

Construir puentes entre la justicia global y la educación transformadora

Building bridges between global justice and transformative education

Judith Muñoz Saavedra*, Alejandra Montané López**

Resumen: En los últimos años la noción de justicia global ha señalado el horizonte de trabajo de las entidades de cooperación, paz y derechos humanos de Cataluña, lo que ha desembocado en la conceptualización de una propuesta de “Educación para la Justicia Global” (EpJG) construida en alianza con centros educativos y movimientos sociales. Sin embargo, sus bases teóricas están en construcción y débilmente articuladas con la práctica. Por ello, este texto desarrolla un marco conceptual sobre educación y justicia global y presenta un análisis documental de las principales producciones reflexivas surgidas desde las prácticas y experiencias de las entidades. En este contexto, se observa una propuesta de educación emancipadora que quiere facilitar la comprensión de la ecoddependencia e interdependencia global, analizando las responsabilidades y causas de las desigualdades en el mundo apostando por una innovación educativa crítica y un equilibrio de saberes. No obstante, la propuesta contiene ciertas limitaciones y requiere superar algunos interrogantes emergentes para continuar avanzando los procesos de cambio que se desea desarrollar.

Palabras clave: justicia global, educación emancipadora, desarrollo, movimientos sociales.

Abstract: In recent years, the notion of global justice has marked the work of cooperation, peace, and human rights organizations in Catalonia, which has led to the conceptualization of a proposal to promote ‘Education for Global Justice’ (EpJG) in alliance with educational institutions and social movements. However, the theoretical foundations of EpJG are under construction and weakly articulated with practice. Therefore, this paper develops a conceptual framework of education and global justice and presents a documentary analysis of the main reflective material arising from the practices and experiences of the entities. In this context, a proposal for emancipatory education is observed that aims to provide insight into global ecology and interdependence, analyze the factors and causes responsible for inequalities in the world, and support critical educational innovation and the balance of knowledge. However, the proposal has certain limitations and requires addressing emerging issues to continue moving forward in these processes of change.

Keywords: global justice, emancipatory education, development, social movements.

Recibido: 17 agosto 2021 Aceptado: 4 noviembre 2021

* Chilena, Co-autora. Investigadora posdoctoral Departamento de Didáctica y Organización Educativa, Universidad de Barcelona. Correo electrónico: judithmunoz@ub.edu Orcid: 0000-0002-2733-0988

** Española, Co-autora. Profesora del Departamento de Didáctica y Organización Educativa, Universidad de Barcelona. Correo electrónico: smontane@ub.edu Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3844-8076>

Introducción

“El subdesarrollo no es una etapa del desarrollo. Es su consecuencia”¹
Eduardo Galeano

Los contenidos de este artículo forman parte de la primera fase de una Investigación-Acción, surgida de la necesidad de las Organizaciones No Gubernamentales catalanas (ONG) de generar un marco de referencia que articule teóricamente las nociones de desarrollo, justicia global y educación, y que sistematice las reflexiones y prácticas de la denominada “Educación para la Justicia Global”, en adelante EpJG. Una propuesta enmarcada en el contexto de la educación emancipadora, que se orienta a la ciudadanía y los centros educativos de los países “post industriales”² para intentar cuestionar la idea hegemónica de desarrollo y romper la dicotomía Norte-Sur, analizando críticamente las causas de las desigualdades y vinculando la acción local con la dimensión global.

Los denominados “Estudios Críticos del desarrollo”³ han cuestionado la idea hegemónica de desarrollo por su visión productivista y el papel de la AOD (Ayuda Oficial al Desarrollo) en los procesos de acumulación capitalista y expansión del neoliberalismo a escala global. Más recientemente, los “estudios del posdesarrollo”⁴ han criticado las premisas eurocéntricas y pretensiones universalistas sobre las que se sostiene la idea misma de desarrollo. En particular, los estudios decoloniales⁵ sitúan la cuestión colonial como eje central de la dominación y subordinación de los países del Sur Global, ejercida desde la violencia bélica, económica, social, cultural y epistémica. Desde esta óptica, el desarrollo se concibe como un proyecto hegemónico de modernidad occidentalizada que homogeniza a los pueblos y considera que el bienestar solo puede ser entendido según los estándares materiales occidentales, descartando otros paradigmas, cosmovisiones y formas de vivir⁶.

En el sector de la cooperación internacional la evidencia de que el modelo de desarrollo, basado en el crecimiento ilimitado, está provocando una crisis civilizatoria⁷, ecológica y de insostenibilidad de la vida⁸ ha generado procesos de reflexión y movilización liderados por ONGs con bases activistas vinculadas al feminismo, pacifismo y ecologismo que buscan resignificar la idea de la cooperación internacional poniendo énfasis en la interdependencia global. Existen debates abiertos en torno a la política y defensa de los bienes comunes⁹ y el decrecimiento¹⁰ como forma de combatir la expansión de las relaciones capitalistas; y un creciente interés por mirar “hacia el Sur” y sus epistemologías, para conocer otras formas más armónicas de coexistencia de los seres humanos con la naturaleza, como el “giro ecoterritorial”¹¹ y el paradigma del “buen vivir”¹². En este marco, la educación se concibe como una herramienta imprescindible para comprender la realidad y transformarla.

¹ Eduardo Galeano, *Las venas abiertas de América Latina* (Caracas: Ediciones la cueva, 1978), 165.

² Denominados países desarrollados, centrales o del Norte Global, según el marco de referencia que los preceda.

³ En los ECD confluyen las teorías: crítica y posestructuralista, el pensamiento feminista y ecologista. Destaca el aporte de América latina con la escuela estructuralista cepaliana, la teoría de la dependencia, y otras derivadas del pensamiento marxista y la teología de la liberación.

⁴ En ellos confluyen teorías como la de y poscolonial, la crítica altermundista, las epistemologías del Sur global.

⁵ Aníbal Quijano, «Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina». *Dispositivo* 24, n.º 51 (1999). Walter D. Mignolo, «The Many Faces of Cosmo-polis». *Public Culture* 12, n.º 3 (2000).

⁶ Tahina Ojeda y María Villarreal, eds., *Pensamiento crítico latinoamericano sobre desarrollo* (Madrid: Los libros de la catarata, 2000).

⁷ Josef Estermann, «Crisis civilizatoria y Vivir Bien. Una crítica filosófica del modelo capitalista desde el allin kawsay/suma qamaña andino», *Polis* 11, n.º 33 (2012), doi:10.4067/S0718-65682012000300007; Isabel Rauber, «Hegemonía, poder popular y sentido común». *El Ágora USB* 16, n.º 1 (2016), doi: 10.21500/16578031.2164

⁸ Amaia Pérez Orozco, *Subversión feminista de la economía, Aportes para un debate sobre el conflicto capital-vida* (Madrid: Traficantes de Sueños, 2019).

⁹ Silvia Federici, *Reencantar el mundo, El feminismo y la política de los comunes* (Madrid: Traficantes de sueños, 2020).

¹⁰ Serge Latouche, *Hecho para tirar: la irracionalidad de la obsolescencia programada* (Barcelona: Ediciones Octaedro, 2018).

¹¹ Maristella Svampa, «Alcances del giro ecoterritorial». En Maristella Svampa ed., *Las fronteras del neoextractivismo en América Latina* (Bielefeld: transcript Verlag, 2019), 54-68.

¹² Silvia López, Rocío Lleó, Amaia Pérez Orozco y Cristina Santillán, *Cuadernos de debate feminista: I. Sostenibilidad de la vida* (Gipuzkoa: Diputación Foral de Gipuzkoa, 2012).

Desde su creación, las entidades catalanas vinculadas al sector de la cooperación, los derechos humanos y la paz agrupadas en Lafede.cat-Organizaciones para la justicia global¹³, han venido desarrollando un proceso reflexivo y crítico sobre el papel de la educación en el marco de las desigualdades globales que ha desembocado en la conceptualización incipiente de la EpJG. Una propuesta surgida desde las ONGs, en alianza con movimientos sociales y centros educativos, que busca avanzar en un cambio de paradigma; desde la idea de sensibilizar para “ayudar” a los países pobres hacia procesos reflexivos y competenciales que faciliten a la ciudadanía entender la eco e interdependencia global y comprender las causas de las desigualdades en el mundo. Pese a la relevancia que ha cobrado la justicia global en el trabajo educativo de las entidades, sus bases teóricas están poco debatidas e insuficientemente articuladas con la práctica. Por ello, el objetivo de la primera fase de la investigación es fundamentar la propuesta de EpJG en Cataluña a partir de elementos teóricos y de la sistematización de la reflexión que han realizado las entidades desde sus prácticas. Así, el artículo se organiza en dos apartados:

- 1.- Elaboración de un marco de referencia sobre justicia global, incluyendo la evolución del enfoque educativo, desde el énfasis en el desarrollo al énfasis en la justicia global.
- 2.- Análisis documental de la propuesta de EpJG elaborada por el eje de educación de Lafede.cat en los últimos ocho años.

Un marco conceptual para la justicia global

La noción de “justicia global” surge en los debates de la filosofía política anglosajona de los años ochenta, en el marco de los procesos de globalización económica neoliberal y de las preocupaciones morales sobre fenómenos como la intensificación de las migraciones; los genocidios y limpiezas étnicas en los Balcanes; el auge de los nacionalismos y el deterioro global del medio ambiente, entre otros¹⁴. Su conceptualización está influenciada por la teoría crítica y las discusiones de las teorías de la justicia distributiva, que estudian los principios que son moralmente preferibles para establecer cómo se distribuyen, y entre quiénes, los beneficios y cargas en una sociedad¹⁵. Sin embargo, la noción de justicia global complejiza la idea de la distribución porque la teorización sobre la justicia deja de centrarse, exclusivamente, en lo que sucede dentro de las fronteras de los Estados-Nación, y pasa a tener una marcada preocupación por la esfera global y las relaciones internacionales¹⁶.

