

# **Ciudadanía global y pobreza Estudio exploratorio de las narrativas de futuros docentes en Cantabria (España) y propuestas para reorientar su formación**

## **Global citizenship and poverty Exploratory research of future teachers' narratives in Cantabria (Spain) and proposals to reorientate their training**

**Adelina CALVO-SALVADOR**  
calvoa@unican.es  
Universidad de Cantabria  
(España)

**Carlos RODRÍGUEZ-HOYOS**  
rodriguezhc@unican.es  
Universidad de Cantabria  
(España)

**Elia FERNÁNDEZ-DÍAZ**  
fdiazem@unican.es  
Universidad de Cantabria  
(España)

### **Resumen/Abstract**

- 1. Educación para la Ciudadanía Global en la formación inicial del profesorado**
- 2. Metodología y fases del proyecto**
  - 2.1. Instrumento de recogida de datos y análisis de datos**
- 3. Resultados**
  - 3.1. ¿Cómo afecta la globalización a nuestras vidas?**
  - 3.2. ¿Puede existir una ciudadanía global? ¿Con qué características?**
  - 3.3. ¿Qué es la «pobreza»?**
  - 3.4. Causas de la pobreza**
    - 3.4.1. Causas económicas y políticas**
    - 3.4.2. Diferencias de poder, desigualdad y exclusión**
    - 3.4.3. La importancia de la educación, la cultura, el trabajo y la sanidad**
    - 3.4.4. Un problema individual antes que social**
  - 3.5. El papel de la educación en la promoción de la ciudadanía global y la erradicación de la pobreza**
    - 3.5.1. Educación como concienciación**
    - 3.5.2. Educación en valores**
    - 3.5.3. Educación: cuestión de derechos y ciudadanía**
    - 3.5.4. Perspectiva meritocrática**
- 4. Discusión sobre los resultados**
- 5. Conclusiones y orientaciones para la formación inicial del profesorado**
- 6. Bibliografía**

# Ciudadanía global y pobreza Estudio exploratorio de las narrativas de futuros docentes en Cantabria (España) y propuestas para reorientar su formación

## Global citizenship and poverty Exploratory research of future teachers' narratives in Cantabria (Spain) and proposals to reorientate their training

**Adelina CALVO-SALVADOR**  
calvoa@unican.es  
Universidad de Cantabria  
(España)

**Carlos RODRÍGUEZ-HOYOS**  
rodriguezhc@unican.es  
Universidad de Cantabria  
(España)

**Elia FERNÁNDEZ-DÍAZ**  
fdiazem@unican.es  
Universidad de Cantabria  
(España)

### Citar como/cite as:

Calvo-Salvador A, Rodríguez-Hoyos C, Fernández-Díaz E (2023). Ciudadanía global y pobreza. Estudio exploratorio de las narrativas de futuros docentes en Cantabria (España) y propuestas para reorientar su formación. *Iberoamerican Journal of Development Studies* 12(1):50-73.  
DOI: 10.26754/ojs\_ried/ijds.715

### Resumen

Se presentan los resultados de un estudio exploratorio descriptivo focalizado en comprender qué concepciones previas tienen los futuros maestros de Educación Infantil y Primaria de Cantabria sobre tres cuestiones centrales en el enfoque de la Educación para la Ciudadanía Global (ECG): a) qué es la «ciudadanía global» y qué características tiene un «ciudadano global», b) concepciones sobre pobreza en un mundo globalizado y c) cuál debe ser el papel de la educación enfrentándose a estas realidades. Se analizan 248 respuestas obtenidas durante dos cursos académicos tras la aplicación de un cuestionario de preguntas abiertas. El objetivo es comprender sus visiones previas para, en una segunda fase, ampliarlas y desafiarlas con la elaboración de proyectos de ECG en sus titulaciones universitarias. La ECG es aquí entendida desde la pedagogía crítica y se orienta a organizar un currículo universitario desafiante, que permita discutir temáticas vinculadas a cómo afecta la globalización a nuestras vidas.

**Palabras clave:** ciudadanía global crítica, pobreza, desigualdad, formación inicial del profesorado.

### Abstract

In this paper, it is presented the results of a descriptive exploratory study with which it is aimed to understand what previous conceptions future Infant and Primary Education teachers in Cantabria have regarding three central issues in the Global Citizenship Education approach (GCE). These are: a) what is «global citizenship» and what are the characteristics of a «global citizen», b) conceptions of poverty in a globalised world, and c) what role should education have in addressing these realities? The study was conducted over two academic years and 248 responses were analysed following the application of an open-ended questionnaire. Our objective is to understand the previous perceptions of these future teachers, to expand and challenge them, in the second phase, through the development of GCE projects in their university degrees. We understand GCE from the perspective of critical pedagogy and we are focused on developing a challenging university curriculum, which allows the discussion of topics linked to how globalisation affects our lives.

**Keywords:** critical global citizenship, poverty, inequality, initial teacher education.

# 1 Educación para la Ciudadanía Global en la formación inicial del profesorado

La Educación para la Ciudadanía Global (ECG) es un enfoque educativo en el que se pregunta cómo afecta la globalización a nuestras vidas, lo que supone reconocer que somos seres interdependientes y ecodependientes. En nuestro país, la ECG considera la evolución, hasta su sexta generación, de la Educación para el Desarrollo (Barrenechea 2012, Boni *et al.* 2020, Calvo 2017). Es un enfoque en el que se pone el acento en el análisis crítico y político de la globalización y que nace en respuesta al aumento de las desigualdades en un mundo global, con el objetivo de promover una solidaridad global como palanca para el cambio social (Carrica-Ochoa y Bernal-Martínez 2019). En este sentido, se reconoce la necesidad de usar la expresión «ECG crítica» para subrayar las cuatro dimensiones fundamentales del enfoque: su carácter político (se busca la transformación social a partir de la comprensión de las desigualdades del sistema capitalista, androcéntrico y colonial), ecosistémico (reconociendo nuestra ecodependencia), identitario (se abordan cuestiones de diversidad, identidad y diferencia) y pedagógico (se inspira en la educación popular y en la educación como concientización crítica) (Boni *et al.* 2020). A nivel internacional, el enfoque se conoce en otros países como *global learning* o *global education* y existe un acuerdo sobre su definición alrededor de la Declaración de Maastricht (2002):

La educación [para la ciudadanía] global es un tipo de educación que abre los ojos y las mentes de las personas a las realidades del mundo y las despierta para lograr un mundo con mayores cuotas de justicia, equidad y derechos humanos. El enfoque comprende la educación para el desarrollo, la educación en derechos humanos, la educación para la sostenibilidad, la educación para la paz y la prevención de conflictos y la educación intercultural, siendo estas las dimensiones globales de la educación para la ciudadanía (DERC 2020, p. 8).

En definitiva, la ECG se fundamenta en una serie de principios ético-políticos que han sido resumidos en tres: «conciencia de la integralidad de la persona humana y de su dignidad más allá del mercado; conciencia de la interdependencia a nivel global y, finalmente, perspectiva global de la justicia y la solidaridad» (Barahona *et al.* 2013, pp. 14 y ss.).

Desde el enfoque de la ECG, los docentes son concebidos como «intelectuales críticos» (Giroux 1990) y como agentes de cambio social a nivel de aula, centro y comunidad (Bourn 2015, Boni *et al.* 2020), con un papel central en la lucha por la justicia social (Zeichner 2010). La formación del profesorado debe poner en el centro la discusión sobre qué relaciones existen entre territorios, poblaciones y grupos situados al Norte y Sur del planeta y, en definitiva, qué relaciones se dan entre lo local y lo global. En este sentido,

el enfoque se nutre de las investigaciones desarrolladas desde la perspectiva sociocrítica de formación inicial del profesorado, donde existe un amplio debate sobre cuáles son las competencias que debe adquirir el futuro docente en un escenario social y educativo marcado por la inestabilidad, la desigualdad, la globalización y la introducción de diferentes dispositivos tecnológicos que están modificando nuestras relaciones con el conocimiento, pero también con otros seres humanos, desde el campo más íntimo al más social y colectivo.

La formación inicial del profesorado para la ciudadanía global no debe centrarse solo en la educación en valores, competencias y habilidades, sino que debe preocuparse por analizar cómo está funcionando el poder en nuestras sociedades e instituciones (Andreotti 2006, Veugelers 2020), capacitando a los futuros docentes para construir contextos de aprendizaje cada vez más inclusivos y democráticos, donde estén presentes todas las voces, sobre todo aquellas que históricamente han tenido menos posibilidades de hacerse presentes en las instituciones, por motivos de etnia, sexo-género, capacidad, situación geográfica, etc. Con el concepto de «ciudadanía global», se subraya

esa idea de pertenencia a un solo mundo, de concienciación sobre la responsabilidad que todas y todos tenemos de promover la justicia social y la equidad; de la necesidad de implicarnos en acciones movilizadoras, de promover cambios en nuestras vidas y en nuestros contextos locales. Se habla de ciudadanía global para recalcar el hecho de que todas las personas debiéramos tener el derecho a tener derechos, sin exclusión, sin condiciones (Celorio 2017, p. 50).

