

Col·lecció Monografies i Aproximacions

Educación para la Ciudadanía Mundial y los Derechos Humanos

Carlos Alberto Torres

MIA 40



Colección *Monografies i Aproximacions*
IUCIE, Universitat de València

DIRECCIÓN:

Rosa Isusi-Fagoaga [IUCIE, Universitat de València] COMITÉ EDITORIAL:

José Beltrán Llavador (Universitat de València), Ana M. Botella Nicolás (Universitat de València), Adela García-Aracil (INGENIO-CSIC, Universitat Politècnica de València) y Francesc J. Hernández Dobon [IUCIE, Universitat de València].

COMITÉ CIENTÍFICO NACIONAL E INTERNACIONAL:

Leandro Almeida [Universidade do Minho, Portugal), Rolf Arnold [Technische Universität Kaiserslautern, Alemania), Danguole Bylaite Salavéjiene (Vytautas Magnus University, Lituania), Lourdes Cilleruelo Gutiérrez (Universidad del País Vasco, España), Nadia Czeraniuk (Universidad Autónoma de Encarnación, Paraguay), Matias Denis (Universidad Autónoma de Encarnación, Paraguay), Francisco J. Escobar Borrego (Universidad de Sevilla, España), Inelvis Miranda Martínez (Universidad de Pinar del Río, Cuba), M^a del Valle de Moya Martínez (Universidad de Castilla La Mancha, España), Amparo Hurtado Soler (Universitat de València, España), Luis Hernán Errázuriz Larraín [Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile), Alejandra Montané (Universitat de Barcelona, España), Silvia Monteiro [Universidade do Minho, Portugal), Esther Planells Aleixandre (INGENIO-CSIC, Universitat Politècnica de València, España), Emilia Maria da Trindade Prestes [Universidade Federal da Paraíba, Brasil), Esther Ruiz Palomo (Universidad de Burgos, España), Jorge Sastre (Universitat Politècnica de València, España) y Laura Verena Schaefer (Universidad Autónoma de Encarnación, Paraguay).

Colección *Monografies i Aproximacions*, nº 40

Título: *Educación para la Ciudadanía Mundial y los Derechos Humanos*

Autoría: Carlos Alberto Torres ISBN: 978-84-09-48358-7

URL: <https://www.uv.es/uvweb/institut-creativitat-innovacions-educatives/ca/publicacions/col-leccio-monografies-aproximacions-1286010343684.html>

© Del texto: los autores

© Diseño de portada: I. Blasco i Rovira

© EDITA: Instituto de Creatividad e Innovaciones Educativas
de la Universitat de València, 2023 Impreso digitalmente a la
UE



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autoría y editorial y que no se haga con fines comerciales.

VNIVERSITAT
ID VALÈNCIA 
Institut de Creativitat
i Innovacions Educatives



Col·lecció *Monografies i Aproximacions*
IUCIE, Universitat de València

DIRECCIÓ:

Rosa Isusi-Fagoaga [IUCIE, Universitat de València] COMITÉ EDITORIAL:

José Beltrán Llavador (Universitat de València), Ana M. Botella Nicolás (Universitat de València), Adela García-Aracil (INGENIO-CSIC, Universitat Politècnica de València) y Francesc J. Hernández Dobon [IUCIE, Universitat de València].

COMITÉ CIENTÍFICO NACIONAL E INTERNACIONAL:

Leandro Almeida [Universidade do Minho, Portugal), Rolf Arnold [Technische Universität Kaiserslautern, Alemania), Danguole Bylaite Salavéjiene (Vytautas Magnus University, Lituania), Lourdes Cilleruelo Gutiérrez (Universidad del País Vasco, España), Nadia Czeraniuk (Universidad Autónoma de Encarnación, Paraguay), Matias Denis (Universidad Autónoma de Encarnación, Paraguay), Francisco J. Escobar Borrego (Universidad de Sevilla, España), Inelvis Miranda Martínez (Universidad de Pinar del Río, Cuba), M^a del Valle de Moya Martínez (Universidad de Castilla La Mancha, España), Amparo Hurtado Soler (Universitat de València, España), Luis Hernán Errázuriz Larraín [Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile), Alejandra Montané (Universitat de Barcelona, España), Silvia Monteiro [Universidade do Minho, Portugal), Esther Planells Aleixandre (INGENIO-CSIC, Universitat Politècnica de València, España), Emilia Maria da Trindade Prestes [Universidade Federal da Paraíba, Brasil), Esther Ruiz Palomo (Universidad de Burgos, España), Jorge Sastre (Universitat Politècnica de València, España) y Laura Verena Schaefer (Universidad Autónoma de Encarnación, Paraguay).

Col·lecció Monografies i Aproximacions, n^o 40

Títol: *Educación para la Ciudadanía Mundial y los Derechos Humanos*

Autoria: Carlos Alberto Torres ISBN: 978-84-09-48358-7

URI: <https://www.uv.es/uvweb/institut-creativitat-innovacions-educatives/ca/publicacions/col-leccio-monografies-aproximacions-1286010343684.html>

© Del text: els autors

© Disseny de portada: I. Blasco i Rovira

© EDITA: Institut de Creativitat i Innovacions Educatives de la Universitat de València, 2023 Imprès digitalment a la UE



Es permet la reproducció, distribució i comunicació pública, sempre que es cite el títol, autoria i editorial i no siga amb finalitats comercials

UNIVERSITAT
DE VALÈNCIA 
Institut de Creativitat
i Innovacions Educatives

Educación para la Ciudadanía Mundial y los Derechos Humanos

Carlos Alberto Torres

Conferencia pronunciada en la Universitat de València

10 de diciembre de 2018

Educación para la Ciudadanía Mundial

y los Derechos Humanos

Carlos Alberto Torres

Conferencia pronunciada en la Facultat de Ciències Socials

Universitat de València

10 de diciembre de 2018

70 aniversario de la Declaración Universal de los Derechos Humanos

Organiza: Escola Europea de Pensament Lluís Vives

ÍNDICE

PRESENTACIÓN /10

EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA MUNDIAL Y LOS DERECHOS HUMANOS