En un contexto de grandes desigualdades entre países ricos y pobres, y donde los/as migrantes tienen cada vez más obstáculos para acceder a la ciudadanía legal¹⁷, cobra relevancia moral preguntarse no sólo el qué y el cómo se distribuye, sino también entre quiénes se redistribuyen¹⁸ los frutos de la cooperación social. La idea de un marco de justicia distributiva extensible, más allá de las fronteras del Estado y de sus residentes legales ha sido ampliamente debatida. Para algunos, la discusión se centra en el “alcance de la justicia” y las posibilidades de aplicación global del principio de la diferencia de Rawls, que persigue favorecer a los miembros peor situados de la sociedad¹⁹. Mientras, otros/as autores/as sostienen que la justicia global puede ser mejor abordada desde conceptos alternativos al marco Rawlsiano, como las capacidades²⁰ o los derechos humanos²¹.

¹³ Lafede.cat -organizaciones para la justicia global- es una federación que agrupa a 126 entidades catalanas, surgida el año 2013 con la fusión de las federaciones de ONG de cooperación, paz y derechos humanos.

¹⁴ Gillian Brock, «Global Justice», *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, ed. by Edward N. Zalta, Spring 2017 Edition, <https://plato.stanford.edu/archives/spr2017/entries/justice-global/>.

¹⁵ Julian Lamont and Christi Favor, «Distributive Justice», *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Winter 2017 Edition, ed. by Edward N. Zalta, <https://plato.stanford.edu/archives/win2017/entries/justice-distributive/>.

¹⁶ Ulrich Beck, *Cosmopolitan Vision* (Cambridge: Polity Press, 2006); Gillian Brock, «Theories of global justice» ed. by John Linarelli, *Research Handbook on Global Justice and International Economic Law* (Edward Elgar Publishing, 2013, chapter 1).

¹⁷ Branko Milanovic, *Global Inequality, A New Approach for the Age of Globalization* (Cambridge: Harvard University Press, 2016).

¹⁸ Fernando Aguiar González, «Justicia distributiva», *Economía, Revista en Cultura de la Legalidad*, 17 (2019): 207, doi: <https://doi.org/10.20318/economia.2019.5025>.

¹⁹ Simon Caney, «Global Distributive Justice and the States», *Political Studies*, n. ° 3 (2008): 57.

²⁰ Martha Nussbaum, *Las fronteras de la justicia: consideraciones sobre la exclusión* (Barcelona: Paidós, 2007).

²¹ Thomas Pogge, *World Poverty and Human Rights* (Cambridge: Polity Press, 2008b).

Los críticos de Rawls recuerdan el carácter restrictivo de sus postulados en “*El derecho de gentes*”²² y su oposición a una idea cosmopolita de la justicia²³. En este marco Pogge²⁴ señala que el concepto de justicia global “rompe la separación tradicional entre relaciones *intra*-nacionales e *inter*-nacionales” y extiende el análisis moral a todos los niveles. A su juicio, los países desarrollados tienen la responsabilidad de reformar el orden institucional global porque sacan ventaja de su posición de poder con acuerdos comerciales, préstamos y ayuda militar a gobiernos aliados opresivos y corruptos que incumplen los derechos humanos y agudizan la pobreza²⁵. Para Pogge, el marco de la justicia global es incómodo para los países desarrollados porque genera obligaciones con los países empobrecidos, siendo necesario: (1) realizar un análisis causal que facilite la comprensión de las responsabilidades de los países ricos en la imposición de un orden internacional injusto que genera pobreza y perpetúa vulneraciones de derechos humanos y (2) superar el sesgo del “nacionalismo explicativo” o “tendencia a explicar el fenómeno de la pobreza y del hambre en términos de factores causales internos a las sociedades en las que se presenta”²⁶.

De acuerdo con Palacio²⁷, además del marco Rawlsiano y del enfoque cosmopolitista de Pogge existiría un tercer núcleo de discusión en torno a la idea de justicia global, denominado “enfoque crítico”, que incluiría el pensamiento decolonial, altermundista, las epistemologías del sur global y el cosmopolitismo subalterno de Santos²⁸. Este enfoque critica los fundamentos eurocéntricos de la ciudadanía universal y la modernidad y analiza las causas estructurales de las injusticias generadas por la globalización interrelacionando capitalismo, patriarcado y colonialismo; pero, enfatiza que se pueden dar focos de emancipación para subvertir algunas de sus consecuencias. Por tanto, un nuevo orden o regulación global “no puede ser impuesta desde arriba, sino que debe encontrar alternativas en los movimientos sociales globales y en los grupos, colectivos y pueblos que cuestionan su sentido y optan por una democratización de esa regulación” (Palacio, 2011 p. 17)²⁹.

En este sentido, Santos³⁰ plantea que el cosmopolitismo constituye la posibilidad de establecer una regulación normativa global construida desde la contestación de los subalternos³¹, donde estén presentes los saberes, conocimientos y prácticas producidas en el sur global. Desde la sociología de las ausencias³², el autor parte de la premisa que no puede haber justicia global sin justicia cognitiva global porque “la comprensión del mundo es mucho más amplia que la comprensión occidental del mundo y que la emancipación debe ser pensada con la misma amplitud”³³. Este proceso puede constituirse en un modo de globalización contrahegemónico, ya que otorga la posibilidad a los “Estados-nación, regiones, clases o grupos sociales y sus aliados de organizarse transnacionalmente en defensa de intereses que se perciben como comunes, y de usar en su beneficio las capacidades para la interacción transnacional creadas por el sistema mundial”³⁴.

A diferencia de Pogge, que sostiene una idea de los derechos humanos universalista y cosmopolita, Santos³⁵ advierte que los derechos humanos pueden ser concebidos tanto como un instrumento de globalización hegemónica (localismo globalizado) o como una forma de cosmopolitismo contrahegemónico. Por tanto, dependerá del multiculturalismo progresista y de la revisión crítica del eurocentrismo y del imperialismo cultural, que los derechos humanos desarrollen un potencial emancipador. Por tanto, el enfoque

²² John Rawls, «El derecho de gentes». *Isegoría*, 16 (1997), doi: [10.3989/isegoria.1997.i16.182](https://doi.org/10.3989/isegoria.1997.i16.182)

²³ Francisco Cortés, «Perspectivas y límites de la justicia global y el cosmopolitismo democrático», *Rev. Fac. Nac. Salud Pública*, 31: supl 1 (2013): S57-S64. <http://www.scielo.org.co/pdf/rfnsp/v31s1/v31s1a07.pdf>.

²⁴ Thomas Pogge, «¿Qué es la justicia global?», *Revista de Economía Institucional* 10, n. ° 19 (2008 a): 104, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41901905>.

²⁵ Pogge, Thomas Pogge, *World Poverty and Human Rights*.

²⁶ Pogge, «¿Qué es la justicia global?», 110.

²⁷ Martha Palacio, *Tres paradigmas de justicia global: Estados, individuos y movimientos sociales* (Coimbra: Centro de Estudos Sociais Coimbra, 2011).

²⁸ Boaventura de Sousa Santos, «Hacia una concepción multicultural de los derechos humanos», *El Otro Derecho* 28 (2002).

²⁹ Palacio, *Tres paradigmas de justicia global: Estados, individuos y movimientos sociales*, 17.

³⁰ Boaventura de Sousa Santos, *Descolonizar el saber, reinventar el poder* (Montevideo: Ediciones Trilce, 2010)

³¹ El cosmopolitismo subalterno «Es la solidaridad transfronteriza entre grupos que son explotados, oprimidos o excluidos por la globalización hegemónica»; Santos, «Hacia una concepción multicultural de los derechos humanos», 65.

³² «La Sociología de las Ausencias es un procedimiento transgresivo, una sociología insurgente para intentar mostrar que lo que no existe es producido activamente como no existente, como una alternativa no creíble, como una alternativa descartable, invisible a la realidad hegemónica del mundo», Santos, *Descolonizar el saber, reinventar el poder*, 23.

³³ Santos, *Descolonizar el saber, reinventar el poder*, 8-9.

³⁴ *Ibíd.*, 65.

³⁵ *Ibíd.*

con el que se construya el relato sobre la justicia global y los derechos humanos será relevante, ya que se corre el riesgo de que su puesta en práctica, paradójicamente, acabe por reproducir injusticias.

En esta línea Andreotti, et al³⁶ señala que el “imaginario global dominante” surgido de la modernidad ha constituido el relato único del progreso y desarrollo, donde el “Primer Mundo” conduce a la humanidad hacia un futuro más próspero y civilizado, mientras el “Tercer Mundo” aparece como carente de conocimientos, atrasado, necesitado de ayuda o, incluso, obstáculo para el desarrollo. Este relato único permite que se justifiquen violencias como la apropiación colonial, la explotación o las jerarquías raciales. Y aunque existen personas y colectivos que cuestionan este relato único e intentan sustituirlo, a veces, el relato alternativo puede ser más violento que el anterior. Al respecto, los/as autores/as plantean tres imaginarios de justicia global relacionados con tres ideas sobre el cambio global y social:

1.- La justicia global como triunfo de la modernidad (o cambio suave) se fundamenta en el relato único del progreso y en la idea de desarrollo entendido como modernización. La justicia global se concibe como la expansión global del modelo económico y los estilos de vida occidentales. Los privilegiados ayudan a los desaventajados mediante la transferencia humanitaria de conocimiento, educación, habilidades y distribución de derechos y ayuda.

2.- La justicia global como empoderamiento de los oprimidos (o cambio radical) cuestiona el relato único porque entiende que la prosperidad del “Primer Mundo” ha sido subsidiada por la explotación, imperialismo y militarización del “Tercer Mundo”. Los pueblos explotados tendrían que emanciparse tomando conciencia de su opresión y creando formas de gobernanza y desarrollo económico alternativos. La ciudadanía global consistiría en trabajar solidariamente con grupos marginalizados para su/nuestra liberación.