El impulso de la ECG en la educación superior es importante en nuestro país, dado que la investigación ha evidenciado que, aunque se han dado avances en este campo en los últimos años, existen tres grandes debilidades que todavía persisten hoy en las universidades españolas. Nos encontramos con una educación para el desarrollo (ED) ambigua, todavía bastante desdibujada y subordinada a la cooperación. El enfoque tiene todavía poca conexión con las prácticas docentes e investigadoras y su historia ni siquiera permite reconocer las distintas generaciones de la ED que sí existen en la educación obligatoria y en espacios de educación no formales e informales (Celorio *et al.* 2012). En este marco, se considera esencial en la universidad española promover la investigación en el ámbito de la ECG a través de metodologías participativas y transformadoras, así como aumentar su presencia en procesos formativos, modificando el currículo universitario, transversalizando sus contenidos y creando redes con otros niveles del sistema educativo (Martínez-Scott 2014). Tal y como sugieren algunos autores, se debe pasar del compromiso particular de algunos agentes universitarios a un compromiso real de las instituciones de educación superior (Celorio *et al.* 2012, Del Río y Celorio 2018, Martínez Alegría 2012, Villà 2015).

En este marco general, esta investigación<sup>1</sup> tiene por objetivo último promover el enfoque de la ECG en la formación inicial del profesorado de la Universidad de Cantabria. Para ello, se ha diseñado un proyecto que tiene dos fases. La primera de ellas, cuyos resultados presentamos aquí, tiene un fin exploratorio, pues en ella se analizan críticamente las narrativas que han construido los futuros docentes sobre ciudadanía global y pobreza (definición, causas y posibles soluciones). Este análisis nos permitirá concluir qué enfoques resultan dominantes, cuáles son sus características y de qué forma se pueden desafiar esas ideas previas para avanzar en la capacitación sociocrítica del profesorado. En este sentido, la segunda fase de la investigación tiene por objetivo transformar dicha formación inicial para avanzar en la introducción del enfoque de la ECG.

Nuestro trabajo se apoya en investigaciones anteriores en las que se han analizado las concepciones que sobre la ECG tienen profesionales de la educación en ejercicio, tratando de comprender qué los motiva a poner en práctica este enfoque en su trabajo diario y cómo lo hacen (Coma-Roselló *et al.* 2020), así como en trabajos dirigidos a explorar cuáles serían los contenidos centrales de la Educación para el Desarrollo (Ortega-Gaite *et al.* 2021). También se ha inspirado en trabajos previos en los que se subraya la importancia de la problemática de la pobreza en el enfoque de la ECG, así como la necesidad de explorar los significados que los jóvenes y adolescentes tienen de ella, para desafiarlos con proyectos pedagógicos relevantes que supongan un verdadero reto para ellos (Andreotti y De Souza 2008, Bourn y Brown 2011, Brown 2015, Gyoh 2018, Kurian 2019, Martínez-Scott 2014).

## 2 Metodología y fases del proyecto

El proyecto de investigación tiene una clara inspiración cualitativa (Denzin y Lincoln 2000) y se ha organizado a partir de las siguientes preguntas de investigación que, como se verá posteriormente, se reconocen en las dos grandes fases de la investigación:

1. ¿Qué entienden los futuros docentes por ciudadanía global (CG)?
2. ¿Qué conceptos, visiones y perspectivas tienen sobre la pobreza en un mundo global?
3. ¿Qué papel tiene para ellos/as la educación ante estas problemáticas y cuestiones sociales?
4. ¿Cómo organizar prácticas educativas relevantes que desafíen estos conceptos previos?
5. ¿Cómo acompañar el diseño, desarrollo y evaluación de estas prácticas a través de un proceso de investigación-acción que nos permita conocer el impacto real de las prácticas en la formación de CG?

1 Este trabajo se ha realizado en el marco del proyecto I + D + i titulado *Semilleros de compromiso cívico en jóvenes. Investigando la ciudadanía global en escenarios presenciales y virtuales* (referencia PID2020-114478RB-C21), financiado por la Agencia Estatal de Investigación, en su convocatoria Investigación orientada a retos de la sociedad (título del proyecto coordinado: *Investigando nuevos escenarios socioeducativos para la construcción de la ciudadanía global en el siglo XXI*).

El trabajo de investigación se ha organizado en dos grandes fases. En la fase 1 (descriptiva-exploratoria), se ha realizado una recogida de datos a partir de un cuestionario de preguntas abiertas a estudiantes del grado en Magisterio en Educación Infantil y el grado en Magisterio en Primaria, durante los cursos 2018-2019 y 2019-2020. El objetivo de esta fase reside en explorar los significados que los docentes en formación tienen sobre cuestiones centrales en el enfoque de la ECG, como son sus conceptos y visiones de la CG, su mirada hacia la pobreza en un mundo global, así como el papel de la educación ante estas cuestiones. Las preguntas de investigación que guían esta fase son de la 1 a la 3.

A partir de los resultados de la fase 1, en la fase 2 del proyecto (investigación-acción durante los cursos 2021-2022 y 2022-2023), se diseñarán, desarrollarán y evaluarán proyectos de ECG en varias materias obligatorias de los citados planes de estudios. Las preguntas de investigación que guían esta fase son la 4 y la 5.

## **2.1. Instrumento de recogida de datos y análisis de datos**

La recogida de datos de la fase descriptiva-exploratoria (fase 1) se ha realizado a partir de un cuestionario de preguntas abiertas sobre los temas señalados. Para la elaboración del cuestionario se han revisado estudios previos en los que se exploran las concepciones de docentes y jóvenes sobre temáticas de ECG (Andreotti y De Souza 2008, Bourn y Brown 2011, Brown 2015, Gyoh 2018, Coma-Roselló *et al.* 2020, Kurian 2019).

Una primera versión del cuestionario fue validada a través de un juicio de tres expertos, reconocidos investigadores en el campo de la ECG que trabajan en tres universidades españolas diferentes.

La versión final del cuestionario se administró *vía online* y se recogieron un total de 248 respuestas de estudiantes de segundo y tercer curso del grado en Magisterio en Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Cantabria (92 % de mujeres y 8 % de hombres). El número total de respuestas recibidas supone el 95 % del total de estudiantes. Del conjunto de respuestas, el 55 % es de alumnado de segundo curso y el 45 %, de alumnado del tercer curso.

De las siete preguntas que contenía el cuestionario, tres de ellas estaban dirigidas a explorar las concepciones previas sobre cómo afecta la globalización a nuestras vidas, qué es la «ciudadanía global» y cuáles serían las características de un «ciudadano/a global». El segundo bloque de preguntas se centró en la pobreza (qué es la «pobreza», qué relación existe entre grupos y territorios ricos y pobres y con qué otras problemáticas sociales se relaciona la pobreza). La última pregunta estaba dirigida a explorar el rol de la educación en la promoción de una ciudadanía global y en la erradicación de la pobreza.



El análisis de los datos se ha realizado a partir de un análisis temático (Gibbs 2012), con la ayuda del programa informático *ATLAS.ti*. Para la codificación de los datos, se construyó un sistema de categorías inductivo-deductivas. De esta forma, y en el momento previo del análisis, se elaboró un sistema de categorías que provenían del marco teórico. En un segundo momento, al comenzar el análisis con una actitud holística abierta a los nuevos significados y problemáticas que nos señalaban los jóvenes con sus respuestas, este sistema sufrió modificaciones y se enriqueció. El análisis estuvo guiado por la exploración de los múltiples y complejos significados que los jóvenes daban a las problemáticas señaladas, buscando durante el análisis la representación de todas las visiones y perspectivas.