PRIMERA PARTE: EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA MUNDIAL

1. Prolegómenos / 14
2. El marco analítico de esta Conferencia / 17
3. La Educación para la Ciudadanía Mundial y la Sustentabilidad / 18

SEGUNDA PARTE: LOS DERECHOS HUMANOS

4. Los Derechos Humanos: Una lectura desde la sociología política de la educación / 22
 5. La epistemología de la Pedagogía del oprimido: su impacto sobre los Derechos Humanos y la Educación para la Ciudadanía Mundial y la Sustentabilidad / 35
 6. A modo de conclusión: A partir de seis sugerencias de Raymond Morrow para resolver los desafíos teóricos presentes en la obra de Freire con respecto a su epistemología / 38
- Referencias / 40

EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA MUNDIAL Y SOSTENIBILIDAD COMO VERDADERAS UTOPÍAS

1. Introducción / 42
 2. Orientaciones políticas / 42
 3. Utopías de gobernabilidad en el siglo XX / 51
 4. Derechos Humanos: La utopía de la convivencia del siglo XX / 53
 5. Una nueva utopía para el siglo XXI: Los Objetivos de Desarrollo Sostenible / 54
 6. Educación y teorías de la reproducción social y cultural / 59
 7. ¿Qué se debe hacer? / 62
- Referencias / 64

APOSTILLAS A EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA MUNDIAL Y LOS DERECHOS HUMANOS/10

Listen to every door: there is a war on television.

Martín Espada, *Return*

Mi discurso a favor de los sueños, de la utopía, de la libertad, de la democracia, es el discurso de quien se niega a acomodarse y no deja morir dentro de sí el gusto de *ser humano* que el fatalismo deteriora.

Paulo Freire, “Algunas reflexiones acerca de la utopía”, en *Pedagogía de los sueños posibles. Por qué docentes y alumnos necesitan reiventarse en cada momento de la historia*

PRESENTACIÓN

Luis Miguel Lázaro Lorente¹

El professor Carlos Alberto Torres impartió la conferencia titulada: “Educación para la Ciudadanía Mundial y los Derechos Humanos”, el 10 de diciembre de 2018, en la Facultad de Ciencias Sociales, por la mañana, organizada por la Escola Europea de Pensament Lluís Vives, contando con la colaboración del Departamento de Sociología y Antropología Social y la Facultad de Ciencias Sociales de la Universitat de València. El enlace al anuncio de la conferencia y la imagen de la misma se muestran a continuación:

<https://www.escoladepensamentlluivives.com/programa/carlos-alberto-torres>

ESCOLA EUROPEA DE PENSAMENT LLUÍS VIVES

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA | CENTRE CULTURAL LA NAU

Conferència

CARLOS ALBERTO TORRES
“Educació per la Ciutadania Mundial i els Drets Humans”

Organitza:
Escola Europea de Pensament Lluís Vives,
Vicerectorat de Cultura i Esport

Col·labora:
Departament de Sociologia i Antropologia Social,
Facultat de Ciències Socials i l'Institut Universitari
de Creativitat i Innovacions Educatives

Dilluns, 10 de desembre de 2018 - 11:30 hores
Saló d'Actes. Facultat de Ciències Socials
Avenida dels Tarongers, 4b, 46022 Valencia

Entrada lliure. Aforament limitat
Més info: <https://goo.gl/QqA2zQ>
www.escoladepensamentlluivives.com



¹ Profesor del Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universitat de València. Desde mayo de 2017 hasta septiembre de 2021 ha sido presidente de la Sociedad Iberoamericana de Educación Comparada. Desde junio de 2015 es miembro del Consejo Científico del Instituto Universitario Sudamericano IUSUR (Montevideo, Uruguay). Desde noviembre de 2015 es miembro del Global Citizenship Education International Advisory Committee de la UNESCO Chair in Global Learning and Global Citizenship Education (GCE) en la University of California-Los Angeles (U.C.L.A.). Email: luis.lazaro@uv.es

Ese mismo día, por la tarde, Carlos Alberto Torres impartió la conferencia “Los Derechos humanos a la luz de la Pedagogía del oprimido: Un análisis epistemológico y político desde la educación para la ciudadanía global”.

La actividad fue organizada por el Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación, el Centro de Educación Comparada en la Universidad de Valencia y la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.

Carlos Alberto Torres es Distinguished Professor en la UCLA’s Graduate School of Education & Information, director del UCLA Paulo Freire Institute y director de la UNESCO Chair in Global Learning and Global Citizenship Education (<https://www.pfigce.org/>).

La conferencia tuvo lugar dentro de las actividades de conmemoración del 70 aniversario de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948-2018. Vale la pena destacar que, por una circunstancia afortunada, la conferencia fue pronunciada también el mismo día –un 10 de diciembre (de 1948) – en que el documento fue adoptado por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su resolución 217 a (III) en París.

El enlace al anuncio de esta segunda conferencia y la imagen de la misma se muestran a continuación:

<https://www.uv.es/uvweb/filosofia-educacio/es/noticias/70-aniversario-declaracion-universal-derechos-humanos-1948-2018-1285923238711/Novetat.html?id=1286059550499>



Los derechos humanos
a la luz de la Pedagogía
del oprimido: Un análisis
epistemológico y político
desde la educación para
la ciudadanía global

Conferencia
CARLOS ALBERTO TORRES

La grabación audiovisual completa de la conferencia se puede ver en el siguiente enlace:

https://youtu.be/FPzL7vkc_co

Cuatro años más tarde, en 2022, Carlos Alberto Torres ha tenido ocasión de ampliar y actualizar las reflexiones presentadas en Valencia, en un nuevo texto que también se incluye en este volumen, escrito originalmente en inglés y traducido al castellano por el autor expresamente para esta ocasión. Ambos textos configuran una suerte de díptico que permite

adentrarnos en una rica constelación de reflexiones y cuestiones en torno a la educación para la ciudadanía mundial, uno de los referentes centrales del *Objetivo de Desarrollo Sostenible número 4* hasta 2030. Un concepto, el de ciudadanía mundial, siempre incardinado en el propio concepto y sentido de lo que son y deben ser en su aplicación y desarrollo los Derechos Humanos aprobados en 1948 y en su enriquecimiento ampliado por el *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos* y el *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*, aprobados ambos en 1966.

EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA MUNDIAL Y LOS DERECHOS HUMANOS

I PARTE: EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA MUNDIAL

1. Prolegómenos

Hablar de los Derechos Humanos en el año 2018, un año lleno de aniversarios importantes, es un verdadero desafío intelectual y político. Porque este año hemos celebrado el bicentenario de Marx,² el quincuagésimo aniversario de la publicación de la *Pedagogía del oprimido* (Freire, 1968),³ y el centenario de la Reforma Educativa en Córdoba (Argentina), que transformó la vida de las universidades en América Latina, e impactó profundamente en la vida política y las sociedades civiles de la región. Este año, también celebramos el décimo aniversario de la incorporación de los derechos de la naturaleza en la constitución Ecuatoriana.

² Escribo esta conferencia en mi sabático en la Friedrich Schiller Universität Jena, la Universidad donde Karl Marx defendió su disertación doctoral. Marx se graduó de la Universidad de Berlín en Marzo –principios de Abril de 1841 y sometió en la Universidad de Jena su tesis doctoral titulada “La diferencia en la filosofía de la naturaleza en Demócrito y Epicuro.”

³ *Pedagogía del oprimido* fue clasificado como el tercer libro más citado en Google Scholar en la publicación de la London School of Economics and Political Science. El libro de Freire es listado tercero después del más citado *The Structure of Scientific Revolutions*, de Thomas Kuhn y del segundo más citado *Diffusion of Innovations* de Everett Rogers. Llama también la atención que la *Pedagogy of the Oppressed* es el único libro en educación entre los 25 más citados. <http://blogs.lse.ac.uk/impactofsocialsciences/2016/05/12/what-are-the-most-cited-publications-in-the-social-sciences-according-to-google-scholar/>. En 2013 se publicó el facsímil *Pedagogía do Oprimido (o manuscrito)*, un proyecto editorial a cargo de Jason Ferreira Mafra, José Eustaquio Romão y Moacir Gadotti, editado por ED, L (Editora e Livraria Instituto Paulo Freire), Uninove (Universidade Nove de Julho) y Ministerio de Educação del Governo Federal de Brasil.

Hablando ahora en Valencia, una de mis ciudades predilectas en Europa⁴, este es un año que recordamos las luchas populares de los estudiantes y trabajadores en París, 1968, cuando el conflicto estudiantil con las autoridades de la Universidad de París Nanterre culminaron en una huelga revolucionaria con la ocupación de fábricas y universidades. En Checoslovaquia tuvo lugar la Primavera de Praga, uno de las más serias confrontaciones a la dominación y el autoritarismo del bloque Soviético.

Celebramos también el quincuagésimo aniversario de la circulación clandestina del ensayo escrito por Andrei Sakharov y titulado “Thoughts on Progress, Peaceful Coexistence and Intellectual freedom”⁵ considerado por muchos como la semilla intelectual y política que rompió el *assemblage* de la Unión Soviética. Andrei Sakharov, un condecorado físico nuclear en la Unión Soviética considerado el padre de las armas termonucleares, emergió como el disidente más notorio de la Unión Soviética. Este ensayo le valió nueve años de prisión internado en el Gulag, un campo de trabajos forzados y rehabilitación política. Cabe recordar otra fecha emblemática: murió el 14 de Diciembre de 1989, quizá feliz al ver que el gobierno de la República Democrática Alemana anunciaba que sus ciudadanos podían ahora visitar Alemania Occidental, derrumbando el Muro de Berlin en 1990, y dando lugar a la reunificación alemana.⁶

⁴ Ciudad a la que he visitado con frecuencia y con algunos de cuyos investigadores del ámbito de la educación comparada y de la sociología de la educación mantengo vínculos académicos y lazos de amistad, de los que este volumen es una muestra.

⁵ Véase: <https://www.sakharov.space/lib/thoughts-on-peace-progress-and-intellectual-freedom>. El escrito fue publicado en el *New York Times*, el 22 de julio de 1968. La letra y el espíritu del texto conservan plena vigencia.

⁶ En Europa del Este hubo otros movimientos disidentes dentro de los sindicatos como Solidaridad, la Liga de Defensa de los Trabajadores en Polonia, y el Capítulo 77 en Checoslovaquia.

En todos estos casos, el tema de los Derechos Humanos fue central, especialmente en la Conferencia de Seguridad y Cooperación en Europa, surgiendo ONGs como Helsinki Watch y Amnistía Internacional, que criticaron las violaciones de los Derechos Humanos en los gobiernos comunistas.

Del otro lado del Atlántico, debemos recordar la masacre de Tlateloco, en la plaza de las tres culturas en México, el 2 de Octubre de 1968, que fue la violenta respuesta del gobierno del Presidente Luis Medina Echeverría a los movimientos estudiantiles.

Hoy celebramos el septuagésimo aniversario de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y conviene hacer un balance crítico.

“La Declaración Universal de los Derechos Humanos es un documento que marca un hito en la historia de los derechos humanos. Elaborada por representantes de todas las regiones del mundo con diferentes antecedentes jurídicos y culturales, la Declaración fue proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en París, el 10 de diciembre de 1948 en su Resolución 217 A (III), como un ideal común para todos los pueblos y naciones. La Declaración establece, por primera vez, los derechos humanos fundamentales que deben protegerse en el mundo entero y ha sido traducida en más de 500 idiomas.”⁷

2. El marco analítico de esta Conferencia

En esta conferencia comenzaré por discutir los temas de la educación para la ciudadanía mundial y la educación para el desarrollo sostenible declarada como Meta 4.7. de los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) de las Naciones Unidas (ONU), del plan para 2015-2030. Esta innovación educativa ofrece un amplio campo para discutir las contribuciones y las ambigüedades de la Declaración de los Derechos Humanos. Finalmente, quiero centrarme en el tema de los Derechos Humanos, vistos desde la epistemología de la “Pedagogía del oprimido”, y como esto puede contribuir al desarrollo de la nueva pedagogía de la ciudadanía global y la educación para la sustentabilidad.