3.- La justicia global como otras posibilidades de coexistencia al planeta (cambiar los términos del cambio). No basta el empoderamiento de los oprimidos, sino que es necesario cambiar las reglas del juego porque peligra el futuro de la especie humana debido a los efectos devastadores del modelo de producción y explotación. Si el individualismo y el racionalismo perjudican la conexión de los seres humanos con el planeta, es necesario imaginar nuevas formas de vivir y relacionarse. La ciudadanía global es un proceso que cuestiona identidades, certezas y permite aprender a discernir desde los errores.

El vínculo entre las nociones de justicia global y desarrollo parece ineludible porque, aunque el debate sobre justicia global es reciente, muchos de sus aspectos han sido objeto de sistemática preocupación por parte de los “Estudios del Desarrollo”. En efecto, la noción de desarrollo, por origen, definición y alcance, es un campo de controversias y disputas teóricas y políticas. La expansión mundial del concepto se asocia con la geopolítica tras la segunda guerra mundial, en particular, con el discurso pronunciado por el presidente de los Estados Unidos, Harry Truman, en 1949; que como potencia hegemónica delinea un programa de ayudas que busca el progreso y crecimiento para lo que considera áreas “insuficientemente desarrolladas”³⁷. Para Ojeda y Villarreal³⁸, el desarrollo es un concepto polisémico, cuyos diversos significados dependen del tema y el contexto de análisis, no es neutral porque está cargado de intereses políticos, económicos e ideológicos, puede contradecirse, y si bien se concibe como proceso de cambio estructural, suele ser solo una meta de crecimiento económico. A juicio de Sachs³⁹, la noción de desarrollo es una nueva formulación de la idea de “progreso”, que actúa como medio de control ideológico, dominación cultural o colonialismo de las áreas económicamente más pobres del mundo.

En la segunda mitad del siglo veinte, conseguir el desarrollo y el crecimiento económico se convierte en la idea fuerza del discurso hegemónico utilizando categorías binarias que separan los países en rico/pobre; atrasado/adelantado; tradicional/moderno. La teoría de la modernización⁴⁰ configura un “gran relato” homogeneizador que induce a los países empobrecidos a dejar atrás el subdesarrollo evolucionando a un modelo de producción y consumo basado en los estándares (económicos y valóricos) de los países industrializados. Durante la guerra fría y la descolonización, las ayudas al desarrollo facilitan la expansión del

³⁶ Vanessa de Oliveira Andreotti, et al., «Mobilising Different Conversations about Global Justice in Education: Toward Alternative Futures in Uncertain Times», *Policy and Practice: A Development Education Review*, 26 (2018).

³⁷ La Conferencia de Bretton Woods (1944) impulsa la noción de mercados abiertos y un nuevo orden monetario internacional. Da origen al FMI y al Banco Mundial (BIRF - AIF) organismos multilaterales destinados a la financiación del Desarrollo.

³⁸ Ojeda y Villarreal, *Pensamiento crítico latinoamericano sobre desarrollo*.

³⁹ Wolfgang Sachs, *The Development Dictionary: A Guide to Knowledge as Power* (London: Zed Books, 1992).

⁴⁰ Walt Whitman Rostow, *Las etapas del crecimiento económico* (México: Fondo de Cultura Económica, 1961).

capitalismo, el endeudamiento/dependencia de los países receptores y la división del mundo en el binomio desarrollo/subdesarrollo. En este contexto, los estudios críticos del desarrollo cuestionan los fundamentos de la modernización y los estudios feministas critican el impacto negativo de género de las ayudas y el rol instrumental otorgado a las mujeres⁴¹.

En la década de los 80, el aumento de las desigualdades globales generadas por las reglas del Consenso de Washington, y la expansión de las políticas neoliberales, marcan un punto de inflexión en el debate. La agudización de la pobreza, la crisis económica y de la deuda externa plantean el fracaso de los modelos de desarrollo y de ajuste estructural aplicados en los países subdesarrollados. A fines del siglo veinte, las agencias internacionales buscan revertir los efectos nocivos de la crisis promoviendo estrategias de desarrollo más eficientes que añaden al imperativo del crecimiento económico la exigencia de equidad social, sustentabilidad ambiental, transversalidad de género y derechos humanos⁴². Surgen nuevas formulaciones como el “Desarrollo Sostenible”, que cuestiona los límites del crecimiento económico, o el “Desarrollo Humano”, que plantea la expansión de las libertades y capacidades humanas⁴³.

En esta etapa, también, cobran fuerza los estudios del posdesarrollo que rechazan las premisas sobre las que se fundamenta la idea de desarrollo -por constituir un proyecto de modernidad de carácter capitalista, colonial y eurocéntrico- y sus categorías derivadas: subdesarrollo, tercer mundo, países en vías de desarrollo⁴⁴. A juicio de Mignolo⁴⁵, la modernidad es un paradigma eurocéntrico que configura un orden socioracial (moral, cognitivo, epistémico y cultural) que atribuye superioridad a un color de piel y a unas formas de conocer sobre otras. El posdesarrollo criticará la racionalidad moderna por instrumental, descontrolada y por mercantilizar los bienes comunes⁴⁶. Una preocupación compartida por Federici⁴⁷ que, desde la teoría feminista, señala que el futuro pasa por modos de organización ni patriarcales ni de reproducción capitalista, algo posible en una ampliación y reinención de lo común (*common*), la reconstrucción del tejido comunitario y la recuperación del poder de decidir colectivamente sobre el destino. La discusión, por tanto, es sobre “la continuidad de un modelo orientado a la producción, al beneficio y riqueza capitalista, o la necesidad de un giro hacia la producción de recursos que permitan proteger y cuidar la vida”⁴⁸.

Desde la educación para el desarrollo hacia una educación para la justicia global

“Tome todos los peniques que tiene previsto destinar a Tanzania y gástelos en el Reino Unido explicando a sus conciudadanos las características de la pobreza y sus causas”
(Julius Nyerere. Profesor y presidente de Tanzania⁴⁹)

Desde sus orígenes, la ayuda al desarrollo ha ido acompañada de la preocupación de las ONG por informar a la ciudadanía sobre sus acciones en los países empobrecidos para conseguir respaldo social y económico para sus intervenciones. Estas iniciativas en un principio eran meramente informativas y explotaban imágenes catastrofistas para movilizar la caridad, pero luego fueron adquiriendo mayor complejidad teórica y metodológica e integrando otros actores, como centros educativos, administraciones públicas, medios de comunicación. Surge, así, la denominada Educación para el Desarrollo (en adelante EpD), que “puede ser considerada como una modalidad de educación para la solidaridad, que pone el acento en la dimensión

⁴¹ Lourdes Benería, *Género, desarrollo y globalización: por una ciencia económica para todas las personas* (Barcelona: Editorial Hacer, 2005).

⁴² CEPAL NU, José Antonio Ocampo y Reynaldo Bajraj, *Equidad, desarrollo y ciudadanía* (México: Alfaomega, 2000).

⁴³ Alfonso Dubois Dubois, *Diccionario de Acción Comunitaria y Cooperación al Desarrollo* (Bilbao: Hegoa, 2005) <http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar>.

⁴⁴ *Ibíd.*

⁴⁵ Mignolo, «The Many Faces of Cosmo-polis».

⁴⁶ Eduardo Paz Rada, «Posdesarrollo y sumak kawsay» en Tahina Ojeda y María Villareal, *Pensamiento crítico latinoamericano sobre desarrollo*.

⁴⁷ Federici, *Reencantar el mundo, El feminismo y la política de los comunes*.

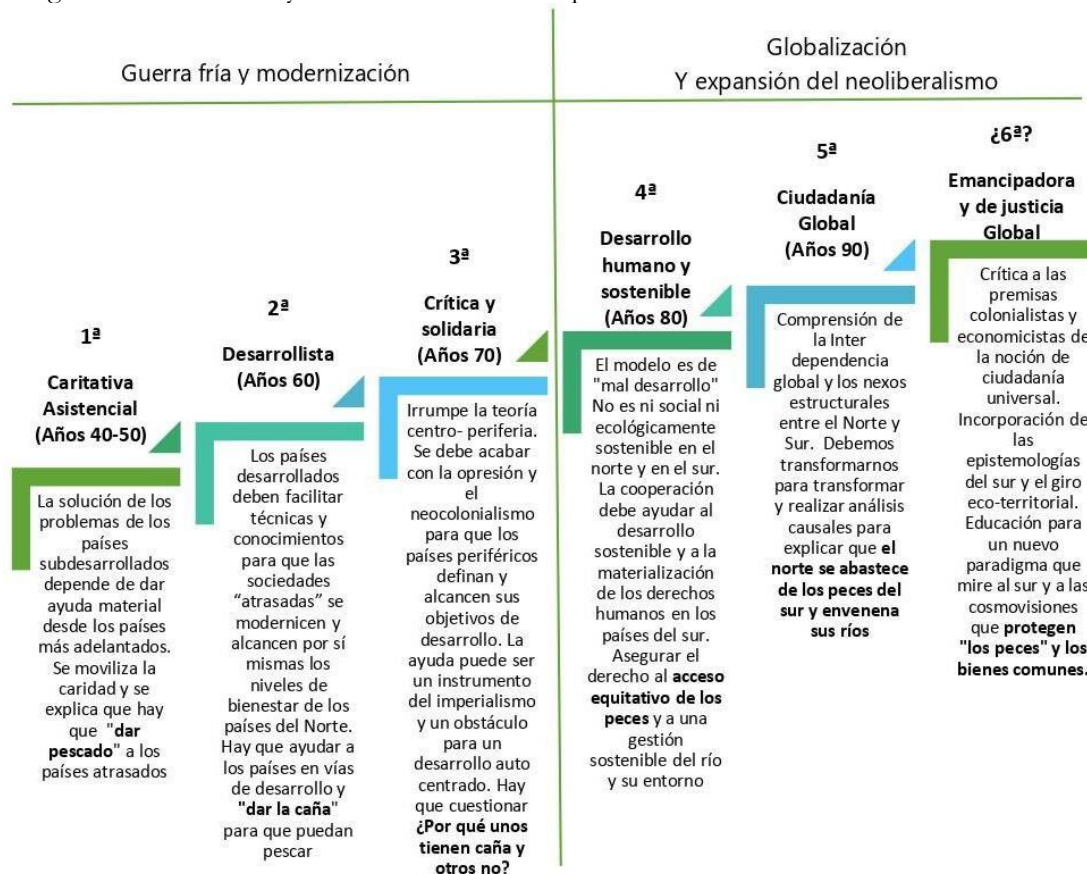
⁴⁸ Juan José Celorio, *Transitar de la Educación para el desarrollo a la Educación para una Transición Emancipadora. Retos alternativos a la crisis civilizatoria de la Modernidad*. (Bilbao: Hegoa, 2020), 5.