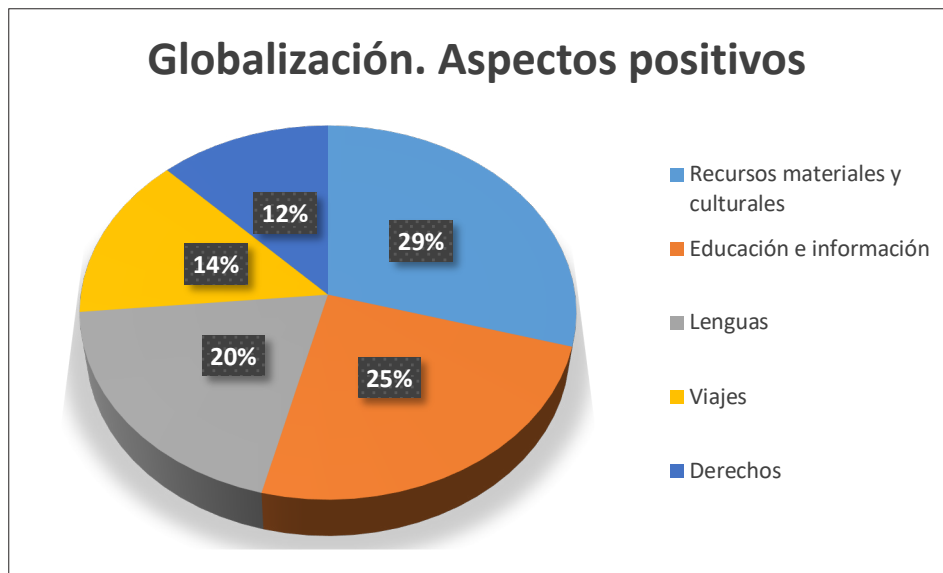
El catálogo de categorías y códigos usados quedó conformado de la siguiente forma: *a*) categoría de «globalización» (códigos: bienes, cultura, lengua, personas, derechos y justicia); *b*) categoría de «ciudadanía global» (códigos: local, global, diferencia, diversidad, universal y contextual); *c*) categoría de «pobreza» (códigos: material, oportunidades, diferencia, desigualdad y causas), y *d*) categoría de «educación» (códigos: concientización, valores, derecho y meritocracia).

## 3 Resultados

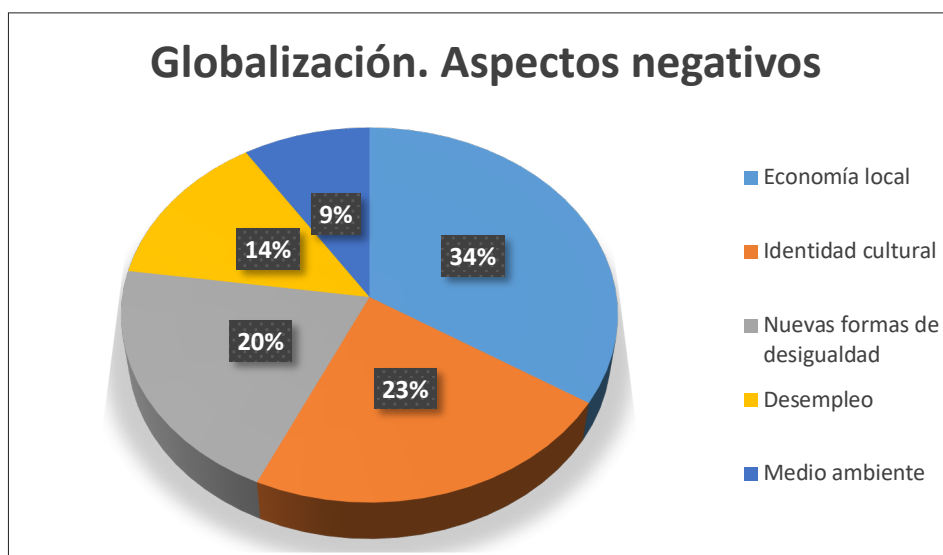
### 3.1. ¿Cómo afecta la globalización a nuestras vidas?

Los futuros docentes señalan, al mismo tiempo, tanto aspectos positivos como negativos de la globalización. Entre los aspectos positivos subrayan el acceso a más recursos materiales y culturales (cuestión que ha sido favorecida por el uso de Internet y las nuevas tecnologías) (29%), el acceso a una mejor educación e información (25%), el aprendizaje de nuevos lenguajes (20%) y la posibilidad de viajar y relacionarse con personas de culturas y geografías distintas (14%), así como el reconocimiento de los mismos derechos para todas las personas (12%).

Entre los aspectos negativos señalados, se encuentran la concentración de cada vez más poder en las grandes corporaciones y, con ello, el impacto negativo en la comunidad local desde un punto de vista económico (34%), la pérdida de la identidad cultural local en detrimento de una cultura cada vez más global y homogénea (23%), la creación de nuevas formas de desigualdad social (20%) y las transformaciones en el mercado laboral que hacen aumentar la tasa de desempleo (14%), así como un impacto negativo sobre el medio ambiente (9%). A modo de ejemplo, «de manera positiva, la globalización nos permite estar conectados entre todas las personas del mundo y ser conocedores de todo aquello que pasa fuera de



**Figura 1**  
Globalización. Aspectos positivos



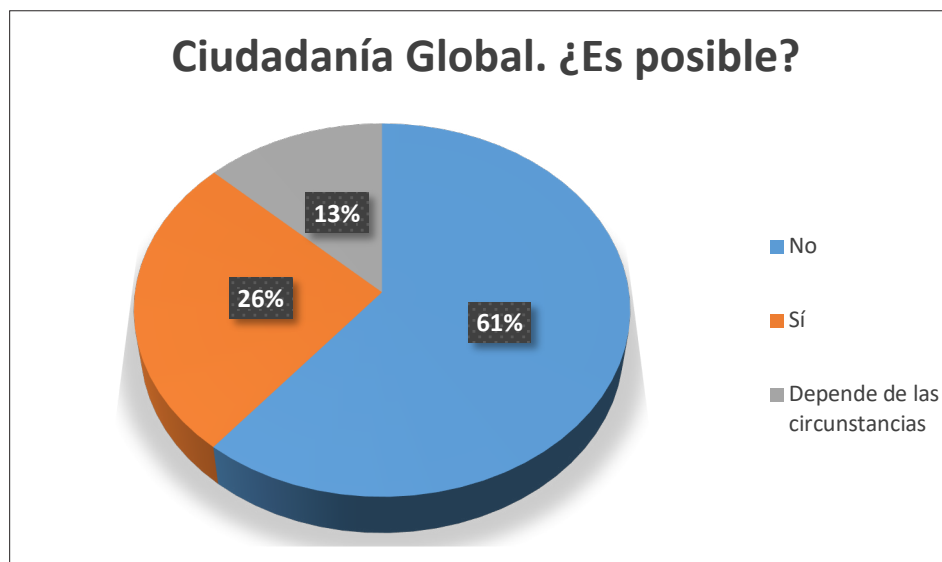
**Figura 2**  
Globalización. Aspectos negativos

nuestro país. De manera negativa, la globalización influye cada vez más en perpetuar las diferencias sociales, económicas, culturales... entre unos y otros; y que la brecha entre pobres y ricos cada vez sea mayor» (id. 134).

### 3.2. ¿Puede existir una ciudadanía global? ¿Con qué características?

La mayoría de los jóvenes (61%) cree que no es posible la existencia de una ciudadanía global, un segundo grupo (26%) opina que sí es posible esta forma de ciudadanía y un tercer grupo (13%),





**Figura 3**  
Ciudadanía Global. ¿Es posible?

que esta forma de ciudadanía podría existir si se dieran determinadas circunstancias.

Entre quienes la niegan, plantean que existen grandes diferencias entre grupos y personas, algo que genera una gran diversidad en todo el planeta; también que existen diferentes personalidades, personas, religiones y, a su vez, muy diversas formas de entender la ciudadanía. Estas diferencias vendrían a ser una barrera para encontrar una forma o definición común en torno a la ciudadanía: «No, creo que es una utopía. Me parece muy difícil conseguir una ciudadanía global, ya que hay muchas personas y colectivos diferentes, con situaciones económicas y sociales muy diversas, que son prácticamente imposible unificar» (id. 220).

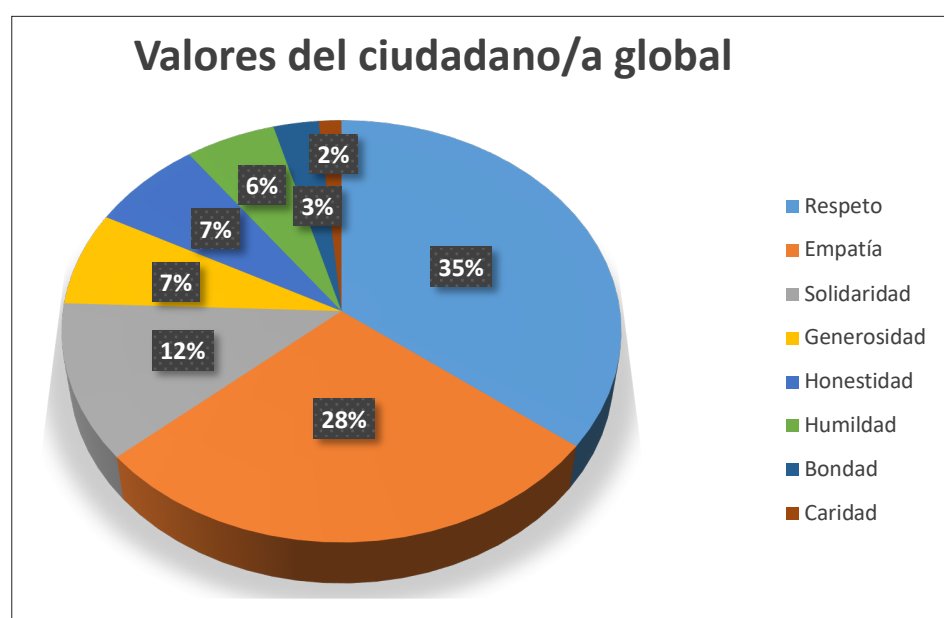
Quienes plantean la posibilidad de su existencia subrayan que es una forma de entender la ciudadanía en la que se pone en el centro el respeto a los derechos humanos, la igualdad, la libertad de expresión y unos mismos derechos y deberes para todos los ciudadanos/as, independientemente de su situación geográfica: «[La ciudadanía global es una] ciudadanía comprometida activamente en conseguir un mundo más equitativo y sostenible, en el cual la base esté formada por el respeto y la aceptación de las diferencias, un consumo responsable y la aceptación de los derechos humanos» (id. 187).

