos del alumnado y sus inquietudes.

Así, la formación en valores como la cooperación, el entendimiento mutuo, la solidaridad, así como las capacidades para establecer consensos a través del diálogo requieren organizaciones escolares flexibles que posibiliten el intercambio de ideas, conocimientos y saberes, así como la ayuda mutua. Las actividades realizadas en las tres experiencias educativas muestran que la adaptación del desarrollo curricular a las necesidades que van emergiendo durante el proceso de formación permite la confrontación de saberes (DE GARAY, 2009), el reconocimiento de diferentes referentes culturales (BANKS, 2007) y la resolución de conflictos (GARCÍA, 2006).

La importancia de este aspecto para la construcción de una ciudadanía inclusiva desde la educación plantea la necesidad de preguntarse qué se enseña y para qué, así como el modelo de persona que se desea formar y a qué tipo de sociedad se está contribuyendo (GONZÁLEZ, 2008). Esto exige estructuras escolares que cuestionen las formas tradicionales de educación. Formar ciudadanos críticos que concienticen sobre la desigualdad en el mundo actual y conozcan su rol para la transformación de estas condiciones de vida parte de una estructura educativa igualmente crítica y transformadora.

5.3. El compromiso del profesorado

En las propuestas educativas expuestas, el profesorado es un acompañante y un apoyo en los procesos de aprendizaje. Ya sea como mediador en las asambleas, como regulador de las actividades en las que el alumnado participa o como orientador de las estrategias a

seguir para la elaboración de los proyectos, la tarea docente se enfoca a propiciar la reflexión, el trabajo cooperativo y la participación mediante el ejercicio del diálogo con los estudiantes y entre ellos. En este sentido, lleva a cabo una *educación problematizadora* (FREIRE, 1970) en cuanto a que procura una formación que le permita al alumnado tomar conciencia de su realidad y transformarla. Además, el interés que manifiesta el profesorado para atender a los estudiantes es un elemento importante en la inclusión educativa, teniendo en cuenta que sus actitudes favorecen o dificultan este proceso (MITTLER, 2000). Así, por ejemplo en la *Experiencia A*, la disposición del profesorado para adaptarse a los requerimientos de carga horaria y organización de clases fue fundamental para el desarrollo de las actividades del centro.

En una idea transformadora de la educación para la ciudadanía en la era global, el compromiso del profesorado es necesario para establecer un cambio hacia dinámicas participativas dentro del centro escolar. Por lo tanto, los docentes son agentes activos que trabajan de manera colaborativa con los estudiantes en favor del desarrollo de las acciones que éstos protagonizan. De este modo, a diferencia de la perspectiva tradicional de educación donde el profesorado es el centro del saber, en ésta el alumnado es el foco de en torno al cual giran las actividades y el profesorado es el apoyo requerido para el logro de objetivos comunes.

5.4. El centro escolar y la(s) comunidad(es)

De acuerdo con la metodología de trabajo llevada a cabo por cada propuesta educativa seleccionada, tal vez la *Experiencia A* es la que desarrolla acciones vinculadas directamente con la comunidad local e internacional. A través de la puesta en práctica de diversos proyectos relacionados con otros centros locales e internacionales, con personas de la tercera edad e infantes, en esta experiencia el alumnado tiene una interacción directa con otras realidades. De esta manera, en esta propuesta educativa se mantiene una corresponsabilidad con otras organizaciones tanto de educación formal como no formal e informal, propiciando un trabajo integral (CALVO y VERDUGO, 2012; ECHEITA, 2013).

En las otras dos experiencias la heterogeneidad de los grupos de trabajo y la discusión de temas actuales y de relevancia mundial o local fomentaron la reflexión y la toma de decisiones en los proyectos desarrollados por el alumnado en la misma escuela. De esta manera, las actividades se llevaron a cabo con base en información sustentada que conllevó a la concientización para la acción crítica y fundamentada.

Así, el entorno tanto local como mundial son referentes sustanciales en la educación para la ciudadanía, ya sea mediante actividades que permiten experimentar el contacto directo con otras realidades o por la incorporación de los acontecimientos del entorno a las actividades de aprendizaje cotidianas. De este modo, la construcción de la ciudadanía con

una perspectiva inclusiva contempla procesos interactivos, contextuales, sociales y culturales, donde las personas develan sus capacidades en procesos mediados socialmente (ONRUBIA, 2009).

6. CONCLUSIONES

Si bien la igualdad en el ejercicio de derechos es una cuestión que involucra acciones desde diversos ámbitos, los procesos educativos constituyen una parte importante en el desarrollo de las competencias necesarias para cambiar las condiciones que mantienen a las personas en la exclusión social. Desde la perspectiva de la educación para la ciudadanía, el desarrollo de dichas competencias será parte tanto del desarrollo individual como colectivo, de tal manera que la concientización sobre el bien común es una característica fundamental desde esta visión educativa.