⁴⁹ Frase dirigida a un representante de la ONGD británica OXFAM, en 1988, cuando este le preguntó cuál sería la mejor manera de ayudar a Tanzania. en Miguel Rodríguez «El comercio justo, análisis de un movimiento social dividido en el siglo XXI» (tesis doctoral, Universidad Pública de Navarra, 2015), 272.

internacional de este principio”⁵⁰. La EpD utiliza como estrategias la sensibilización, formación, investigación, movilización e incidencia política a través de la educación formal, no formal e informal. La intervención más común se realiza en escuelas con talleres, charlas o proyectos que suelen combinarse con formación de profesorado.

Las temáticas, conceptualizaciones, lenguaje y contenidos de la EpD han ido evolucionando, identificándose cinco generaciones marcadas por los énfasis del debate en torno al desarrollo. Aunque cada generación se sitúa en un período histórico, los enfoques educativos conviven y se observan en las prácticas actuales de la cooperación internacional. A partir de la segunda década del siglo XXI, y ante la evidencia de la relación entre crisis climática, aumento de las desigualdades y modelo de desarrollo hegemónico, el debate gira en torno a la idea de transitar hacia una sexta generación de “educación emancipadora” capaz de cuestionar las premisas capitalistas, patriarcales y colonialistas en las que fundamenta la idea de desarrollo, tal como ilustra la Imagen 1:

Imagen 1: Generaciones y énfasis de la educación para el desarrollo.



Fuente: Elaboración propia en base a Mesa (2014)⁵¹ y Pajarín y Navarro (2018)⁵².

Las dos primeras generaciones surgen durante la guerra fría impulsadas por organizaciones humanitarias, religiosas, Naciones Unidas y agencias de AOD, ambas sostienen un relato educativo basado en las bondades del crecimiento económico. La tercera generación marca un punto de inflexión debido a la influencia de la teoría de la dependencia y la incorporación de nuevos actores, como movimientos sociales y

⁵⁰ Manuela Mesa, «Precedentes y evolución de la educación para el desarrollo: un modelo de cinco generaciones», *Sinergias – diálogos educativos para a transformação social*, n.º 1 (2014): 26.

⁵¹ Mesa, «Precedentes y evolución de la educación para el desarrollo: un modelo de cinco generaciones», 26.

⁵² Marta Pajarín y Natalia Navarro, *La integració de les línies estratègiques del Pla Director de Cooperació al Desenvolupament 2015-2018 des de l'EGBDH* (Barcelona: ACCD, 2018).

organizaciones de solidaridad con las luchas revolucionarias de América central y de descolonización de África. Estos actores crean numerosas ONGD en los países del norte que impulsan acciones en las escuelas para facilitar la comprensión de la relación estructural entre el desarrollo y el subdesarrollo y la importancia de factores históricos como el colonialismo.

En la década de los 80, en un intento de revertir las consecuencias de la globalización neoliberal, las agencias internacionales promueven un enfoque educativo de cuarta generación centrado en el desarrollo humano y sostenible. La pobreza se concibe como resultado de la exclusión, la falta de acceso al poder, la negación de capacidades y derechos humanos básicos. La Educación para la Ciudadanía global⁵³ se sitúa como quinta generación, porque avanza en el reconocimiento de la interdependencia global e integra los derechos humanos como eje articulador de todas las relaciones internacionales⁵⁴. Además, promueve el análisis causal explicativo de los procesos de empobrecimiento de los países del sur global y su vínculo con el enriquecimiento de los países del norte.

Sin embargo, la noción de ciudadanía despierta controversias, los estudios del posdesarrollo cuestionan el carácter excluyente e individualista del concepto dado su origen ligado a las democracias liberales y conformación de los Estado Nación. Los estudios críticos feministas recuerdan que la ilustración patriarcal excluyó a las mujeres de la ciudadanía, de lo que deriva la dicotomía entre lo público y privado y la universalidad de derechos asociada al perfil de un varón/blanco/burgués/occidental⁵⁵. Mientras, los feminismos interseccionales, decoloniales y del sur global⁵⁶ plantean la necesidad de revisar “la opresión de élites blancas, desde una enunciación de clase y raza privilegiada, que ha definido una agenda de desarrollo ciudadano universal y normativo que deja fuera otros saberes y experiencias de organizaciones sociales, cuerpos, emociones, territorios, epistemologías, etc.”⁵⁷.

En este marco, la educación para la ciudadanía global comienza a replantearse para superar sus limitaciones epistemológicas y transitar hacia un modelo de sexta generación capaz de responder a los retos de aprendizaje frente a la crisis civilizatoria y eco-social provocada por el modelo hegemónico capitalista, colonial y patriarcal⁵⁸. Se propone, entonces, avanzar en una educación que trascienda la relación dicotómica norte/sur, “en íntima relación con los agentes de cambio y con horizontes transformativos en claves anticapitalistas, feministas, decoloniales, de derechos, sostenibilidad, justicia y equidad, comunitarias y desde diversidades inclusivas e interculturales”⁵⁹. Así, el pensamiento de la justicia global se va intersectando con las perspectivas críticas de la educación. Sin embargo, la relación entre justicia y educación es compleja ya que no se trata de conceptos simples y cerrados y, al mismo tiempo, se desliza a través diversos niveles de conciencia y forma parte de unos desarrollos discursivos teóricos del imaginario colectivo e individual⁶⁰.

Al respecto, el primer anclaje educativo de la justicia se observa en el pensamiento crítico de la Escuela de Frankfurt y se consolida con pedagogos como Paulo Freire⁶¹ quienes, entre otros, plantearon una idea de educación reflexiva, transformadora y liberadora, considerando el terreno educativo como el lugar imprescindible para la conciencia popular crítica, la emancipación y la esperanza. La pedagogía crítica rompe con las perspectivas tradicionales y reproductivas, así, “regulación” y “emancipación” constituyen polos opuestos de la tensión epistemológica y la política crítica. Desde las perspectivas de Freire, Giroux⁶² o MacLaren⁶³ se cuestionan las formas de subordinación que crean procesos de inequidad social y la educación se presenta como una práctica política, social y cultural que tiene la justicia como centro del debate. La

⁵³ Este enfoque constituye un área estratégica del programa de educación de la UNESCO. *Desglosar el objetivo de Desarrollo Sostenible 4 Educación 2030* (París: Sección de la educación, 2015).

⁵⁴ Miguel Argibay et al., *Educación para la Ciudadanía Global: debates y desafíos* (Bilbao: Hegoa, 2009).

⁵⁵ Nancy Fraser, *Los talleres ocultos del capital. Un mapa para la izquierda* (Madrid: Traficantes de sueños, 2020)

⁵⁶ Judith Muñoz Saavedra, «¿Una nueva ola feminista? Entre #MeToo y la irrupción de los feminismos del Sur global», *Acción colectiva, movilización y resistencias en el siglo XXI*, Vol. 1: Teoría (Bilbao: Betiko Fundazioa, 2020): 143-154.

⁵⁷ Francisco Javier Ramos Pardo, Irene Martínez Martín y Montserrat Blanco García, «Sentido de la educación para la ciudadanía desde pedagogías feministas, críticas y decoloniales. Una propuesta para la formación del profesorado», *Revista Izquierdas*, 49 (2020): 2114.

⁵⁸ Rauber, «Hegemonía, poder popular y sentido común».

⁵⁹ Celorio, *Transitar de la Educación para el desarrollo a la Educación para una Transición Emancipadora. Retos alternativos a la crisis civilizatoria de la Modernidad*, 5.

⁶⁰ Alejandra Montané, «Justicia social y educación», *RES, Revista de Educación Social*, 21 (2015).

⁶¹ Paulo Freire, *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido* (México: Siglo XXI, 2002).

⁶² Henry Giroux, *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición* (México DF: Siglo XXI, 1992).

⁶³ Peter McLaren, *Che Guevara, Paulo Freire, and the Pedagogy of Revolution* (Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, Inc, 2000).

pedagogía problematizadora de Freire, plantea el diálogo y la investigación como soportes fundamentales del proceso educativo, interpelando a sus agentes a formar sujetos críticos y reflexivos, con conciencia colectiva y de transformación. La educación popular abre las puertas y cede la palabra a la construcción de sentido social.