Finalmente, para el tercer grupo, la existencia de la ciudadanía global solo sería posible si se dieran determinados cambios, como la creación de un concepto de «ciudadanía» suficientemente amplio, en el que toda persona y grupo se sintieran reconocidos, si existiera de forma efectiva igualdad entre todas las personas y colectivos, si no existieran prejuicios, si se respetara la cultura e identidad de cada persona y si existiera justicia global: «No [puede existir una definición universal de "ciudadanía global"] porque, si

hay algo que caracteriza ahora a la sociedad, es la diversidad de opiniones y de creencias; por lo tanto, no se puede sentir todo el mundo igual de reconocido» (id. 58).

Con relación a las características del ciudadano/a global, las respuestas oscilan entre aquellas en las que se subrayan los valores y características personales o individuales de ese/a ciudadano/a ( $n = 209$ ) y aquellas en las que se plantean dichas características como algo que surge en una relación entre la persona y su entorno social, político, económico y cultural ( $n = 39$ ).

Ejemplos de la primera forma de entender estas características serían subrayar que valores como el respeto (35%), la empatía (28%), la solidaridad (12%), la generosidad (7%), la honestidad (7%), la humildad (6%) o la bondad (3%) son propios del/de la ciudadano/a global: «Un ciudadano global tiene que empatizar con otros ciudadanos, tener ética (saber lo que está bien y lo que está mal) y hacerse responsable de sus actos» (id. 17). Al lado de estas visiones existe, aunque de forma minoritaria, una visión más cerca-

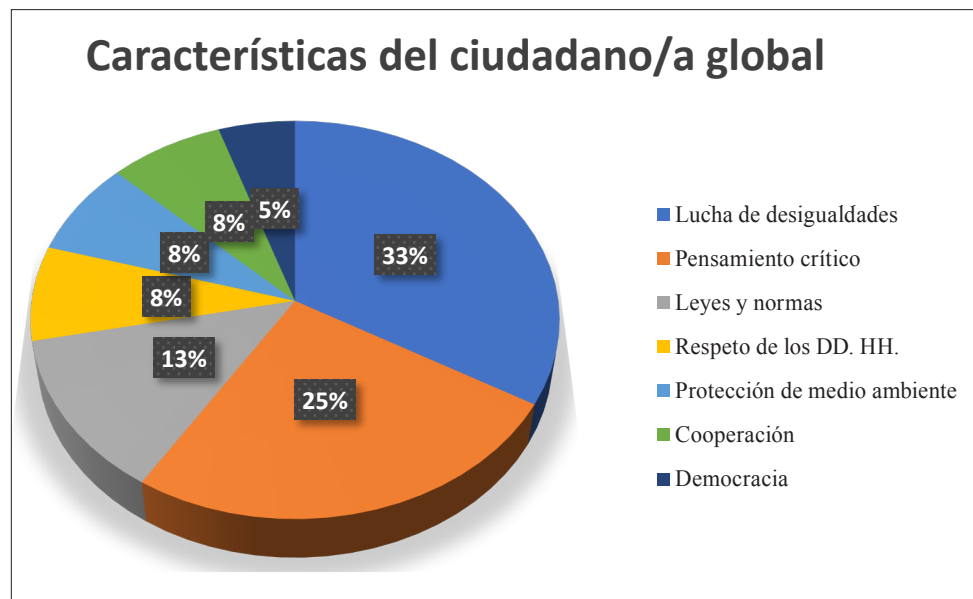


**Figura 4**  
Valores del ciudadano/a global

na a la filosofía caritativo-asistencialista, al señalar aspectos como la caridad como característica central de la ciudadanía global (2%).

Como ejemplo de respuestas que caminarían hacia una concepción más contextual, encontramos aquellas en las que se apunta que el ciudadano/a global es quien realiza acciones para luchar contra las desigualdades sociales y alcanzar mayores cuotas de justicia social (33%); también otras en las que se vincula esta ciudadanía con cuestiones como el pensamiento crítico (25%), la existencia de una serie de leyes y normas que todos/as debemos cumplir (13%), el respeto a los derechos humanos (8%), la protección del medio ambiente (8%), la cooperación (8%) o la democracia (5%): «Par-

ticipación en asuntos públicos. Respeto a los derechos humanos y pensamiento crítico ante la sociedad» (id. 16).



**Figura 5**  
Características del ciudadano/a global

### 3.3. ¿Qué es la «pobreza»?

En el 80% de la muestra, se define la pobreza como una situación de falta de recursos, dinero, carencia material y ausencia de cobertura de las necesidades básicas. Se trata de una definición del fenómeno directamente vinculada a la ausencia de recursos materiales necesarios para vivir en las sociedades actuales: «Para mí, la pobreza significa que una persona no tiene cubiertas las necesidades básicas» (id. 223).

En segundo lugar, encontramos un conjunto de respuestas más elaboradas en las que se observa el fenómeno de una forma más compleja, donde la ausencia de recursos materiales se une a la de determinados servicios, infraestructuras u oportunidades sociales, entendiendo la pobreza como algo que no solo supone una carencia de lo material, sino que también tiene un efecto en todas las áreas de la vida, como las relacionadas con el acceso a la vivienda, educación o sanidad (20%): «[La pobreza es] no poder satisfacer las necesidades básicas de una persona por falta de recursos como la alimentación, la educación, la sanidad, el agua potable, etc.» (id. 85).

Aunque la pregunta estaba dirigida a que cada estudiante tratara de dar una definición personal del fenómeno de la pobreza, en varias de las respuestas se emitió un juicio de valor de muy diferente alcance en la que se dibuja un arco desde posiciones que van de la diferencia a la desigualdad. El enfoque de la diferencia explica que las causas de la pobreza residen en las particularidades de los países pobres:

Los ricos suelen ser más respetados y valorados que los pobres, desde tiempos inmemoriales, puesto que siempre han podido permitirse tener una educación y una formación más completa que los pobres, puesto que podían pagarse los estudios. Por lo tanto, como los ricos estudian, están más formados, tienen un mejor puesto de trabajo y se pueden enriquecer más, mientras que los pobres suelen desempeñar trabajos muy precarios y no dan el paso a promocionar y se quedan estancados sin poder solucionar sus problemas (id. 64).

El enfoque de la desigualdad plantea visiones más colectivas y políticas, donde el fenómeno de la pobreza se coloca en un debate más complejo, en el que se reconocen los diferentes actores que están en juego en ella, así como la relación desigual de poder entre países y poblaciones ricos y pobres:

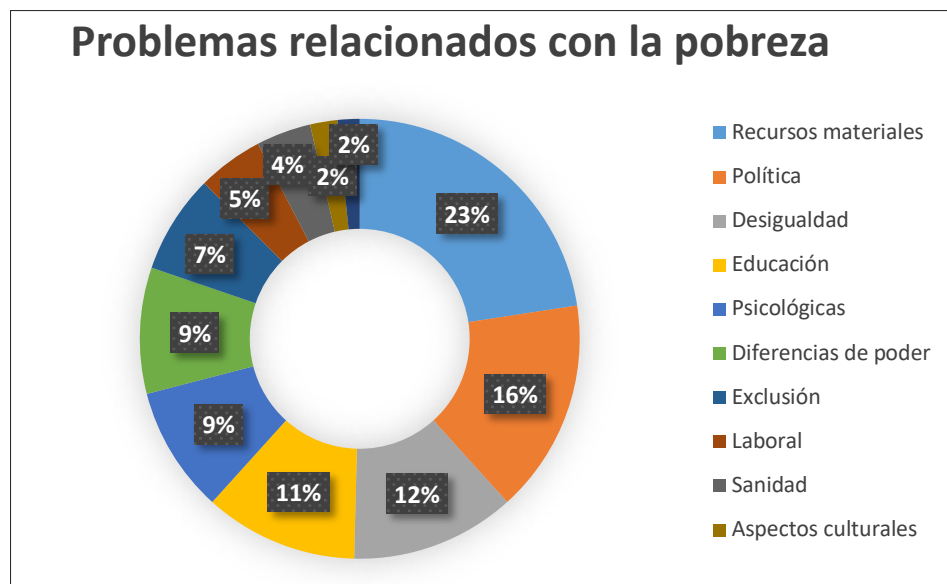
[entre los países/zonas ricos y pobres hay] una relación muy directa, ya que las personas que no disponen de comida o materiales no es porque no haya suficiente para todos, sino porque están mal gestionados. La avaricia de unos provoca la necesidad de los otros (obesidad, desnutrición). Los países ricos suelen aprovecharse del valor de los productos, de la colonización hacia ellos, de cómo se devalúan las monedas y de un montón de factores económicos y geopolíticos (id. 77).