A pesar de que actualmente, el ejercicio de la ciudadanía está reservado para algunas personas, la posibilidad de establecer formas que involucren su pleno reconocimiento es un aspecto que la educación contempla desde un enfoque basado en la participación, la solidaridad, el trabajo cooperativo y la acción en beneficio de los demás. En el contexto de desigualdad social existente a nivel mundial y en los países iberoamericanos, la educación para la ciudadanía empodera y posibilita la relación empática con otras personas, otras culturas y sociedades. En este sentido, educar para la ciudadanía puede definirse como un proceso mediante el cual las personas desarrollan sus capacidades, habilidades y conocimientos que les permiten involucrarse en su medio social, participar en él y desarrollar vínculos de reconocimiento con otros desde cualquier parte del mundo. Las múltiples realidades de desigualdad social que se viven actualmente demandan la formación de personas con capacidad crítica y transformadora no sólo para su beneficio sino para el de los demás.

Con base en el análisis de las experiencias educativas seleccionadas para este trabajo y la revisión conceptual realizada se destacan las siguientes pautas:

- Una educación para la ciudadanía es una educación inclusiva que tiene como base la participación de las personas.
- La educación para la ciudadanía que se lleva a cabo en los ámbitos educativos formales mantiene estructuras organizativas flexibles que responden al interés del alumnado, a sus motivaciones y al desarrollo de sus capacidades.
- Los entornos locales y mundiales son parte de la educación y sirven no sólo como referente para desarrollar aprendizajes cognitivos sino que conforman elementos medulares en el desarrollo de capacidades reflexivas y críticas, así como en la formación de valores como la solidaridad, la cooperación y la lucha contra las injusticias.

- La educación para la ciudadanía es un medio para la construcción de sociedades más justas y democráticas.

Las experiencias educativas desde esta perspectiva están teniendo un impacto positivo en la formación de ciudadanos que se desenvuelven en un mundo cada vez más injusto y desigual. La apuesta por una educación que fortalezca el empoderamiento y solidaridad entre las personas no terminará con los problemas sociales que aquejan a la humanidad pero sí establecerá las pautas para la formación de ciudadanos que luchen por sus derechos y por el derecho de los demás.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMO, L. (Ed.). (2015): Panorama social de América Latina (Santiago, CEPAL).
- ANCHUSTEGUI, E. (2012): Ciudadanía e integración: los derechos sociales y la globalización, *Revista Co-herencia*, 9(16), pp. 185-211.
- BANKS, J. (2007): *Educating Citizens in a Multicultural Society* (Nueva York, Teachers College Press).
- BAUMAN, Z. (2011): *Daños colaterales. Desigualdades sociales en la era global* (Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica).
- BLANCO, R. y DUK, C. (2011): Educación inclusiva en América Latina y el Caribe, *Aula*, 17, pp. 37-55.
- BRIGHAM, M. (2011): Creating citizen and assessing outcomes, *Journal of Global Citizenship and Equity Education*, 1.
- CALVO, M. I. y VERDUGO, M. A. (2012): Educación inclusiva, ¿una realidad o un ideal?, *Edetania*, 41, pp. 17-30.
- CARR, P., PLUIM, G. y HOWARD, L. (2014): Linking global citizenship education and education for democracy through social justice: what can we learn from the perspectives of teacher education candidates?, *Journal of Global Citizenship and Equity Education*, 4(1), pp. 1-21.
- CASTELLS, M. (2001): Globalización y antiglobalización. *El País*. (http://elpais.com/diario/2001/07/24/opinion/995925606_850215.html), consultado el 7 de julio de 2016.
- CASTLES, S. (1997): Globalización y migración: algunas contradicciones urgentes. Reunión del Consejo intergubernamental del MOST (Management of Social Transformations Programme). París, 16 de junio, (paper).
- COSSÍO, J. R. (1989): *Estado social y derechos de prestación* (Madrid, Centro de Estudios Constitucionales).
- DE GARAY, J. (2009): Aproximación a los conceptos de interculturalidad y de educación intercultural, en DE GARAY, J., et. al., *El diálogo intercultural en España: un requisito de la educación y cultura de paz*, pp. 23-68 (Madrid, Fundación Europea Sociedad y Educación).