Análisis de la propuesta de EpJG en Cataluña

Este análisis surge como un proceso de naturaleza inductiva a partir de la revisión documental de las producciones reflexivas desarrolladas por el eje de educación de Lafede.cat desde su constitución. En la clasificación tradicional sobre tipos de investigación pocas veces se incluye la investigación documental⁶⁴ posiblemente porque los resultados obtenidos podrían asimilarse al marco teórico, pero, en este caso, justamente, la intención es dotar de consistencia teórica las propuestas y experiencias de Lafede.cat. Así, la indagación documental utiliza datos extraídos desde la revisión e interpretación de documentos que aportan información relevante para la comprensión del fenómeno⁶⁵, como fuentes bibliográficas, informes, etc. y abarca la revisión de documentos gráficos y sonoros. Metodológicamente la importancia de esta técnica radica en la capacidad para capturar los hechos histórico-sociales y culturales⁶⁶ ofreciendo la posibilidad de fundamentar teóricamente dichas experiencias a través de su análisis.

El material analizado surge en contextos de interacción social y comprende tanto documentos escritos como visuales. El análisis documental y de contenido permite sistematizar información textual⁶⁷, atendiendo a los contextos, tanto, el del propio texto analizado, como el contexto social, ya que estos resultan imprescindibles para realizar una interpretación que sobrepase los datos y permita la realización de lecturas que informen de las condiciones de producción de dichos relatos o textos. De acuerdo con lo señalado, el análisis incluyó los 6 documentos más relevantes producidos en el periodo 2013-2021:

Tabla 1: Documentos relevantes.

Texto 1	Treballar per la justícia global en un món global (2016) ⁶⁸
Texto 2	Manifest pel dret a una educació transformadora. Construïm una ciutadania crítica, participativa, solidària i a favor de la pau i els drets humans (2016) ⁶⁹
Texto 3	Guia d'Educació per a la Justícia global: Educar per a futurs alternatius (2020) ⁷⁰ .
Texto 4	Actas reuniones eje de educación (2021) ⁷¹
Texto 5	Recomanacions del Grup de Treball d'EpD Consell de Cooperació al Desenvolupament (2021) ⁷²
Vídeo 1	Eduquem per a la transformació social -FentiPensant la Justícia Global (2016) ⁷³

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados se organizan en 3 apartados: la emergencia del concepto EpJG desde las prácticas, la educación emancipadora y las claves para el análisis transversal de la propuesta.

⁶⁴ Luis Gómez «Un espacio para la investigación documental». *Revista Vanguardia Psicológica Clínica Teórica y Práctica* 1.2 (2010).

⁶⁵ Fabián Hernando Ramírez Atehortúa y Anne Marie Zwerg-Villegas. «Metodología de la investigación: más que una receta».

⁶⁶ Ramírez y Zwerg-Villegas, «Metodología de la investigación: más que una receta».

⁶⁷ Félix Vásquez, «El análisis de contenido temático», en *Objetivos y medios en la investigación psicosocial* (Documento de trabajo) (Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona, 1996).

⁶⁸ «Treballar per la justícia global en un món global», en la web de lafede.cat, acceso 3 de agosto de 2021, <https://www.lafede.cat/wp-content/uploads/2016/09/Treballar-per-la-justicia-global-PUBLIC-DEF.pdf>

⁶⁹ «Manifest pel dret a una educació transformadora», en la web de lafede.cat, acceso 3 de agosto de 2021, <https://www.lafede.cat/wp-content/uploads/2015/09/Manifest-pel-Dret-a-una-educaci%C3%B3-transformadora.pdf>

⁷⁰ «Educar per a futurs alternatius», en la web de lafede.cat, acceso 1 de agosto de 2021, https://www.lafede.cat/wp-content/uploads/2020/10/EducarFutursAlternatius_LafedeCat.pdf

⁷¹ Documentación interna (Enero-Julio 2021)

⁷² Documentación interna (julio de 2021)

⁷³ «Fentipensant Justícia Global. Diàlegs» en el canal oficial de Youtube de lafede.cat, acceso 6 de agosto de 2021 <https://www.youtube.com/watch?v=ll4vY1nhdXg&t=200s>

La emergencia del concepto EpJG en las prácticas de Lafede.cat

En Cataluña, el término justicia global se generaliza tras la creación de la Lafede.cat el año 2013, una federación que reúne en un mismo espacio ONGs de cooperación, paz y derechos humanos, lo que supone el encuentro de entidades con trayectorias, experiencias y tradiciones educativas diferentes que conforman el eje de educación de Lafede.cat e inician un proceso de debate para aunar perspectivas. Fruto de este proceso, el 2016, se formula el manifiesto por el derecho a una educación transformadora (texto 2). Este documento aún no incorpora la noción de EpJG, sino que recoge contenidos centrales de la quinta generación de la EpD, como la construcción de una ciudadanía crítica y la defensa de los derechos humanos⁷⁴. Al mismo tiempo, critica al modelo de hegemónico de desarrollo, las estructuras de dominación y sus consecuencias, tanto en el ámbito local como internacional y comienza a introducir elementos de la teoría del posdesarrollo y la reflexión de Santos sobre la ausencia y falta de reconocimiento de las epistemologías del Sur en el paradigma occidental⁷⁵.

En el documento se explicita el papel de la educación como herramienta de cambio, y la necesidad de potenciar un modelo educativo público que ofrezca las herramientas éticas, conceptuales, actitudinales y procedimentales para conocer, empoderar y transformar la realidad⁷⁶. Con claras alusiones a la pedagogía de Freire, se plantea una concepción de la educación comprometida políticamente y orientada a la movilización social, que busca transmitir conocimientos y fomentar valores a través de metodologías participativas con enfoque socioafectivo, crítico y transformador que faciliten la comprensión de la interdependencia global y de los nexos estructurales entre el Norte y el Sur, y entre las injusticias que ocurren en el ámbito local y las cuestiones “macro”.

A partir de este manifiesto, el eje de educación comienza a dotar de contenido teórico, metodológico, político y práctico la noción de EpJG, desde las múltiples experiencias de las entidades en centros educativos y educación no formal, adoptando como referente teórico los planteamientos poscoloniales de Andreotti, et al.⁷⁷, sobre los tres imaginarios de justicia global. El objetivo es superar el concepto de cooperación internacional y comenzar un proceso de descolonización del imaginario andro, euro y antropocéntrico⁷⁸. Para enriquecer el proceso invitan a profesionales de la educación social, comunitaria, profesorado, activistas, artistas y académicos/as a compartir su mirada sobre la relación entre educación y justicia global, fruto de lo cual publican el video “Educamos para la transformación social – haciendo y pensando la justicia global”⁷⁹. Con él se suman nuevas miradas y la educación se concibe como un instrumento para pensar la justicia y la transformación desde distintos puntos de vista: creativo, emocional, participativo y comunitario.

El debate sobre la justicia global también se da en las administraciones públicas catalanas que gestionan AOD, los lineamientos de las administraciones son relevantes puesto que de ellos dependen los recursos económicos para que las entidades ejecuten sus proyectos y actividades. La Agencia Catalana de Cooperación no menciona la justicia global, pero trabaja desde el “Enfoque de Género y Basado en los Derechos Humanos”⁸⁰ que se sitúa en una cuarta o quinta generación de la EpD. Mientras, el ayuntamiento de Barcelona⁸¹ plantea un diagnóstico y directrices concordantes con la noción de EpJG que tienen las entidades, e impulsa y financia experiencias de Aprendizaje-Servicio como metodología orientada a la justicia global y práctica pedagógica transformadora con dimensión política⁸². Así, las entidades encuentran en los marcos institucionales y legales posibilidades para trabajar en escuelas temas como la interdependencia global, los derechos humanos o la sostenibilidad. En esta etapa es clave el liderazgo y experiencia de las entidades

⁷⁴ Ibíd.

⁷⁵ Ibíd.

⁷⁶ Texto 2.

⁷⁷ Andreotti, et al., «Mobilising Different Conversations about Global Justice in Education: Toward Alternative Futures in Uncertain Times»,

⁷⁸ Texto 4.

⁷⁹ Video «Educamos para la transformación social – haciendo y pensando la justicia global».

⁸⁰ Pajarín y Navarro, *La integració de les línies estratègiques del Pla Director de Cooperació al Desenvolupament 2015-2018 des de l'EGiBDH*.

⁸¹ Ajuntament de Barcelona, *Pla Director de Cooperació per a la Justícia Global 2018-2021*. Barcelona, 2017.

⁸² Laura Rubio y Laura Lucchetti, *Aprenentatge servei, Pau, Drets Humans i Solidaritat. Noves propostes d'Educació per a la Justícia Global* (Barcelona: Publicacions digitals de la Fundació Jaume Bofill, 2016).

especializadas en educación formal⁸³ que trabajan incidiendo en el despliegue curricular de la obligación de educar en derechos humanos y ciudadanía global que establece la ley de Educación⁸⁴.

La educación emancipadora

La propuesta de EpJG se plasma el año 2020 en el documento “Educar para futuros alternativos” (texto 3), una guía orientadora de educación para la justicia global que recoge de manera didáctica los planteamientos teóricos y metodológicos surgidos desde la práctica de las entidades. Los contenidos de la EpJG se organizan en torno a seis líneas de acción⁸⁵ para articular una mirada educativa interseccional e integral. Cada línea corresponde a un ámbito de conocimiento y acción política/pedagógica pero las temáticas se interrelacionan y complementan. La Tabla 2 muestra las 6 líneas de acción y algunos referentes teóricos que emergen, explícita o implícitamente, a partir del análisis documental.

Tabla 2: Líneas de acción, propuesta y referentes teóricos.