El fenómeno tiene, desde su perspectiva, gran magnitud y complejidad, señalando en sus respuestas que es un fenómeno que alcanza a «millones de personas» (id. 180) o, incluso, que supone «el fracaso de la humanidad» (id. 114).

En esta misma línea, encontramos respuestas que vinculan la pobreza con los derechos humanos, con el desarrollo como personas, con la situación de vivir situaciones de desventaja, desigualdad, desprotección, con no poder vivir una vida digna o una «buena vida» (id. 244), con situaciones de exclusión (o riesgo de ella), con no lograr una situación de bienestar, con la imposibilidad de integrarse en la sociedad o no poder llevar una vida «normal» (id. 39) o «correcta» (id. 41).

### **3.4. Causas de la pobreza**

Los estudiantes han señalado que las principales causas de la pobreza son la economía y el acceso a recursos materiales (23%), la política (16%), la desigualdad (12%), la educación (11%), las diferencias de poder entre grupos, clases sociales y territorios (9%) y la exclusión (7%), aspectos que tienen que ver con el mundo laboral (5%), la sanidad (4%), aspectos culturales (2%) o la delincuencia (2%). Al lado de estas cuestiones de corte más social y colectivo, hay un conjunto de respuestas que adscriben las causas de la pobreza a lo individual, personal y/o psicológico (9%).



**Figura 6**  
Problemas relacionados con la pobreza

#### 3.4.1. Causas económicas y políticas

Bajo esta categoría se agrupan aquellas respuestas en las que se plantea que la causa de la pobreza es la falta de acceso a los bienes materiales y recursos necesarios para vivir. En algunas de ellas, se encuentran referencias específicas al hambre que, en situaciones extremas, puede causar la muerte. La mayoría de los jóvenes definen la «pobreza» como un problema económico, aunque muy pocos dan una argumentación que permita conocer a fondo qué se entiende por un «problema económico».

De entre todas las respuestas, destacan algunas en las que se señala el papel que desempeña en el desarrollo de la pobreza la cadena de subcontratación de las empresas de los países del Norte del planeta hacia los países del Sur y la sociedad consumista en la que vivimos, así como el desigual reparto de los recursos materiales:

Una de las principales problemáticas es el mal reparto económico dentro de un mismo país, teniendo los que menos lo necesitan ciertas ventajas que propician que sigan siendo más ricos. Todo lo contrario ocurre con los sectores más pobres, quienes tienen más desventajas, propiciando así que sigan siendo pobres. Por otro lado, el reparto de alimentos en el mundo es otro problema social, puesto que está demostrado que con todo el alimento del mundo nadie debería pasar hambre, pero existe una gran cantidad de población mundial que lo sufre (id. 32).

Entre las respuestas que hacen referencia a que la pobreza es causada por cuestiones de orden político, se describen situaciones de guerra, violencia, mala gestión del estado o corrupción. En el cruce entre la comprensión de la pobreza como una cuestión de orden económico y político, encontramos quienes la relacionan con nuestro actual sistema capitalista, el libre mercado o la globalización: «La pobreza está relacionada con el capitalismo, la globalización y la política» (id. 187).

### **3.4.2. Diferencias de poder, desigualdad y exclusión**

En algunas respuestas, se plantea que la problemática de la pobreza se genera por las diferencias y abusos de poder que se dan entre personas, colectivos, clases sociales y territorios, lo cual no estaría al margen del sistema económico actual: «Considero que está relacionada con la desigualdad social y el abuso de poder por parte de las clases sociales altas» (id. 231).

La pobreza se relaciona con conceptos como la «desigualdad», la «inequidad», la «exclusión» y la «injusticia social». Al mismo tiempo, se asocia con problemáticas como el racismo, la homofobia y el sexismo. En un importante número de respuestas clasificadas aquí, se plantea que la pobreza surge como consecuencia o está relacionada con la crisis que vivimos. Esa crisis, en ocasiones, se adjetiva como «social» y, en otras, como «económica». «La principal problemática que creo que hay actualmente está relacionada con la crisis económica y social que está haciendo que desaparezcan las clases medias. Esta crisis ha fomentado las tasas de desempleo y, con ello, un nivel de vida más pobre» (id. 73).

### **3.4.3. La importancia de la educación, la cultura, el trabajo y la sanidad**

Otro de los elementos que se consideran importantes para comprender el fenómeno de la pobreza y sus causas es el acceso a la educación: «[La pobreza] se puede relacionar [...] con la educación que hay. Muchos niños y niñas no tienen la oportunidad de recibir una educación que les pueda abrir las puertas a muchas cosas: aspirar a un mejor trabajo, aprender y desarrollarse de forma plena para enfrentarse al mundo» (id. 111); también con otras variables, como pueden ser el trabajo (ausencia de trabajo, desempleo o paro) o la sanidad (desarrollo de enfermedades o problemas sanitarios): «[La pobreza está relacionada], en primer lugar, con la salud; la falta de recursos y la no disponibilidad de hospitales o medicamentos hacen muy difícil la supervivencia. Por otro lado, estaría la educación: los niños no tienen escuelas y no estudian o tienen que trabajar con muy poca edad» (id. 141).

Hay quien también relaciona la pobreza con determinados aspectos culturales («la cultura de los países» [id. 19] o «las diferentes culturas» [id. 22]), sin que sus respuestas permitan saber con más detalle qué papel desempeñaría la cultura en el desarrollo de la pobreza aunque, con las respuestas presentadas, no parece que los/las estudiantes se estén refiriendo a un problema de acceso a ella, como sí aparece claramente en el campo de la educación.

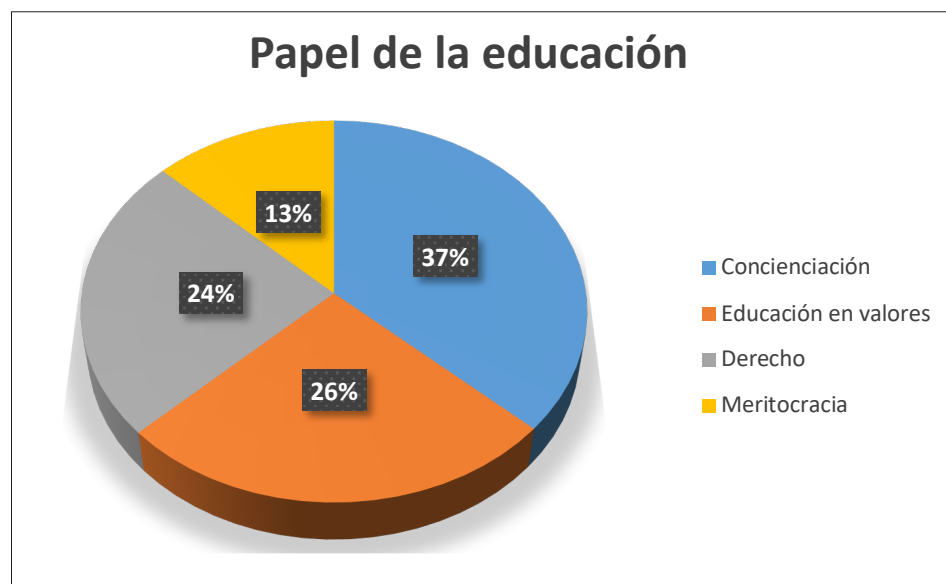
### **3.4.4. Un problema individual antes que social**

Por último, encontramos un conjunto de respuestas con las que se parece entender las causas de la pobreza desde claves más personales, individuales, psicológicas o de capacidad. En este terreno se habla de la ética, de la moralidad, de las relaciones afectivas, de

los estereotipos, de la empatía, de la apatía o del egocentrismo; por ejemplo, se afirma que la pobreza tiene que ver «con la falta de información que tienen algunas personas» (id. 13) o «la falta de habilidades sociales, en muchos casos adquiridas en la escuela; es probable que personas habitantes de lugares de pobreza no las tengan, ya que no acuden a ella» (id. 18).