Así pues, adoptaré como punto de partida el Objetivo 4 de los ODS:

⁷ <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>

Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.⁸

Meta 4.7. Para 2030, garantizar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios.⁹

3. La Educación para la Ciudadanía Mundial y la Sustentabilidad

Como es sabido, el tema de la ciudadanía mundial ha estado presente en la filosofía occidental desde los griegos al menos, pero se ha instalado hace una década en la discusión del siglo XXI por el lanzamiento de la Global Education First Initiative (GEFI), conocida en castellano como “Educación Primero”, por el entonces Secretario General de la ONU Ban Ki-moon:

“26 de septiembre, 2012. El Secretario General de la ONU, Ban Ki-moon, lanzó hoy la iniciativa “Educación Primero”, que busca impulsar el avance hacia el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo del Milenio relacionados con la educación.

En un evento especial de Alto Nivel en el marco de la 67 Asamblea General, Ban Ki-moon señaló que la iniciativa tiene tres prioridades: la primera, es que todos los niños puedan ir

⁸ <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

⁹ <https://es.unesco.org/node/266395>

a la escuela; la segunda, el mejoramiento de la calidad del aprendizaje; y la tercera, el fomento de la ciudadanía global.”¹⁰

¿Cuáles son las dimensiones conceptuales centrales de la educación para la ciudadanía mundial?

A nivel *cognitivo* pretende que la gente adquiera conocimiento, entendimiento, y pensamiento crítico acerca de lo global, regional, nacional y local, y entienda las interconexiones así como la interdependencia de los diferentes países y poblaciones.

A nivel *socio-emocional*, se busca desarrollar un sentido de pertenencia a una humanidad común, compartiendo valores y responsabilidades como la empatía, la solidaridad, y el respeto por las diferencias y la diversidad.

A nivel *conductual*, se busca actuar efectiva y responsablemente en las escalas local, nacional, y global para conseguir un mundo más pacífico y sustentable.

Objetivos muy laudables, pero que confrontan diversas contradicciones como, entre otras, las tensiones entre lo global y lo local en todos los dominios humanos, el problema de enfocarse a los individuos en vez de dirigirse al contexto social y político; la relevancia de la educación para la ciudadanía mundial en entornos que se enfrenta a niveles de pobreza extrema; y por supuesto las tensiones entre las aspiraciones y las dificultades de implementación de estos conceptos.

¹⁰ <https://www.unric.org/es/actualidades-/352-onu-lanza-iniciativa-educacion-primero>

Agregemos a esto el recrudescimiento de posiciones nacionalistas, populistas, etno-nacionalistas nativistas, o simplemente fascistas, que confrontan todos los posibles modelos de democracias cosmopolitas que animan el universo de implementación de la ciudadanía mundial.

En la teoría de la ciudadanía mundial que he venido elaborando en los últimos años, propongo considerarla como un problema de respeto, defensa e implementación de los comunes globales. Sin pretender una elaboración exhaustiva, hace más de veinte años ofrecí un análisis de los dilemas de la ciudadanía en un mundo global, vinculando tres conceptos ‘fuertes’ que requieren amplia elaboración: la democracia, la educación y el multiculturalismo.¹¹ En uno de mis libros más recientes¹² discuto la teoría de la ciudadanía mundial basada en los comunes globales o lo que definí en inglés como Planet, Peace and People (Planeta, Paz y Personas).

Los comunes globales están definidos por tres proposiciones básicas:

El primero de estos comunes globales es nuestro planeta, que es nuestra única casa. Es indispensable proteger la única casa que tenemos, mediante la implementación de una cultura de ciudadanía mundial y educación para la sustentabilidad, protegiéndola de las culturas predatorias. No solo proteger al planeta como una declaración de intereses para controlar el cambio climático sino como un modelo práctico y operativo de defensa de las biomasas de nuestros ecosistemas. Es decir, necesitamos una ciudadanía planetaria que promueva una

¹¹ Torres, C. A. *Democracy, Education, and Multiculturalism: Dilemmas of Citizenship in a Global World*. Lanham, Maryland, Rowman and Littlefield, 1998.

¹² Torres, C. A. *Theoretical and Empirical Foundations of Critical Global Citizenship Education*. New York, Routledge/Taylor and Francis, 2017.

justicia social para el planeta, y para ello es necesario promover una eco-pedagogía, el capítulo faltante en *Pedagogía del oprimido*.¹³

El segundo de estos comunes globales trata de promover la idea de que la paz es un bien intangible de la humanidad, un bien con valor inmaterial. La cultura de la paz global es un tesoro de la humanidad. Un editorial del *Financial Times*, un periódico financiero con un mantra muy sugerente, “Without fear and without favour”, ofrece una perspectiva similar desde el mundo de los negocios: “Global Peace and Order are shared public goods.”¹⁴

El tercero de estos comunes globales se fundamenta en la necesidad de encontrar caminos para que las personas que deben ser consideradas iguales, aprendan a vivir juntas y democráticamente, en un mundo cada vez más crecientemente diverso, buscando que puedan lograr sus intereses individuales y culturales, y logren defender sus derechos inalienables a la vida, la libertad y la búsqueda de la felicidad.

No es previsible que se pueda consumir estas tres proposiciones básicas sin el régimen de los Derechos Humanos. A continuación, abordaremos, entonces, los Derechos Humanos en una lectura realizada desde la sociología política de la educación.

¹³ Como he sostenido en alguna ocasión, Paulo Freire no tuvo tiempo material de desarrollar la perspectiva eco-pedagógica, pero estaba en la matriz de sus últimos escritos. Véase, Misiaszek, G. W. y Torres, C. A., *Ecopedadgogy: The Missing Chapter of Pedagogy of the Opressed*, en Torres, C.A. (Ed.), *The Wiley Handbook of Paulo Freire*, 463-488. New Jersey, Wiley-Blackwell, 2019.