Líneas de acción	Propuesta y autores de referencia
1.- Relaciones de poder, derechos humanos y gobernanza. <i>Por un mundo con derechos</i>	Adopción de un enfoque cosmopolita de justicia y derechos humanos siguiendo a Pogge. Aproximación a paradigmas del posdesarrollo que incluyen revisiones críticas de los derechos humanos y la ciudadanía universal (Santos, 2002).
2.- Justicia Económica y Social. <i>Por un mundo con Justicia económica</i>	Fomento del conocimiento del sistema económico y las relaciones de poder internacionales. Introducción de las teorías de la justicia social (Mesa, 2014; Montané, 2015) y la promoción de valores como la solidaridad y el cuidado. (Pérez-Orozco)
3.- Perspectiva feminista <i>Por un mundo equitativo y feminista</i>	Conocimiento de la lógica patriarcal del sistema social, cultural y económico y la deconstrucción de estereotipos de género. Incorporación de un enfoque interseccional (Género- clase-etnia) (Fraser, 2020, Muñoz-Saavedra, 2020).
4.- Paz y no violencia. <i>Por un mundo en Paz y libre de todo tipo de violencia</i>	Introducción de la no violencia y la cultura de paz. No se observan referentes específicos
5.- Interculturalidad Crítica <i>Por un mundo intercultural y antirracista</i>	Educar para la comprensión la cuestión colonial como eje de dominación y subordinación global. Influencia del pensamiento decolonial y del posdesarrollo(Quijano, Andreotti, Paz- Rada)
6.- Justicia ambiental <i>Por la sostenibilidad de la vida</i>	Adopción de la justicia ambiental. Crítica al modelo de desarrollo y crecimiento ilimitado que provoca crisis civilizatoria, ecológica y de insostenibilidad de la vida. Pérez-Orozco, Rauber, Estermann

Fuente: Elaboración propia.

En el plano conceptual la propuesta de las entidades recoge la idea de que la EpjG es un proceso de conocimiento cuya “finalidad es promover una conciencia crítica sobre las causas que generan desigualdades y conflictos”⁸⁶, agregando y enlazando conceptos de las teorías de la justicia (Pogge, Santos) y las teorías feministas (Nussbaum, Fraser, Federici, Rivera Cusicanqui⁸⁷). En lo metodológico busca aunar la dimensión política y temática con cambios relacionales en las maneras de vivir, convivir y mirar el mundo. Por tanto, los procesos educativos además de estar orientados a la toma de conciencia y el empoderamiento colectivo

⁸³ Destaca Edualter que incorpora la EpD en el currículum desde las competencias básicas y la Fundación Solidaritat-UB que apoya centros educativos para la investigación en derechos humanos y ciudadanía global.

⁸⁴ «Ley Orgánica 2/2006, 3 de mayo. Artículo 2» en la web oficial de la Agencia estatal de boletín del estado, acceso el 5 de abril de 2021, <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>

⁸⁵ Se utiliza la clasificación de Clara Massip, Alex Egea, Cecile Barbeito y Mariano Flores, *Competències per transformar el món* (Barcelona: Graó, 2018).

⁸⁶ Texto 3.

⁸⁷ Silvia Rivera Cusicanqui, *Un mundo ch'ixi es posible: ensayos desde un presente en crisis* (Buenos Aires: Tinta limón, 2018).

deberían poner el foco en las relaciones humanas, valorando la riqueza, la diversidad de saberes y propiciando espacios de cuidado y autocuidado.

Se concibe como propuesta de educación emancipadora, o de sexta generación, porque busca favorecer el desarrollo de procesos que problematicen la realidad y permitan transformar el modelo social, político y económico para construir sociedades más justas feministas, antirracistas y ecologistas. Lo que requiere prácticas educativas cooperativas que faciliten aprender nuevas formas de estar en el mundo y cuestionar el pensamiento hegemónico. Para su puesta en práctica plantean las siguientes ideas y metodologías clave:

Tabla 3: Aspectos pedagógicos para poner en práctica la educación para la justicia global.

Ideas centrales	Perspectivas y estrategias metodológicas
1.- Fomentar el pensamiento crítico (la educación es política)	Emancipación. Pedagogía de la pregunta, Pedagogías feministas, indagación crítica
2.- Concientizar sobre la eco e interdependencia global	Concienciar. Aprendizaje experiencial vinculado a lo local/global
3.- Desaprender la manera de mirar el mundo	Cuestionar el pensamiento hegemónico. Pedagogía del diálogo y del reconocimiento.
4.- Aprender colectivamente	Metodologías activas, participativas y cooperativas
5.- Construir comunidades educativas	Conexión con el entorno. Acción comunitaria, Aprendizaje-servicio. Estrategias de apoyo mutuo
6.- Actuar como forma de educar	Impulsar pequeñas acciones que sean germen de transformaciones estructurales
7.- Transformar la realidad próxima	Análisis contextual, histórico y de las relaciones de poder. Proyectos de investigación-acción
8.- Trabajar por procesos y no por resultados	Potenciar la reflexión individual y los procesos de aprendizaje social y dialógico. Buscar el aprendizaje significativo a partir de las experiencias
9.- No huir de la complejidad	Aceptar y gestionar la incertidumbre, la recursividad y no linealidad de los acontecimientos.
10.- Integrar emoción, cuerpo y mente	Metodología socioafectiva, educación emocional y lenguajes artísticos

Fuente: Elaboración propia a partir de Guía d'Educació per a la Justicia global.

En síntesis, y siguiendo a Mesa⁸⁸, desde el punto de vista cognitivo esta propuesta va más allá de la educación como mera información aislada o simple enumeración de datos, ya que permite establecer conexiones causales entre los diversos acontecimientos y realidades proporcionando un marco explicativo de la realidad; que interrelaciona paz, justicia de género, interculturalidad, derechos humanos y sostenibilidad ambiental, entre otras. Metodológicamente, los enfoques facilitan el aprendizaje de la realidad mediante herramientas que combinan aspectos racionales, visuales, emocionales y artísticos. También, se busca estimular la creatividad y la "imaginación moral", superar el marco escolar y tener en cuenta ámbitos educativos no formales, colaborando con las organizaciones sociales/comunitarias en el tratamiento de los problemas locales-globales.

Claves para el análisis transversal de la propuesta Educativa de Lafede.cat

En su documento fundacional lafede.cat (texto1), en concordancia con las perspectivas críticas del desarrollo de Estermann⁸⁹ y Rauber⁹⁰, señala que la universalización del neoliberalismo ha profundizado y hecho crecer las desigualdades globales generado una serie de crisis simultáneas - valores, económica, social y ambiental- y

⁸⁸ Manuela Mesa, "La educación para la ciudadanía global: Una apuesta por la democracia", *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, RIEJS 8, n.º 1 (2019).

⁸⁹ Estermann, «Crisis civilizatoria y Vivir Bien. Una crítica filosófica del modelo capitalista desde el allin kawsay/suma qamaña andino».

⁹⁰ Rauber, «Hegemonía, poder popular y sentido común».

manifiestan su preocupación por la naturalización del neoliberalismo como “verdad absoluta”, la jerarquización social en base al dinero, la mediación del mercado en las relaciones sociales y la instalación de la competitividad e individualismo como valores dominantes⁹¹.

En este contexto se plantea una idea de justicia vinculada a la noción de derechos humanos que pueda ser aplicada para todos los seres humanos por el solo hecho de existir⁹². En este sentido, la propuesta se aleja del marco Rawlsiano y es concordante con el enfoque cosmopolita y universalista de Pogge. La justicia global se presenta como “una oportunidad y un reto para denunciar las injusticias de un mundo complejo y global, y para actuar en su transformación”⁹³ de manera articulada con otros sectores de la sociedad. Esto da continuidad al proceso histórico de vinculación de las entidades con movimientos sociales como el feminismo, pacifismo y ecologismo, y con las demandas del movimiento antiglobalización expresadas en la consigna “pensar globalmente y actuar localmente”. Y recibe la influencia de procesos como el alzamiento zapatista (1994), el fórum social mundial de Porto Alegre (en sus distintas ediciones) y el movimiento del 15M (2011), entre otros.

De esta manera, la propuesta se acerca a las demandas del cosmopolitismo subalterno y permite trascender los contenidos relacionados únicamente con el desarrollo, integrando una heterogeneidad de temáticas y actores sociales en la idea de crear un movimiento común sobre justicia global que “tiene como objetivo la transformación de las relaciones de poder que generan desigualdades en todo el mundo a través – entre otros – de la redistribución de los bienes y la educación para una ciudadanía global”⁹⁴. En este sentido, se aprecia que la adopción del concepto “justicia global” no responde a un marco conceptual previamente definido, sino que constituye un proceso constante de reflexión desde la práctica, que se nutre de tendencias y propuesta teóricas diversas, que interacciona con los movimientos sociales y va sumando contenidos y actores para crear redes de movilización y transformación social. Proceso en el cual, siguiendo a Santos, la educación es una herramienta imprescindible para crear pensamiento crítico, generar focos de emancipación y subvertir la realidad.

Así, el análisis documental transversal permite identificar 5 ejes que, de acuerdo con la lafedec.cat, deberían formar parte de una acción educativa orientada a la justicia global:

1. La crítica a la idea hegemónica de desarrollo basada en el crecimiento económico ilimitado. Una visión que supere las lógicas binarias de la cooperación internacional e integre las tradiciones de educación para la paz y los derechos humanos
2. El análisis causal de las desigualdades entre países y territorios. La identificación de responsabilidades del norte y el análisis de los efectos sobre las condiciones de vida de los países empobrecidos
3. El reconocimiento de la interdependencia global y ecoddependencia como un elemento inherente a la naturaleza humana, que permite entender la vulnerabilidad de la vida y superar la dicotomía norte/sur.
4. La defensa de lo común, lo comunitario y colaborativo para superar el individualismo capitalista y pensar otras formas de vivir.
5. La necesidad de promover un equilibrio de saberes para desnaturalizar el imaginario o “relato único” occidental y favorecer la justicia cognitiva.