### 3.5. El papel de la educación en la promoción de la ciudadanía global y la erradicación de la pobreza

El análisis de las respuestas a esta pregunta permite ver cuatro grandes tendencias, cuatro formas de entender de qué manera la educación puede ser un arma para conseguir sociedades más justas y equitativas: *a)* a través del desarrollo de una conciencia social crítica que suele ir unida al cambio social (37%), *b)* la educación en valores que permita respetar las diferencias y ayudar a los demás (26%), *c)* la educación como un derecho y como un instrumento para crear ciudadanía (24%) y *d)* la perspectiva meritocrática (13%).



**Figura 7**  
Papel de la educación

También hay un reducido grupo de estudiantes que opina que, aunque la educación debería desempeñar un papel crucial en la erradicación de la pobreza y el desarrollo de la ciudadanía global, lo cierto es que, en la actualidad, no desempeña papel alguno, pues estas temáticas no se trabajan en las escuelas. En muy baja proporción encontramos a quienes señalan el complejo papel de la educación en un mundo globalizado, donde todas las personas y territorios están conectados, por lo que las decisiones que cada persona tome sobre su vida afectarán a las de los demás:



[La educación desempeña] un papel fundamental, ya que es un pilar muy importante en la educación de los ciudadanos, teniendo que educar a estos mismos en valores; por ejemplo, mostrándoles que no hay que derrochar el agua o los alimentos, ya que hay otras personas en el mundo que ni siquiera pueden beber un vaso de agua al día, o tienen que andar kilómetros y kilómetros hasta poder llegar a una fuente, cuando nosotros, con el simple hecho de abrir un grifo, tenemos toda el agua que necesitamos (id. 15).

### **3.5.1. Educación como concienciación**

En la mayor parte de las respuestas obtenidas, se señala que la educación debe favorecer que la juventud y la infancia desarrollen una conciencia crítica sobre los problemas sociales, paso previo para dar lugar al cambio y la mejora social: «La educación ayuda a crear buenos ciudadanos concienciados con la realidad social y dispuestos a y ser capaces de cambiar las injusticias» (id. 2).

Para ello, es fundamental no infantilizar a los más pequeños y lograr que estos temas tengan un papel central en los procesos educativos formales: «La educación puede ser un buen medio para normalizar esa situación, trabajarla en el aula, y no esconder a los niños los problemas que hay en el mundo» (id. 120). En muchas ocasiones, se deja entrever una relación de causa-efecto entre concienciación y movilización para el cambio social: «La educación es la base del desarrollo de cualquier sociedad; por lo tanto, unos ciudadanos bien formados pueden ayudar a eliminar desigualdades y a mejorar y avanzar en el desarrollo social, creando políticas que fomenten la igualdad, que ayuden al que más lo necesite y que mejoren la educación de los futuros ciudadanos activos» (id. 130).

### **3.5.2. Educación en valores**

Hay un segundo conjunto de respuestas en las que se plantea que el papel de la educación debe ser cultivar valores positivos como la solidaridad, la ayuda a los más necesitados o la empatía. En este tipo de respuestas, el cambio social parece entenderse como algo menos radical y, en ocasiones, queda diluido por la importancia que se le da al sujeto frente al grupo social. Así, se hacen afirmaciones como «la educación es muy importante en estos aspectos ya que, si educas ciudadanos tolerantes, ciudadanos capaces, ciudadanos que piensan y que luchan, lo harán. Educarlos en valores como la tolerancia, el respeto... ayuda a que se den cuenta de que las cosas no deberían ser así» (id. 147).

### **3.5.3. Educación: cuestión de derechos y ciudadanía**

En este apartado, encontramos respuestas en las que se subraya hacer real el derecho a la educación de toda la infancia: «La educación es un derecho universalmente reconocido y es la herramienta para construir seres plenos» (id. 106); particularmente, de aquellos/as que se encuentran en una mayor situación de vulnerabilidad: «Un niño que vive una situación de pobreza y no recibe

educación nunca luchará por sus derechos; básicamente, porque no sabrá que tiene esos derechos» (id. 8).

Por otro lado, también encontramos posiciones desde las que se defiende que la educación debe estar dirigida a formar a ciudadanos (utilizando, en ocasiones, el adjetivo «críticos»). Se señala, así, que la educación debe favorecer la existencia de una ciudadanía informada, permitir el desarrollo personal y social y/o favorecer la igualdad: «Se debe educar a los niños a que sean ciudadanos críticos y que, desde pequeños, intenten cambiar la realidad, luchando por unos derechos y respetando a los demás» (id. 53); «la educación debe formar ciudadanos críticos y comprometidos con la sociedad, que sean capaces no solo de vislumbrar las desigualdades y denunciarlas, sino de emprender y desarrollar acciones para erradicarlas» (id. 128).

#### **3.5.4. Perspectiva meritocrática**

Otro grupo entiende que es importante que cada vez más personas estén más y mejor educadas, porque eso es la puerta de entrada a un mejor empleo y una situación social más ventajosa: «A través de la educación, las personas tienen oportunidades para poder estudiar y tener unos empleos dignos con los cuales puedan cubrir las necesidades básicas» (id. 16).

## **4 Discusión sobre los resultados**

En las respuestas ofrecidas por el alumnado, se muestran posiciones diversas, con relación a sus concepciones sobre ciudadanía global y pobreza en un mundo globalizado. Se describen tendencias de sumo interés para comenzar a organizar la segunda fase de la investigación: el diseño, desarrollo y evaluación de proyectos en sus titulaciones universitarias para promover la ECG en la formación inicial de docentes en sus estudios de grado a través de un proceso de investigación-acción (De Palma 2019). Estas tendencias pueden organizarse en un continuo que recorre posiciones neoliberales, liberales y críticas (Pashby *et al.* 2020), tal y como analizamos a continuación.

En las respuestas más cercanas al enfoque neoliberal, se entiende que la globalización conlleva aspectos positivos, como un mayor acceso a bienes, recursos, viajes, etc., y que la educación debe estar orientada a formar a una ciudadanía que sea competente en habilidades y competencias globales, aquellas que el futuro trabajador deberá desplegar en un mundo cada vez más interconectado y competitivo a nivel internacional (Shultz 2007). Esta perspectiva se relacionaría con una visión de la educación en clave meritocrática, instrumental, de forma que los procesos educativos deberían estar orientados a promover estas competencias globales

(Bourn 2018). Al mismo tiempo, desde esta cosmovisión, se subraya que las causas de la pobreza tienen un origen personal, psicológico, individual y/o de diferencia cultural (que no de desigualdad) entre territorios y países. La ciudadanía global se convierte aquí en un estatus que solo alcanzarían las personas económica y socialmente más educadas y con más opciones laborales y culturales, dado que la existencia de diferencias irreconciliables, de una gran diversidad entre países, territorios y personas, imposibilitaría la existencia de una ciudadanía global universal.

En segundo lugar, un análisis de las respuestas de los jóvenes nos permite dibujar un enfoque más liberal o humanista, donde la globalización conlleva un conjunto de oportunidades para el conocimiento mutuo entre distintos territorios, zonas o grupos de población, lo que subraya que a todos ellos los une una humanidad común que debe ser preservada y renovada desde los derechos humanos (Rodríguez-Romero 2019). En este sentido, la educación debe orientarse a promover un conjunto de valores (respeto, solidaridad, empatía, etc.) como herramienta para el conocimiento de otras culturas y para la lucha contra la pobreza y la exclusión social. Junto con ello, la educación se reconoce como un derecho para todas las personas y un instrumento clave para el desarrollo de la ciudadanía. Desde esta cosmovisión, la pobreza no puede entenderse solo como la carencia de recursos materiales, sino como un conjunto de desventajas generalizadas en educación, vivienda, cultura, empleo y en el ejercicio de los derechos sociales, lo que permitiría comprender el fenómeno desde la óptica de la exclusión social (García-Chacón *et al.* 2017). Finalmente, la ciudadanía global es posible y deseable y se define como aquella que se compromete con la construcción de un mundo más sostenible y equitativo, donde se respeten los derechos humanos y se acepten todas las diferencias.