- ECHEITA, G. (2013): Inclusión y exclusión educativa. De nuevo “voz y quebranto”, REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 11(2), pp. 100-118.
- FERNÁNDEZ, C. M. y RODRÍGUEZ, M. C. (2005): Educación formal, no formal e informal en el Espacio Europeo: nuevas exigencias para los procesos de formación
- FERNÁNDEZ, M. R. y SOSA, M. J. (2016): La educación para la ciudadanía desde la perspectiva del e-learning social. Experiencias desde la confluencia de contextos formales y no formales, Foro de Educación, 14(20), pp. 253-281.
- FERRER, G., ALBAIGÉS, B. y MASSOT, M. (2006): La participación de las familias en el treball integrat, en SUBIRATS, J. y ALBAIGÉS, B. Finestra Oberta, pp. 92-110 (Barcelona, Fundació Jaume Bofill).
- FLORENTINO, B. (2014): Reconstruir la ciudadanía en un entorno de incertidumbre: una tarea educativa, Postconvencionales, 7-8, pp. 19-31.
- FREIRE, P. (1970): Pedagogía del oprimido (Madrid, Siglo XXI).
- FRICKE H. J. y GATHERCOLE, C. (2015): Monitoring Education for Global Citizenship: A Contribution to Debate (Bruselas, DEEEP).
- GARCÍA, N. (2006): Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad, (Barcelona, Gedisa).
- GENTILI, P. (2011): Pedagogía de la igualdad (Buenos Aires, Siglo XXI Editores).
- GUERRA, M. J. (2012): Migraciones, género y ciudadanía. Una reflexión normativa, Astrolabio, Revista internacional de filosofía, 13, pp. 201-210.
- KYMLICKA, W. (1995): Intercultural citizenship. A liberal theory of minority rights (Oxford, Clarendon Press).
- LLANO, J. C. (2015): Seguimiento del indicador de riesgo de pobreza y exclusión social en España 2009-2014 (Madrid, EAPN).
- NIEDERBERGER, A. (2012): Reinventar la ciudadanía. Acerca de la conexión entre democracia, derechos y legitimidad en el orden político global, Eidos, 17, pp. 134-167.
- ONRUBIA, J. (2009): Transformar para adaptar, adaptar para incluir: una mirada psicoeducativa de la educación inclusiva, en GINÉ, C. La educación inclusiva. De la inclusión a la plena participación de todo el alumnado, pp. 49-62 (Barcelona, ICE-HORSORI).
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. (2016): Educación para la Ciudadanía Mundial. Preparar a los educandos para los retos del siglo XXI (París, UNESCO).
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. (2015): Educación para la Ciudadanía Mundial. Temas y objetivos de aprendizaje (París, UNESCO).

- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. (2013): *Global Citizenship Education: An Emerging Perspective* (París, UNESCO).
- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO. (2015): *Todos juntos. ¿Por qué reducir la desigualdad nos beneficia?* (París, OCDE).
- ORTEGA, J. (2005): La educación a lo largo de la vida: la educación social, la educación escolar, la educación continua... todas son educaciones formales, *Revista de educación*, 338, pp. 167-175.
- OXFAM. (2016): Informe de Oxfam. Resumen (https://www.oxfam.org/sites/www.oxfam.org/files/file_attachments/bp210-economy-one-percent-tax-havens-180116-es_0.pdf), consultado el 30 de julio de 2016.
- PARAREDA, A., SIMÓ, N., DOMINGO, L. y SOLER, J. (2016): La complejidad de vivir la ciudadanía en el aula: análisis en cuatro centros de secundaria, *Revista internacional de educación para la justicia social*, 5(1), pp. 121-138.
- PAUSCH, M. (2016): Citizenship Education in Times of Crisis, *Foro de Educación*, 14(20), pp. 3-9.
- PUIGDELLÍVOL, I. (2001): *La educación especial en la escuela integrada. Una propuesta desde la diversidad* (Barcelona, Graó).
- RAMÍREZ, A. (2016): Repensar la inclusión social desde la educación: algunas experiencias en América Latina, *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(1), pp. 177-194.
- RAMÍREZ, A. (2011): Condiciones para la internacionalización de la educación superior: entre la inclusión y la exclusión en un mundo globalizado, *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 8(2), pp. 152-134.
- RE, A. (2014): Globalización y ciudadanía en América Latina, *Quaderns-e*, 19(1), pp. 220-234.
- ROMERO, M. y ROMERO, P. (2013): La globalización de la pobreza. Rebelión (<http://www.rebellion.org/noticia.php?id=171180>), consultado el 8 de agosto de 2016.
- RUIZ, S., CAÑETE, R., HANNI, M., MARTNER, R. y TITELMAN, D. (2016). *Tributación para un crecimiento inclusive* (Santiago, CEPAL/OXFAM).
- SABARIEGO, M. (2009): La educación intercultural como factor de cambio social: modelos de intervención y acción educativa, en DE GARAY, J., et. al., *El diálogo intercultural en España: un requisito de la educación y cultura de paz*, pp. 425-444 (Madrid, Fundación Europea Sociedad y Educación).
- SASSEN, S. (2007): La ciudad global: emplazamiento estratégico, nueva frontera, en M. LAGUILLO, *Barcelona 1978-1997*, pp. 37-45 (Barcelona, MACBA).

SASSEN, S. (2016): Incompletud y la posibilidad de hacer ¿Hacia una ciudadanía desnacionalizada?, *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, LXI(226), pp. 107-139.

TAWIL, S. (2013): Education for citizenship: A framework for discussion, *Education Research and Foresight. Working Papers*, 7, pp. 1-8.

ZAHABIOUN, S., YOUSEFY, A., YARMOHAMMADIAN, M., y KESHTIARAY, N. (2013): Global citizenship education and its implications for curriculum goals at the age of globalization, *International Education Studies*, 6(1), pp. 195-206.

PROFESIOGRAFÍA

Alma A. Ramírez Iñiguez

Doctora en Educación por la Universidad de Barcelona. Investigadora educativa independiente. **Datos de contacto:** E-mail: almarceliar@gmail.com

Fecha de recepción: 16 de agosto de 2016.

Fecha de aceptación: 3 de noviembre de 2016.