¹⁴ “Sin temor y sin favor”. “El orden y la paz globales son bienes públicos compartidos.” *Financial Times*, Sabado 8 de diciembre, 2018, página 8. “Pompeo’s threadbare defense of US Leadership. The lesson from Trump from the Presidency of George H. W. Bush”

II PARTE: LOS DERECHOS HUMANOS

4. Los Derechos Humanos: Un lectura desde la sociología política de la educación

i) Utopía de la convivencialidad

Los Derechos Humanos se originan, en un marco de la postguerra, como una utopía de convivencialidad, para lograr que lo que se consideró Derechos Humanos fundamentales sean respetados. Si bien esto fue defendido tímidamente al principio, lentamente cuando las utopías internacionalistas -muy a menudo basadas en un modelo de estado como actor central- comienzan a colapsarse, los modelos de lo que he llamado el régimen de los Derechos Humanos como una de las caras (quizá la cara más humana) de la globalización, se fortalecieron.¹⁵

Sospecho que algún historiador, si no lo ha hecho hasta ahora, comparará la utopía de los Derechos Humanos con la utopía del marxismo-leninismo como modelo de gobernanza, y la utopía del neoliberalismo como modelo de fundamentalismo de mercado, donde se suman estabilidad macroeconómica, privatización, disminución de la deuda pública y libre comercio (*free trade*). Quizá uno pueda agregar a esa trilogía de utopías (convivencialidad, marxismo-leninismo, neoliberalismo), una cuarta que está despedazándose frente a nuestros ojos: la democracia liberal americana, cuya consolidación y auge en la postguerra, después de ganar la

¹⁵ En varios trabajos he definido las diferentes caras de la globalización, indicando que deberíamos hablar de distintas formas de globalización, en plural. Estas son la globalización desde arriba (*top-down*), también conocida como globalización neoliberal; la antítesis de la primera, o globalización desde abajo (*down-top*), o también anti-globalización; la globalización de los Derechos Humanos, que pertenece más al derecho que a los mercados; la globalización de la Guerra internacional contra el terrorismo (que confronta tanto a la globalización neoliberal del Mercado y a los Derechos Humanos); la quinta forma de globalización pertenece a la hibridación cultural que experimentamos en el mundo entero; la sexta tiene que ver con los *media* globales y como estas redes (*networks*) impactan la cultura digital.

Guerra Fría, termina en las manos de un billonario¹⁶ (y quién sabe si realmente lo es) que confronta incluso los postulados neoliberales en función de un nativismo etnocéntrico, racista, antisemita y sedicentemente populista.

ii) Los Derechos Humanos como una Herramienta Geopolítica

Los Derechos Humanos tuvieron un papel geopolítico preponderante en la Guerra Fría, como caballo de Troya para minar la legitimidad de los Estados socialistas y comunistas, considerados absolutistas y autoritarios. Por esto, fueron consolidados firmemente tanto en las sociedades civiles de Occidente, como en muchas de las posiciones geopolíticas de los estados dominantes, como los EEU y sus aliados. Cabe resaltar que el gobierno demócrata de Jimmy Carter adoptó los Derechos Humanos como una de sus políticas internacionales destacables. Pero fue un gobierno ambivalente en sus posiciones, ya que continuó ofreciendo ayuda internacional económica a gobiernos dictatoriales, especialmente en América Latina, aunque restringía en algunos casos la ayuda militar.

Es decir, el anticomunismo de muchos de los gobiernos occidentales atizó el fuego de los derechos humanos, pero no debe sorprendernos que fueran usados selectivamente en la geopolítica de los EEUU, al distinguir entre gobiernos totalitarios y gobiernos autoritarios: “Reagan dio marcha atrás en su política, porque estuvo de acuerdo con su asesora Jeane

¹⁶ En el momento de escribir este texto, el 45 presidente de los Estados Unidos era Donald Trump, con un mandato de cuatro años, desde el 20 de enero de 2017 hasta el 20 de enero de 2021. Trump fue derrotado en las elecciones presidenciales de 2020 por el demócrata Joe Biden, actual presidente de los Estados Unidos.

Kirkpatrick en que los Estados Unidos deberían oponerse a los regímenes totalitarios como el de la Unión Soviética, pero podían tratar con gobiernos autoritarios como el de Chile”¹⁷

iii) El régimen de Los Derechos Humanos y el Fundamentalismo de Mercado

Una segunda observación sobre la imbricación entre Derechos Humanos y la transición post-socialista es que, como afirma Mary Nolan:

“En los años 70, los Derechos Humanos y el fundamentalismo de mercado ganaron preeminencia en Los Estados Unidos, en Europa y en América Latina. Estos fueron discursos simultáneos, ideologías, movimientos nacionales y redes transnacionales así como políticas que los estados y las Organizaciones No-Gubernamentales trataron de imponer”.

Mary Nolan, en una muy documentada y lúcida conferencia, describe el desarrollo de los Derechos Humanos desde los años 70 hasta los 90, y cómo las políticas de los derechos humanos (y especialmente en el caso de los derechos económicos de las mujeres como derechos humanos), así como las políticas neoliberales, fueron debatidas e implementadas en Europa del Este, América Latina.

Los Derechos Humanos y el fundamentalismo de mercado (léase neoliberalismo) reclamaron su aplicabilidad universal, y despreciaron otras ideologías. Ambos mantienen una metodología individualista, critican al estado y marginan el tema de lo social. Pero a pesar de estas afinidades sorprendentes, concluye Mary Nolan, no hay una relación individualizada entre

¹⁷ Mary Nolan, “Human Rights and Market Fundamentalism”. Max Weber Lecture Series, MWP 2014/02, page 7. Traducción propia.

los Derechos Humanos y el fundamentalismo de mercado.

iv) El régimen de los Derechos Humanos: ¿Un modelo occidental?

Dado que los Derechos Humanos tienen un enfoque basado en los derechos individuales, es lógico que desde culturas -muchas de corte tradicional y no burocrático-racional- donde existe una relación intersubjetiva vinculada a las leyes del desarrollo de las culturas civilizatorias y sus propias lógicas culturales, se cuestione este individualismo metodológico de los Derechos Humanos, y en consecuencia se cuestionen los Derechos Humanos en sí mismos.

De aquí que se afirme sin cortapisa, que el modelo de los Derechos Humanos es un modelo occidental amén que basado en una lógica política de la democracia cosmopolita. Visto así, los derechos humanos provocan conflictos de distinto tipo con culturas tradicionales que ven sus valores cuestionados, confrontados, deslegitimados, e incluso criminalizados. Hay, por decirlo de una manera breve, una incompatibilidad epistemológica entre los Derechos Humanos y los derechos culturales de ciertos grupos sociales, culturas, religiones e incluso civilizaciones.