En tercer lugar, las respuestas más cercanas al enfoque crítico plantean que la globalización tiene consecuencias negativas, que está transformando nuestros modos culturales, económicos y políticos y que, como resultado de ello, genera nuevas formas de inclusión y exclusión y procesos de dominación de unos países y territorios sobre otros (Shultz 2007). En este sentido, el papel de la educación es clave en la creación de conciencias críticas que posibiliten una lectura crítica del mundo y que movilice hacia su transformación. Se subraya que no todos los derechos se reconocen por igual a todas las personas, por lo que es necesario analizar cómo está funcionando el poder en las actuales sociedades globalizadas. La pobreza no se entiende solo como carencias materiales, sino también como la existencia de barreras en el acceso a determinadas oportunidades vitales (educación, cultura, participación política...), producidas por el desigual equilibrio de poder en países, territorios y personas a nivel global; de ahí la importancia de plantear una necesaria redistribución de la riqueza, pero también de comenzar

políticas de reconocimiento que hagan posible la existencia de una ciudadanía global desde la diversidad (Nesterova y Jackson 2016, Veugelers 2020). Es necesario discutir qué grupo o grupos han tenido el poder y la capacidad de definir la «ciudadanía global» y qué políticas de reconocimiento es necesario poner en marcha para que todos los grupos y personas se sientan reconocidos. Sin duda, se hará necesario desvelar el enfoque eurocéntrico de nuestras concepciones y valorar los aportes que provienen de otras epistemologías, las denominadas genéricamente «epistemologías del Sur» (De Sousa Santos y Meneses 2014).

Finalmente, es de sumo interés que algunos jóvenes hayan subrayado en sus respuestas que, de acuerdo con sus experiencias como estudiantes y docentes en formación, estas temáticas tienen poca presencia en las escuelas; algo que, en los estudios más especializados en el campo de la ECG, se lleva décadas señalando (Méndez 2019).

## 5 Conclusiones y orientaciones para la formación inicial del profesorado

En este artículo, se parte de la hipótesis de que es necesario explorar qué significados otorgan los futuros docentes a cuestiones consideradas centrales en el enfoque de la ECG, como la pobreza, la globalización, la ciudadanía y la educación. Y se ha realizado con el objetivo de llevar esos significados hacia un terreno más sociopolítico y crítico, a través de procesos formativos incardinados en su formación inicial universitaria de grado. Similares estudios se han desarrollado en el ámbito nacional e internacional. En el ámbito nacional, explorando las visiones previas del alumnado durante su formación inicial docente en cuestiones como la expresión de Educación para el Desarrollo, el hambre y sus causas u otros conceptos relevantes en el campo como la deuda externa o el comercio justo (Martínez-Scott 2014); en el ámbito internacional, explorando aspectos como la noción de «ciudadanía global» o «diversidad cultural» (Bruce y North 2019).

Teniendo en cuenta las narrativas que sobre ciudadanía global y pobreza nos ofrecen los jóvenes, parece necesario plantear proyectos educativos con los que se aumente la visión sociopolítica de estas problemáticas y ayuden a comprender las complejas relaciones que se dan entre personas y territorios del Norte y del Sur global del planeta. En este sentido, Boni *et al.* (2020, pp. 51 y ss.) señalan numerosos atributos acordes con una ECG crítica, clasificados en aquellos relativos a conocimiento e información, actitudes basadas en valores y habilidades. De manera similar, la Unesco (2019) señala que es necesario plantear acciones educativas integrales que tengan en cuenta la dimensión cognitiva, social,

emocional y conductual. La dimensión cognitiva se refiere a la adquisición de conocimientos y habilidades para el desarrollo de un pensamiento crítico que permita entender el mundo y sus complejidades. La dimensión social y emocional incluye habilidades, actitudes y valores que permitan a los jóvenes colaborar, negociar y comunicarse en un mundo global y diverso, así como hacer frente a los retos que plantean las sociedades del siglo XXI. Esta dimensión provee de oportunidades para desarrollar la autorreflexión, así como valores, actitudes y motivaciones que permitan a los futuros docentes tener una vida productiva, respetuosa y en paz con los otros. Finalmente, la dimensión comportamental hace referencia a las habilidades de los estudiantes para actuar de forma compasiva, respetuosa y no violenta, construyendo relaciones constructivas. Al mismo tiempo, se contemplan competencias como la de participar activamente en sus comunidades locales y globales.

De manera más concreta y atendiendo a la necesidad de ahondar en los presupuestos del enfoque sociocrítico de la ciudadanía global (Andreotti 2006, Boni *et al.* 2020, Celorio 2007), estos proyectos deberán asentarse en cuatro pilares:

1. La formación de docentes sensibles a la desigualdad. Es necesario orientar los currículos de formación inicial docente hacia la creación de un modelo de profesional reflexivo con el cual analizar y comprender las desigualdades sociales, las relaciones de poder y el desigual acceso de diferentes colectivos y personas a recursos materiales, educativos y culturales. Los futuros docentes deben estar capacitados para contestar a las preguntas relacionadas con las formas en las que la desigualdad se manifiesta en su propio contexto de trabajo: cómo se crean y recrean las desigualdades en su centro educativo y cómo pueden transformar esas desigualdades. Esto requiere tanto una comprensión de la desigualdad estructural en nuestras sociedades como el despliegue de herramientas indagatorias para comprender la existencia de esas situaciones de exclusión en contextos educativos particulares.

2. Formación de docentes sensibles a la diversidad. Las propuestas del enfoque de la ciudadanía global han de ir más allá de promover o exaltar la diversidad para abordar explícitamente las diferentes formas de opresión ligadas a variables como la capacidad, la etnia, el género, la sexualidad o la clase social, entre otras. Reconocer esa diversidad supone abrirse a nuevos significados del propio concepto de «justicia social», que tendrá matices diferentes en función de cada contexto y cada cultura. Reconocer la diversidad permitirá a los futuros docentes desarrollar una mirada crítica sobre sus propias concepciones, que deben reconocerse como necesariamente parciales, fruto de una historia y geografía. Este es el primer paso para cambiar las visiones androcéntricas y eurocéntricas fruto de relaciones patriarcales, imperialistas y colonialistas.

3. El docente como agente de cambio social. Desde la visión de la educación como una tarea ética y política, los docentes son

profesionales que trabajan con la cultura y acompañan su visión crítica de la realidad con un impulso de cambio. Esto los convierte en activistas en su escuela y en su comunidad. Si bien en el actual escenario de la globalización la agenda neoliberal plantea una formación docente ligada a valores como la excelencia, la eficiencia, la rendición de cuentas o la estandarización, no es menos cierto que esa misma globalización ha generado movimientos en los que se incide en la emergencia de una justicia social global, que orienta la formación docente al desarrollo de valores contrahegemónicos no imperialistas, poscoloniales, de equidad, de respeto al medio ambiente, de promoción de los derechos humanos y feministas.

4. La multidimensionalidad del concepto de pobreza. La formación del profesorado debe promover, en los futuros docentes, una visión compleja de las situaciones de pobreza que, por un lado, supere la visión más economicista y materialista, reconociendo las barreras que diferentes colectivos tienen para acceder a distintas oportunidades culturales, políticas y educativas y, por otro, plantee la pregunta de cuál es el origen de la pobreza y el papel de cada joven, de cada ciudadano/a, en el mantenimiento de tales situaciones. Sin estas reflexiones, la defensa de una ciudadanía global corre el riesgo de convertirse en un nuevo privilegio para las clases sociales, grupos y territorios más favorecidos.

Esta investigación se alinea con trabajos anteriores en los que se ha señalado la necesidad de promover el enfoque de la ECG en la formación inicial del profesorado en la universidad, ya sea en materias troncales de los planes de estudio (Conde *et al.* 2019, Gómez-Jarabo *et al.* 2019), o a través de asignaturas optativas en las que, de forma más directa, se aborden cuestiones sobre educación para paz, igualdad y derechos humanos (Torrego *et al.* 2018). También está en consonancia con estudios en los que se han encontrado similares necesidades formativas en docentes en activo en distintos niveles educativos (García-Esteban y Murga-Menoyo 2015, Ruiz-Varona 2012).

Al mismo tiempo, y aunque la propuesta formativa se desarrolle en el ámbito de lo formal, se considera necesario enriquecer la propuesta con los aportes de la ECG en los ámbitos no formal e informal, en la búsqueda de metodologías transformadoras y maneras de trabajo en red (Boni *et al.* 2020, Martínez-Scott *et al.* 2012), más críticas, creativas y menos limitadas por la, en ocasiones, encorsetada lógica institucional de la educación formal.

## 6 Bibliografía

ANDREOTTI V (2006). Soft versus critical global citizenship education, Policy and Practice. *A Development Education Review* 3:40-51.