A su vez, se identifican tres características propias de la propuesta pedagógica-didáctica de justicia global:

- La utilización de una pedagogía crítica orientada al cambio social. Las propuestas pretenden integrar los aprendizajes significativos, las experiencias con ambición y orientación transformadora. Se parte de planteamientos de Freire que sostienen una idea de educación reflexiva, transformadora y liberadora, considerando el terreno educativo como el lugar imprescindible para la conciencia popular crítica, la emancipación y la esperanza.
- La generación conceptual a través de la práctica. Este giro práctico llevado al ámbito educativo promueve el activismo y la búsqueda a través de la acción.

⁹¹ Texto 1

⁹² Texto 3

⁹³ Texto 1

⁹⁴ Texto 1

- El desarrollo de herramientas prácticas y didácticas adecuadas a la liberación del pensamiento y promoción de la justicia global. Por ello, la propuesta incluye como parte relevante las metodologías participativas y colaborativas innovadoras

Actualmente, distintas entidades buscan poner en práctica los ejes y características de la propuesta pedagógica/didáctica de justicia global⁹⁵. Sin embargo, son procesos en desarrollo que aún no han sido contrastados ni evaluados, aspecto que se abordará en la siguiente fase de la investigación. A modo ilustrativo en la Tabla 4 se enuncian 4 prácticas de referencia.

Tabla 4: Ejemplos de prácticas de referencia.

Público	Proyectos transversales (ejemplos)
Educación primaria y secundaria	Defensoras de derechos humanos en el territorio: Sensibilización, investigación grupal de personas y entidades defensoras de los DDHH
Educación no formal y formal	Infraexuestos: Talleres de foto acción, interacción entre jóvenes migrados/as y locales, exposición de fotografías conjunta e interactiva
Educación secundaria	Derechos en Acción - Teatro y Género: Reflexión y creación colectiva de una pieza de teatro utilizando la metodología de Aprendizaje-Servicio.
Educación secundaria	Somos parte de la solución al Derroche Alimentario: Diagnóstico e iniciativas para disminuir el derroche alimentario en el territorio/barrio

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con lafede.cat estas iniciativas tienen la intención de asentar las primeras bases de procesos de cambio que contribuyan a revertir los valores y paradigmas hegemónicos productores de injusticia global.

Discusión y Conclusiones

La finalidad de este artículo era fundamentar la propuesta de EpJG en Cataluña a partir de elementos teóricos y del análisis de la reflexión que han realizado las entidades desde la práctica. Una tarea compleja, de carácter inductivo, porque la noción de justicia global está escasamente conceptualizada en el ámbito de la educación y el desarrollo, y porque se aprecia que no está incorporada por las entidades desde sus bases teóricas, sino que opera como un concepto heurístico y movilizador que, siguiendo a Pogge, permite identificar la existencia de un orden institucional global injusto, que enriquece a las élites de los países ricos y empobrece a las mayorías. En efecto, más que un concepto, práctica o paradigma acabado, la noción de Justicia global se asemeja a un horizonte movilizador de transformación emancipadora frente a la denominada crisis capital/vida. En este marco, la educación crítica y popular, problematizadora y liberadora, se concibe como la principal herramienta para avanzar hacia ese horizonte.

Dada la forma en que las entidades adoptan el concepto, en los contenidos generados desde la práctica se aprecian múltiples influencias que en el plano teórico pueden parecer contradictorias; como la aspiración universalista de la justicia y los derechos humanos, frente a la relevancia otorgada a perspectivas decoloniales críticas de la modernidad y la ciudadanía universal. Esta heterogeneidad de referentes plantea dificultades para organizar un relato categórico, pero, por otro lado, otorga potencialidades para su factibilidad y aplicación. Así, el conocimiento que surge de la experiencia contextualizada de las entidades permite huir de los dogmatismos de ciertos planteamientos teóricos, sumando miradas de diferentes ámbitos y sectores que interpelan los marcos de análisis estáticos. Esta flexibilidad facilita el diálogo interdisciplinario, la interseccionalidad y la articulación de la práctica social, crítica y política de una diversidad de tradiciones y activismos (paz, cooperación, derechos humanos) en un planteamiento común, cuyo eje vertebrador es un relato pedagógico que persigue la concienciación reflexiva para analizar y transformar la realidad. Desde allí surge un enfoque educativo, aún incompleto pero prometedor, que supera claramente el desarrollismo de las

⁹⁵ Mayor información sobre las prácticas en <https://educajusticiaglobal.cat/>

primeras generaciones de la EpD y las visiones que reproducen las injusticias; y que permite abordar, entre otros, la causalidad, la inter y eco-dependencia, la defensa de lo común y el equilibrio de saberes.

Esta propuesta educativa enriquece aquellas nociones de justicia global que plantean que en un contexto globalizado la justicia no puede ser tratada, únicamente, como una discusión sobre los términos de la redistribución o el ámbito de aplicación (inter/nacional). Tal como se desprende del trabajo de Lafede.cat, es necesario poner atención en el “cómo se realiza la justicia” y mediante “qué agentes”, en un diálogo entre teoría y práctica. Algo que en el caso de lafede.cat se concreta en el apoyo y acompañamiento de los “agentes de la justicia”⁹⁶ en este caso, profesorado, educadores/as y activistas comprometidos con la transformación y la realización de la justicia. La propuesta también amplía el marco de discusión de la justicia global, usualmente, centrado en el análisis causal y moral del orden global institucional en el contexto de las alternativas factibles en las sociedades post industriales. La EpJG, en su búsqueda de modelos de desarrollo contra hegemónicos, propone incorporar en la práctica educativa otras cosmovisiones y formas de comprender el mundo que utilizan lógicas redistributivas y/o relacionales, como el paradigma del “buen vivir” o el “giro ecoterritorial”⁹⁷. Esto supone dificultades ya que son experiencias nacidas en contextos cultural, social y económicamente diferentes y su puesta en práctica presenta aciertos y, también inconsistencias⁹⁸. Por tanto, el desafío no sólo es avanzar en la justicia cognitiva, sino que hacerlo sin descontextualizar o idealizar las experiencias del sur global, procurando una articulación coherente con enfoques como el decrecimiento o lo común.

No es el único desafío, la propuesta de EpJG es un proceso en construcción que aún requiere rodaje y mayor implantación en la comunidad y centros educativos. Para avanzar en ese camino, parafraseando a Rivera Cusicanqui⁹⁹, es necesario convivir y habitar las contradicciones que supone poner en práctica una propuesta que se nutre de una pluralidad de referentes y fuentes de conocimiento en un contexto cultural y económicamente hegemónico. Desde donde surgen una serie de interrogantes: i) ¿Cómo compatibilizar los postulados del cosmopolitismo universalista con los reclamos del cosmopolitismo subalterno? ii) ¿Es posible resolver la tensión entre los derechos humanos como forma de globalización hegemónica y como cosmopolitismo contra hegemónico? iii) ¿De qué manera se concreta el giro ecoterritorial y decolonial en sociedades liberales post industriales? También, cabe recordar, que las entidades generalmente dependen de las subvenciones para ejecutar sus proyectos, por tanto: iv) ¿Cómo se puede pensar la emancipación en marcos que no acaban de ser autónomos económicamente? Interrogantes que no se restringen al ámbito de la EpJG, pero que pueden actuar como revulsivos para superar las debilidades de la propuesta y seguir avanzando hacia una educación de sexta generación.

El análisis, asimismo, presenta una serie de limitaciones a considerar. En primer lugar, las experiencias prácticas están en diferentes fases de desarrollo, por tanto, falta una evaluación sistemática de su impacto para implementar futuras acciones, proyectos o programas. En segundo lugar, aunque en España la discusión en torno a los contenidos, metodologías y objetivos de la sexta generación de educación emancipadora es incipiente, existen experiencias relevantes¹⁰⁰ que plantean retos y aprendizajes que requieren ser interrelacionados con la propuesta de la fede.cat.

Finalmente, señalar que esta investigación es producto de un encuentro entre miradas activistas, educativas y académicas, buscando la sinergia entre investigadoras y comunidad, lo que implica una reivindicación de múltiples dimensiones, al encarar temáticas y alianzas que no son habituales en la academia. Por tanto, se espera continuar con el proceso investigador y que los contenidos de este artículo permitan retroalimentar las acciones previstas en las siguientes etapas de la investigación; y también contribuir a dar visibilidad a la valiosa reflexión que surge desde la práctica educativa de las entidades para su incorporación en los marcos con los que la filosofía política debate la justicia global.

⁹⁶ Colin Hickey, Tim Meijers, Ingrid Robeyns & Dick Timmer, “The Agents of Justice”, *Philosophy Compass*: e12770. (Forthcoming)

⁹⁷ Svampa, «Alcances del giro ecoterritorial», 54-68.

⁹⁸ Gaya Makaran y Pierre Gaussens, eds, *Piel blanca, máscaras negras: crítica de la razón decolonial* (México DF: Universidad Nacional Autónoma de México, 2020).

⁹⁹ Rivera Cusicanqui, *Un mundo ch'ixi es posible: ensayos desde un presente en crisis*.