Hay un conjunto de situaciones enigmáticas que nos llevan a preguntar qué se puede reconciliar y qué no se puede reconciliar en los Derechos Humanos. Hay diferencias lingüísticas, diferencias epistemológicas, diferencias religiosas, diferencias en la propiedad comunitaria y diferencias en los impactos de los modelos de estado y bienestar social sobre la sociedad civil. Hablamos, entonces, de una inconmensurabilidad de los Derechos Humanos y de ciertos

derechos culturales.

Otro gran tema es la vinculación de la política de los Derechos Humanos con el Imperio. Así podemos preguntar que pasó en el esfuerzo de las Naciones Unidas por prevenir el genocidio en tantas oportunidades que han tenido de intervenir, como en la Guerra del Golfo en 1991, en las guerras de la ex Yugoslavia, con las escisiones Serbo-Croata, Bosnia, Kosovo, Servia y Montenegro. Es decir, casos de vecinos que asesinaban a sus vecinos en un proceso de fragmentación y en las que las potencias mundiales tardaron mucho en intervenir. Quizá el peor ejemplo es Ruanda, donde las fuerzas internacionales se retiraron en vez de intervenir y proteger a un grupo étnico que fue masacrado por otro grupo étnico. Más de 800.000 personas murieron en menos de 100 días porque ninguna potencia mundial tenía intereses económicos, políticos o sociales en el territorio. Algo similar podría discutirse, aunque a la inversa, sobre la presencia de potencias mundiales en las guerras de Afganistán y Siria. Es decir, para que el régimen de los Derechos Humanos sea reconocido y aceptado debe separarse de su matrimonio de conveniencia con la política del imperialismo.

v) Derechos Humanos en el Antropoceno

Cuando se crean los Derechos Humanos en la postguerra, pareciera que querer dominar el mundo era el destino de la humanidad; dominar tanto el mundo de la producción económica, cultural, social, política e incluso ética, cuanto el mundo animal, natural, el mundo de la biodiversidad. Esto motivó una discusión, intensificada en los últimos tres o cuatro lustros pero antigua si uno busca sus raíces, basada en la convicción de que los Derechos Humanos han amplificado el modelo del Antropoceno. Se considera que este paradigma ha surgido con la

Revolución Industrial y es un punto de referencia para repensar las prácticas de sustentabilidad, especialmente a partir de la eco-pedagogía. El medio ambiente fue siempre considerado un escenario donde la película de los humanos se desplegaba, pero siempre era un escenario secundario. La crisis del medio ambiente abre un nuevo capítulo de los derechos humanos: ¿cómo lograr vincularlos a las relaciones de la especie humana con otras especies, y con la misma naturaleza, otorgando a quien le corresponda sus derechos sin infringir los de las otras especies? Surge así una nueva orientación, una teoría crítica de la crisis del medio ambiente, con un fundamento epistemológico y socio-psicológico anticipado ya en los trabajos de Erich Fromm cuando afirmó:

“Es el resultado de la vida no vivida, del fracaso en llegar a un determinado estadio más allá del narcisismo y la indiferencia. *La destructividad no es paralela a, sino la alternativa a, la biofilia... La necrofilia crece a medida que el desarrollo de la biofilia se atrofia. El hombre está dotado biológicamente de la capacidad de la biofilia, pero psicológicamente tiene el potencial de la necrofilia como solución alternativa.*” (Fromm 1973: 366) .

En contraposición, ahora se habla no solo de Derechos Humanos sino de los Derechos de la Naturaleza. Así, ya se han incorporado en la Constitución de Ecuador, y este año celebramos el 10 aniversario de la incorporación de los derechos de la naturaleza en la Constitución, lo que supone una innovación radical, y nos preguntamos cuántos países seguirán este ejemplo.

La organización Nature Rights Watch¹⁸ nos ofrece una breve descripción de este modelo epistemológico en cuestión:

“En años recientes hubo avances en este campo, pero son mucho más limitados. Se discute, por ejemplo, una ley nacional en Argentina, y se han aprobado dos de ellas en Bolivia. Hay decisiones judiciales que otorgan a ríos o ecosistemas la posibilidad de que sean considerados derechos propios o personas jurídicas en Colombia, Nueva Zelandia y Australia; se dio un paso de ese tipo en la India, pero luego fue impugnado”.

En segundo lugar, los contenidos, la formulación y la articulación constitucional de Montecristi siguen siendo los más precisos y conceptualmente más vigorosos en comparación con otras normas. Por ejemplo, al señalarse que los derechos de la Naturaleza o Pachamama están asentados allí donde “se reproduce y realiza la vida” se apunta a las especies y los ecosistemas. Esto disipa muchas potenciales dudas y confusiones: estos derechos no obligan a tener una Naturaleza intocada ni deben ser confundidos con el bienestar animal, sino que exigen la supervivencia de las especies más allá de la utilidad o afectación para los humanos. Aquí se privilegia la reproducción de la vida, tanto en el sentido ecológico como evolutivo.

El propósito de preservar el entramado de la vida no-humana es claro, y está reforzado por otro derecho reconocido en la Constitución de Montecristi y que repetidamente pasa desapercibido: el derecho a la restauración integral. Ese mandato es independiente de indemnizaciones y compensaciones a los seres humanos, y se enfoca en recuperar los ambientes degradados.

¹⁸ <http://naturerightswatch.com/derechos-de-la-naturaleza-en-ecuador-balance-de-una-decada/>

Es decir, la definición del Antropoceno, altamente cuestionada, es un intento de clasificar el mundo actual donde vivimos como diferente al Holoceno que se inició hace 11.700 años, y al mismo tiempo reconocer que la tierra está cambiando aceleradamente por la actividad humana.

Entonces, si los Derechos Humanos son fruto de una lectura desde el Holoceno, aunque muchos científicos ubican el Antropoceno ya en los orígenes de la Revolución Industrial que aumentó la degradación del medio ambiente, y en los extractivos de hidrocarburos, ¿cómo lograr que existan nuevos derechos humanos y no humanos tomando en cuenta las nuevas variantes que surgen del Antropoceno?

vi) ¿Derechos Humanos para la Dominación o la Liberación?