- ANDREOTTI V, DE SOUZA LM (2008). Translating theory into practice and walking minefields: lessons from the project «Through Other Eyes». *International Journal of Development Education and Global Learning* 1(1):23-36. <https://doi.org/10.18546/IJDEGL.01.1.03>, acceso 3 de abril de 2021.
- BARAHONA R, GRATACÓS J, QUINTANA G (2013). *Centros educativos transformadores. Ciudadanía global y transformación social*. Oxfam-Intermón, Madrid.
- BARRENECHEA A (2012). *Hacia una agenda alternativa de educación para el desarrollo desde una perspectiva ecofeminista*. Máster en Desarrollo y Cooperación Internacional, Hegoa. <http://biblioteca.hegoa.ehu.es/registros/autor/16897>, acceso 12 de marzo de 2021.
- BONI A, BELDA-MIGUEL S, CALABUIG C (2020). *Educación para la ciudadanía global crítica*. Síntesis, Madrid.
- BOURN D (2015). Teachers as agents of social change. *International Journal of Development Education and Global Learning* 7(3):63-77.
- BOURN D (2018). *Understanding global skills for 21<sup>st</sup> century professions*. Palgrave Macmillan, Londres.
- BOURN D, BROWN K (2011). *Young People and International Development*. Development Education Research Centre. UCL. Research Paper n.º 2, Londres.
- BRUCE J, NORTH C (2019). Preservice Teachers' View of Global Citizenship and Implications for Global Citizenship Education. *Globalisation, Societies and Education* 17(2):161-176.
- BROWN K (2015). *Young people's understandings of global poverty*. Development Education Research Centre. UCL. Research Paper n.º 14, Londres.
- CALVO A (2017). The state of development education in Spain: initiatives, trends and challenges. *International Journal of Development Education and Global Learning* 9(1):18-32.
- CARRICA-OCHOA S, BERNAL MARTÍNEZ DE SORIA A (2019). The current framework of Development Education in Spain: achievements and challenges. *Iberoamerican Journal of Development Studies* 8(1):164-185. [https://doi.org/10.26754/ojs\\_ried/ijds.311](https://doi.org/10.26754/ojs_ried/ijds.311), acceso 14 de marzo de 2021.
- CELORIO G (2017). *Educación crítica y transformadora. Marco teórico-pedagógico para integrar la soberanía alimentaria con enfoque de género en los centros de Secundaria*. VSF-Hegoa-UPV/EHU, Bilbao.
- COMA-ROSELLÓ T, BLASCO-SERRANO AC, DIESTE B (2020). Sentido y significado de la Educación para la Ciudadanía Global. Percepciones del profesorado y retos actuales en centros educativos de la provincia de Zaragoza. *Iberoamerican Journal of Development Studies* 9(2):6-28. <http://ried.unizar.es/index.php/revista/article/viewFile/352/247>, acceso 25 de enero de 2021.
- CONDE M, SÁNCHEZ JS, MUÑOZ A (2019). Análisis de la evolución de la idea de sostenibilidad en futuros maestros. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad* 1(2):1-17. <https://revistas.uca.es/index.php/REAYs/article/view/5338/5939>, acceso 20 de enero de 2021.
- DE PALMA R (coord.) (2019). *La educación para el desarrollo y la ciudadanía global. Una experiencia de investigación-acción participativa*. Graó, Barcelona.
- DE SOUSA SANTOS B, MENESES MP (eds.) (2014). *Epistemologías del Sur (Perspectivas)*. Akal, Madrid.
- DEL RÍO A, CELORIO G (2018). *La educación crítica emancipadora. Diagnóstico en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU)*. Hegoa-UPV, Bilbao.
- DENZIN NK, LINCOLN YS (2000). Introduction: the discipline and practice of qualitative research. En: Norman KD, Yvonna SL (eds.). *Handbook of Qualitative Research*. SAGE, California.
- DERC: DEVELOPMENT EDUCATION RESEARCH CENTRE (comp.) (2020). *Global Education Digest 2020*. Development Education Research Centre, UCL Institute of Education, Londres.
- GARCÍA-CHACÓN B, ACEVEDO-VALENCIA J, MORALES-MESA S, ARBOLEDA-ÁLVARO O (2017). Exclusión social y pobreza: perspectivas teóricas y percepciones de los jóvenes excluidos de la ciudad de Medellín. *Revista Austral de Ciencias Sociales* 32:143-166.



- GARCÍA-ESTEBAN E, MURGA-MENOYO A (2015). El profesorado de educación infantil ante el desarrollo sostenible. Necesidades formativas. *Enseñanza & Teaching* 33, 1-2015:121-142. <https://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/et2015331121142/13310>, acceso 2 de febrero de 2021.
- GIBBS G (2012). El análisis de datos en investigación cualitativa. Morata, Madrid.
- GIROUX H (1990). Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Paidós, Barcelona.
- GÓMEZ-JARABO I, SABAN C, SÁNCHEZ, B, BARRIGUETE, LM, SÁNCHEZ-RICO B (2019). Formación de profesionales para la ciudadanía planetaria. La educación para el desarrollo sostenible en los títulos de grado de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad* 1(1):1-13.
- GYOH S (2018). Reframing the global poverty and inequality narrative in development education through the lens of intersectionality. *International Journal of Development Education and Global Learning* 10(2):177-189.
- KURIAN NC (2019). Empathy: simple and inevitable? Development education and narratives of African poverty. *International Journal of Development Education and Global Learning* 11(1):120-137.
- MARTÍNEZ ALEGRÍA N (2012). ¿Es posible la promoción de una visión crítica y reflexiva del mundo desde la universidad? En: Actas de las II Jornadas sobre universidad y educación para el desarrollo. Evaluación de programas de Movilidad en Cooperación Universitaria para el Desarrollo. Universidad Pública de Navarra, Navarra.
- MARTÍNEZ-SCOTT S (2014). La educación para el desarrollo en la formación inicial del profesorado. Estudio de casos en la asignatura educación para la paz y la igualdad. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid.
- MARTÍNEZ-SCOTT S, GEA FERNÁNDEZ JM, BARBA MARTÍN JJ (2012). La Educación para el Desarrollo y su contexto: entre el desasosiego y la esperanza. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 15(2):25-36.
- MÉNDEZ RM (2019). La política educativa española y la educación para el desarrollo: una revisión de las últimas leyes de educación. En: De Palma (coord.). La educación para el desarrollo y la ciudadanía global. Una experiencia de investigación-acción participativa. Graó, Barcelona.
- NESTEROVA Y, JACKSON L (2016). Moving from moral to political: the three principles derived from John Rawls's ideas of justice that have a potential to transform global citizenship from re-active to pro-active and reflexive. The 2016 Annual Conference of the Philosophy of Education Society of Great Britain (PESGB). New College, Oxford (Reino Unido), pp. 1-11.
- ORTEGA-GAITE S, PERALES MONTOLIO MJ, SANCHO-ÁLVAREZ C, QUINTANO NIETO J (2021). Validación de contenidos de Educación para el Desarrollo para el análisis de manuales escolares. *Bordón* 73(2):133-148. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2021.87160>, acceso 20 de septiembre de 2021.
- PASHBY K, DA COSTA M, STEIN S, ANDREOTTI V (2020). A meta-review of typologies of global citizenship education. *Comparative Education* 56(2):144-164. <https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1723352>, acceso 5 de junio de 2021.
- RODRÍGUEZ-ROMERO M (2019). «O Tesouro de Acahualinca», un estudio de caso en educación para el desarrollo desde la mirada de la educación cívica global. En: De Palma R (coord.). La educación para el desarrollo y la ciudadanía global. Una experiencia de investigación-acción participativa. Graó, Barcelona.
- RUIZ-VARONA JM (2012). Educación para el desarrollo en las escuelas de Cantabria: diagnóstico, propuestas y recursos. [http://historicosweb.unican.es/perfilcontratante/ruizvarona\\_edescuelascantabria2012.pdf](http://historicosweb.unican.es/perfilcontratante/ruizvarona_edescuelascantabria2012.pdf), acceso 8 de abril de 2021.
- SHULTZ L (2007). Educating for Global Citizenship: Conflicting Agendas and Understandings. *The Alberta Journal of Educational Research* 53(3):248-258. <https://doi.org/10.11575/ajer.v53i3.55291>, acceso 6 de junio de 2021.
- TORREGO L, MARTÍNEZ-SCOTT S, SONLLEVA M (2018). La formación de personas éticas y comprometidas en la asignatura de Educación para la paz y la igualdad en los Grados de Magisterio. *Aula Abierta* 47(4):415-422. <https://doi.org/10.17811/rifie.47.4.2018.415-422>, acceso 3 de junio de 2021.

- UNESCO (2019). Educational content up close. Examining the learning dimensions of Education for Sustainable Development and Global Citizenship Education. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, París.
- VEUGELERS W (2020). Different views on Global Citizenship Education. Making Global Citizenship Education more critical, political and justice-oriented. En: Schugurensky D, Wolhuter C (eds.). Global Citizenship Education and Teacher Education. Theoretical and Practical Issues. Routledge, Londres.
- VILLÀ R (coord.) (2015). L'educació per al desenvolupament a la universitat. Impulsant l'educació crítica i compromesa als estudis de grau. Diagnosi de l'estat actual d'implementació, possibilitats i estratègies en l'educació formal de les universitats públiques catalanes. Fundació Autònoma Solidària. UAB Campus, Barcelona.
- ZEICHNER KM (2010). La formación del profesorado y la lucha por la justicia social. Morata, Madrid.