¹⁰⁰ Destaca la estrategia técnica/política de Educación para la Transformación Social de la Agencia Vasca de Cooperación y las contribuciones técnicas y metodológicas de Hegoa-Universidad del País Vasco

Referencias bibliográficas

Fuentes impresas

- Argibay, Miguel, Gema Celorio, Juan José Celorio, Ainhoa Garagalza y Alicia López Munai. *Educación para la Ciudadanía Global: debates y desafíos*. Bilbao: Hegoa, 2009.
- Beck, Ulrich. *Cosmopolitan Vision*. Cambridge: Polity Press, 2006.
- Benería, Lourdes. *Género, desarrollo y globalización: por una ciencia económica para todas las personas*. Barcelona: Editorial Hacer, 2005.
- Brock, Gillian «Theories of global justice». *Research Handbook on Global Justice and International Economic Law*. Edited by John Linarelli. Edward Elgar Publishing, 2013, chapter 1, 1-25.
- Caney, Simon. «Global Distributive Justice and the State». *Political Studies*, 57, n. ° 3 (2008): 487–518.
- CEPAL NU, José Antonio Ocampo y Reynaldo Bajraj. *Equidad, desarrollo y ciudadanía*. México: Alfaomega, 2000.
- Andreotti, Vanessa de Oliveira, Sharon Stein, Ali Sutherland and Sarah Amsler. «Mobilising Different Conversations about Global Justice in Education: Toward Alternative Futures in Uncertain Times». *Policy and Practice: A Development Education Review*, 26, (2018): 9-41.
- Santos, Boaventura de Sousa. «Hacia una concepción multicultural de los derechos humanos». *El Otro Derecho* 28 (2002): 59-83.
- Santos, Boaventura de Sousa. *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce, 2010.
- Federici, Silvia. *Reencantar el mundo, El feminismo y la política de los comunes*. Madrid: Traficantes de sueños, 2020.
- Fraser, Nancy. *Los talleres ocultos del capital. Un mapa para la izquierda*. Madrid: Traficantes de sueños, 2020.
- Freire, Paulo. *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI, 2002.
- Galeano, Eduardo. *Las venas abiertas de América Latina*. Caracas: Ediciones la cueva, 1978.
- Giroux, Henry. *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. México DF: Siglo XXI, 1992.
- Latouche, Serge. *Hecho para tirar: la irracionalidad de la obsolescencia programada*. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2018.
- Makaran, Gaya y Pierre Gaussens, eds. *Piel blanca, máscaras negras: crítica de la razón decolonial*. México DF: Universidad Nacional Autónoma de México, 2020.
- Massip, Clara, Alex Egea, Cecile Barbeito i Mariano Flores. *Competències per transformar el món*. Barcelona: Graó, 2018.
- McLaren, Peter. *Che Guevara, Paulo Freire, and the Pedagogy of Revolution*, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, Inc, 2000.
- Mesa, Manuela. «La Educación para la ciudadanía global y los objetivos de desarrollo sostenible: Una agenda para la transformación social», *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, RIEJS 8, n ° 1 (2019): 7-11.
- Mesa, Manuela. «Precedentes y evolución de la educación para el desarrollo: un modelo de cinco generaciones». *Sinergias – diálogos educativos para a transformação social*, n.º 1 (2014): 24-56.
- Mignolo, Walter. «The Many Faces of Cosmo-polis». *Public Culture* 12, n.º 3 (2000): 721–48.
- Milanovic, Branko. *Global Inequality, A New Approach for the Age of Globalization*. Cambridge: Harvard University Press, 2016.
- Muñoz Saavedra, Judith. «¿Una nueva ola feminista? Entre #MeToo y la irrupción de los feminismos del Sur global». *Acción colectiva, movilización y resistencias en el siglo XXI*: Vol. 1 Teoría. Bilbao: Betiko Fundazioa, 2020, 143-154.
- Nussbaum, Martha. *Las fronteras de la justicia: consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona: Paidós, 2007.
- Ojeda, Tahina y María Villarreal, eds. *Pensamiento crítico latinoamericano sobre desarrollo*. Madrid: Los libros de la catarata, 2020.
- Paz Rada, Eduardo. «Posdesarrollo y sumak kawsay» en Tahina Ojeda y María Villarreal, *Pensamiento crítico latinoamericano sobre desarrollo*. Madrid: Los libros de la catarata, 2020.
- Pérez Orozco, Amaia. *Subversión feminista de la economía, Aportes para un debate sobre el conflicto capital-vida*. Madrid: Traficantes de Sueños, 2019.
- Pogge, Thomas. *World Poverty and Human Rights*. Cambridge: Polity Press, 2008 b.

- Quijano, Aníbal «Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina». *Dispositio* 24, n.º 51 (1999): 137- 48.
- Rivera Cusicanqui, Silvia. *Un mundo ch'ixi es posible: ensayos desde un presente en crisis*. Buenos Aires: Tinta limón, 2018.
- Rodríguez de Vera Mouliáá, Miguel. «El comercio justo, análisis de un movimiento social dividido en el siglo XXI». Tesis Doctoral. Universidad Pública de Navarra, 2015.
- Sachs, Wolfgang. *The Development Dictionary: A Guide to Knowledge as Power*. London: Zed Books, 1992.
- UNESCO. *Desglosar el objetivo de desarrollo Sostenible 4 Educación 2030*. París: Sección de la educación, 2015.
- Vásquez, Félix. «El análisis de contenido temático», en *Objetivos y medios en la investigación psicosocial* (Documento de trabajo), Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona, 1996.
- Whitman Rostow, Walt. *Las etapas del crecimiento económico*. México: Fondo de Cultura Económica, 1961.

Fuentes electrónicas o digitalizadas

- Aguiar González, Fernando. «Justicia distributiva». *Eunomía, Revista en Cultura de la Legalidad*, 17 (2019): 207-219. doi: <https://doi.org/10.20318/eunomia.2019.5025>
- Ajuntament de Barcelona. *Pla Director de Cooperació per a la Justícia Global 2018-2021*. Barcelona, 2017 https://ajuntament.barcelona.cat/relacionsinternacionalsicooperacio/sites/default/files/plan_director_cooperacion_2018-2021_cast_v.web_1.pdf
- Brock, Gillian. «Global Justice». *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Spring 2017 Edition. Edited by Edward N. Zalta <https://plato.stanford.edu/archives/spr2017/entries/justice-global/>
- Cortés, Francisco. «Perspectivas y límites de la justicia global y el cosmopolitismo democrático». *Rev. Fac. Nac. Salud Pública*, 31: supl 1 (2013): S57-S64. <http://www.scielo.org.co/pdf/rfnsp/v31s1/v31s1a07.pdf>
- Celorio Díaz, Juan José. *Transitar de la Educación para el desarrollo a la Educación para una Transición Emancipadora*. Bilbao: Hegoa, 2020. https://publicaciones.hegoa.ehu.es/uploads/pdfs/482/educacion_para_una_transicion_emancipadora.pdf?1608640482
- Estermann, Josef. «Crisis civilizatoria y Vivir Bien. Una crítica filosófica del modelo capitalista desde el allin kawsay/suma qamaña andino». *Polis* 11, n.º 33 (2012): 149-174. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682012000300007>
- Gómez, Luis. «Un espacio para la investigación documental». *Revista Vanguardia Psicológica Clínica Teórica y Práctica* 1.2, (2010): 226-233. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4815129>
- Hickey, Colin, Tim Meijers, Ingrid Robeyns & Dick Timmer. «The Agents of Justice». *Philosophy Compass*: e12770. (Forthcoming) <https://philpapers.org/rec/HICTAO-3>
- Lamont, Julian and Christi Favor, «Distributive Justice». *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Winter 2017 Edition. Edited by Edward N. Zalta, <https://plato.stanford.edu/archives/win2017/entries/justice-distributive/>.
- López Silvia, Rocío Lleó, Amaia Pérez Orozco y Cristina Santillán. *Cuadernos de debate feminista: I. Sostenibilidad de la vida*. Gipuzkoa: Diputación Foral de Gipuzkoa, 2012. <https://www.gipuzkoa.eus/documents/2556071/2567692/1.+Sostenibilidad+de+la+vida.pdf>
- Montané, Alejandra. «Justicia social y educación», *RES, Revista de Educación Social*, 21, (2015): 92-113. <https://eduso.net/res/revista/20/el-tema-colaboraciones/justicia-social-y-educacion>
- Pajarín, Marta y Natalia Navarro. *La integració de les línies estratègiques del Pla Director de Cooperació al Desenvolupament 2015-2018 des de l'EGiBDH*. Barcelona: ACCD, 2018. http://cooperaciocatalana.gencat.cat/web/.content/continguts/que_fem/egibdh/doc-informe-integracio-linies-estrategiques-pla-director.pdf.
- Palacio, Martha. *Tres paradigmas de justicia global: Estados, individuos y movimientos sociales*. Coimbra: Centro de Estudos Sociais Coimbra, 2011, https://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/ficheiros/4266_Oficina_do_CES_368.pdf
- Pogge, Thomas. «¿Qué es la justicia global?». *Revista de Economía Institucional* 10, n.º 19 (2008 a): 99-114. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41901905>

- Ramírez Atehortúa, Fabián Hernando y Anne Marie Zwerg-Villegas. «Metodología de la investigación: más que una receta». *AD-minister* 20 (2012): 91-11, <https://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/administer/article/view/1344>
- Ramos Pardo, Francisco Javier, Irene Martínez Martín y Montserrat Blanco García, «Sentido de la educación para la ciudadanía desde pedagogías feministas, críticas y decoloniales. Una propuesta para la formación del profesorado», *Revista Izquierdas* 49, (2020): 2103-2126. http://www.izquierdas.cl/images/pdf/2020/n49/art103_2103_2116.pdf.
- Rauber, Isabel. «Hegemonía, poder popular y sentido común», *El Agora USB* 16, n.º 1 (2016): 29–62. doi: <https://doi.org/10.21500/16578031.2164>
- Rawls, John. «El derecho de gentes». *Isegoría*, 16, (1997): 5–36. doi: <https://doi.org/10.3989/isegoria.1997.i16.182>.
- Rubio, Laura i Laura Lucchetti. *Aprenentatge servei, Pau, Drets Humans i Solidaritat. Noves propostes d'Educació per a la Justícia Global*. Barcelona: Publicacions digitals de la Fundació Jaume Bofill, 2016. https://aprenentatgeservei.cat/wp-content/uploads/guies/guia_pau-drets-humans-i-solidaritat_web.pdf
- Svampa, Maristella. «Alcances del giro ecoterritorial». En Maristella Svampa, ed. *Las fronteras del neoextractivismo en América Latina*. Bielefeld: transcript Verlag, 2019, 54-68. doi: <https://doi.org/10.14361/9783839445266-006>.