Un volumen presentado el 27 de febrero de 2018 en la ciudad de México plantea si los Derechos Humanos sirven para la dominación o para la liberación. ¿Se ha sumado el discurso de los Derechos Humanos a la lógica de dominación política, social y económica del neoliberalismo? Esta fue la pregunta de partida para presentar el libro *9 razones para (des)confiar de las luchas por los derechos humanos*, publicado bajo el sello editorial de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), sede México, y de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

La ambigüedad del discurso de los Derechos Humanos en los últimos años originó la investigación de los académicos que escriben en esta publicación. Cada autor hace una apuesta

por “poner en la mesa de debate el papel del capitalismo neoliberal del siglo XXI y su relación con las reconfiguraciones sociojurídicas, sociopolíticas, socioeconómicas y socioculturales”.

Las preguntas de investigación de esta obra fueron: ¿Cómo es el capitalismo actual? ¿Pueden convertirse los Derechos Humanos en una herramienta para enfrentar ese capitalismo o para potenciar cambios políticos? “En los 30 años que tiene el discurso de Derechos Humanos en México no ha cambiado nada, la impunidad sigue”, sintetizó Ariadna Estévez, del CISAN/UNAM. Ariadna Estévez afirmó que la ambigüedad se encuentra en lo político dentro de las tensiones constantes entre la emancipación y la funcionalidad, por lo que el libro ayuda a discernir en qué situaciones los derechos humanos son una herramienta emancipadora y cuándo sostienen contextos de opresión estructural.

El libro, concluyeron sus coordinadores, busca encontrar y sistematizar las distinciones que den luz sobre “lo que debería cambiarse en el discurso de los derechos humanos en los planos teórico, de litigio, de producción legal, y de política de los movimientos sociales para asegurarnos de que sea lo más emancipador posible y se incline menos a ser funcional para el poder de dominación social, política, económica y cultural”¹⁹.

vii) ¿Derechos Humanos Multiculturales?

En algunos círculos del pensamiento feminista, se cuestionan que muchos de los defensores y representantes de los derechos humanos centran este régimen en los derechos del varón, no en los derechos de la mujer, por lo que hay una crítica a su falta de

¹⁹ Tomado de la reseña presentada por FLACSO sobre el lanzamiento del libro en la Ciudad de México, el 27 de Febrero de 2018.

multiculturalismo tanto en su expresión histórica como en su aplicación práctica.

Otra orientación a considerar es si los Derechos Humanos deberían reflejar una posición multicultural. Boaventura de Sousa Santos, en un capítulo titulado “Toward a Multicultural Conception of Human Rights”²⁰ afirma que, bajo ciertas condiciones, el lenguaje de los Derechos Humanos puede ayudar a reconstituir el lenguaje de la emancipación, más aún cuando los Derechos Humanos pueden sustituir el vacío dejado por las políticas socialistas.

De Sousa Santos identifica para su argumento tres tensiones: las tensiones entre regulación social y emancipación social; las tensiones dialécticas entre estado y sociedad civil; y las tensiones entre el estado-nación y la globalización.

De esta manera De Sousa Santos busca crear un marco analítico para sustentar el potencial emancipatorio de los Derechos Humanos en el doble contexto de la globalización, en la fragmentación cultural y en las políticas de identidad. Es decir, los derechos humanos pueden constituirse en un ‘guión emancipatorio’ (*script*). Para llegar a esto, De Sousa Santos postula una hermenéutica diatópica. Desde esta hermenéutica propone cinco condiciones para que los Derechos Humanos se constituyan en multiculturales, y puedan reconstituirse ocupando así el lugar del pensamiento progresista y emancipador que el socialismo ha dejado vacante.²¹

²⁰ Publicado en Berta Hernández-Truyol (Ed). *Moral Imperialism. A Critical Anthology*. New York, New York University Press, 2002.

²¹ Estos cinco temas, señalados hacia el final del capítulo, pero no desarrollados, incluyen lo siguiente: transitar de la completitud cultural a la incompletitud cultural; transitar de una versión estrecha (*narrow*) de las culturas a una versión amplia (*wide*) de las culturas; moverse de tiempos unilaterales a tiempos compartidos; modificar el proceso de actores unilaterales a socios mutuamente escogidos; finalmente, pasar de la antinomia de igualdad o diferencia, a un modelo de igualdad y diferencia.

Es difícil saber exactamente a qué se refiere Boaventura de Sousa Santos cuando habla de multiculturalismo. Hay diferentes formas de multiculturalismo, representando diversas prácticas referidas a la diversidad social en las sociedades capitalistas y no capitalistas. Como señalé en mi libro con Massimiliano Tarozzi,²² la tradición del multiculturalismo esta conectada a diferentes teorías políticas como el comunitarismo (Taylor, 1992; Sandel, 1982; Etzioni, 1995), la pedagogía crítica (McLaren, 1997), la Teoría Crítica (Torres, 1998a, 1998b; Torres), la teoría crítica de la raza, (Ladson-Billings, 2005), la teoría post-estructuralista, (Sleeter and Grant, 2003), la teoría anti-racista (Leicester, 1992; Gillborn, 2006), las teorías del conocimiento subyugado (Semali and Kincheloe, 1999), las teoría del post-desarrollo (post-development theory, Morrow, 2009), y los análisis post-coloniales (Gilroy, 1993, 2004; Leghissa, 2011; Zoletto, 2002). Hay otras perspectivas menos radicales en el espíritu del liberalismo que constituyen también y a veces indirectamente, fundamentos para el multiculturalismo como la teoría del capital humano, el liberalismo de John Dewey, o incluso el liberalismo que reconstruye una postura post-contractual como la que postula John Rawls (1993, 2001).

Aún más, en mi libro con Tarozzi, postulamos que las posturas de los neoconservadores especialmente europeos, en la primera década de este siglo, afirmaron que el multiculturalismo estaba muerto (afirmaciones de Angela Merkel, David Cameron y Nicolas Sarkozy). Pero estas afirmaciones no distinguen las dos variedades más importantes del multiculturalismo, esto es, *multiculturalismo normativo versus multiculturalismo constructivo*.

²² Massimiliano Tarozzi and Carlos Alberto Torres, *Global Citizenship Education and the Crisis of Multiculturalism: Comparative Perspectives*. London & Oxford, Bloomsbury Publishing, 2016.

No hay duda que el multiculturalismo está en crisis, y los obituarios escritos por la derecha europea son resultado de un debate superficial, siguiendo las tendencias neo-conservadoras y populistas, basadas en el miedo a las migraciones, el miedo al Islam, y producto también de la crisis económica que afectó incluso el espíritu histórico de tolerancia en las sociedades del Norte europeo.

El multiculturalismo normativo, lo que se puede llamar *multiculturalismo fuerte (hard)* está fundado en una concepción rígida de la cultura como objetiva, inmutable y reificada. Esta posición congela y aprisiona a sus miembros en identidades colectivas rígidas, asumiendo que la cultura puede ser definida de modo unívoco y que sus miembros tienen, asumen o desarrollan formas idénticas de pertenencia a esa cultura. Esto llevó a lo que muchos neo-conservadores definieron como el choque (*clash*) de civilizaciones.

El *multiculturalismo constructivo o débil (weak)* está fundado en una concepción móvil de las culturas que no puede nunca ser concluyentemente definida, y puede darse tanto en la esfera privada como en las relaciones interpersonales. De acuerdo con esta visión, las culturas son procesos dinámicos que están siempre afectados por los contextos, las circunstancias y las relaciones entre las personas. Es decir, la cultura no es estática o determinista y por lo tanto no se puede imponer un destino inexorable para los individuos y grupos culturales, étnicos, raciales, etc.

viii) ¿Qué aprendimos en Derechos Humanos en los últimos 70 años?

Cabe señalar algunos avances significativos en la ampliación de derechos en las

últimas décadas, de los que aquí enumeraremos algunos como los siguientes:

a) El derecho legal de las personas desaparecidas (una nueva figura en el marco legal de los Derechos Humanos). El impulso para el reconocimiento de este crimen en la jurisprudencia internacional tuvo lugar desde el último cuarto del siglo XX a raíz de la multiplicación de los casos de desaparecidos en América Latina y gracias a la movilización de sectores de la opinión pública y de la sociedad civil, y en particular por la iniciativa de organizaciones no gubernamentales que surgieron primero en estos países y luego en muchos otros del mundo, especializándose en su denuncia y concienciación.

b) Los derechos de la naturaleza. Ampliar el valor de los derechos humanos adicionando el caso de la justicia social para los individuos y el planeta, es decir, el derecho de la naturaleza.

c) Los derechos de la mujeres (los derechos humanos no solo como derechos de los varones).

d) Los derechos humanos de la ciudadanía (derechos sociales y económicos). Multiplicar el valor de los derechos humanos de la singularidad del derecho individual a la colectividad de derechos colectivos de mínimos civiles (*civil minimums*).

e) Derechos para reconocer realidades humanas plurales, como la ciudadanía queer (*queer citizenship*), etc.

f) Los derechos de las personas inmigrantes.

5. La Epistemología de la Pedagogía del oprimido: Su impacto sobre los Derechos Humanos y La Educación para la Ciudadanía Mundial y la Sustentabilidad

Como punto de partida hay que afirmar que la construcción de la ciudadanía mundial se basa en una democracia cosmopolita, que defiende y aplica los principios de la ciudadanía mundial. Principios que deben ser defendidos pero también corregidos y aumentados. Por lo tanto, afirmaremos que un elemento central en la construcción de los derechos humanos como principio democrático que es a la vez multicultural, tiene en la epistemología de la *Pedagogía del oprimido* una contribución de extraordinario valor.

a) Freire nos enseñó que la dominación, la agresión y la violencia son partes intrínsecas de la vida humana y social. Sostuvo que pocos encuentros humanos están exentos de uno u otro tipo de opresión. En virtud de la raza, la etnia, la clase y el género, las personas tienden a ser víctimas o autores de la opresión. Así, para Freire, el sexismo, el racismo y la explotación de clase son las formas más destacadas de dominación. Sin embargo, la explotación y la dominación existen por otros motivos, como las creencias religiosas, la afiliación política, el origen nacional, la edad, el tamaño y las capacidades físicas e intelectuales, por nombrar sólo algunos. Partiendo de una psicología de la opresión influida por psicoterapeutas como Freud, Jung, Adler, Fanon y Fromm, Freire desarrolló una pedagogía del oprimido. Con el espíritu de la Ilustración, creyó en la educación como medio para mejorar la condición humana, enfrentándose a los efectos de una psicología y una sociología de la opresión, contribuyendo en última instancia a lo que Freire consideraba la vocación ontológica del género humano: la humanización.

b) La humanización es concebida como una “vocación ontológica” que se opone directamente a la “deshumanización”. En este sentido, una de las primeras notas a pie de página de *Pedagogía del oprimido*²³ concentra un argumento sobre el sentido de esta vocación: “En verdad, si admitiéramos que la deshumanización es vocación histórica de los hombres nada nos quedaria por hacer sino adoptar una actitud cínica o de total desespero. La lucha por la liberación, por el trabajo libre, por la desalienación, por la afirmación de los hombres como personas, como ‘seres para sí’ no tendrían significación alguna. Esta solamente es posible porque la deshumanización, aunque sea un hecho concreto en la historia, no es, sin embargo, un *destino dado*, sino resultado de un orden injusto que genera la violencia de los opresores y consecuentemente el ser menos.” (Freire, 1970: 38-39). Por eso, “humanización y deshumanización, dentro de la historia, en un contexto real, concreto, objetivo, son posibilidades de los hombres como seres inconclusos y conscientes de su inconclusión.” (op. cit.: 38). Más aún, en esa inconclusión y en la conciencia de la misma se asientan las propias raíces de la educación como una manifestación exclusivamente humana.

c) Esta epistemología o lógica de la sospecha, lleva a Freire como Ricoeur a determinar que la educación debe ser considerada como parte de la vocación ontológica de los seres humanos pero atendiendo a los fenómenos sociales e interpersonales de dominación. Cerrar los ojos frente a esta situación, crea situaciones que aumentan la desigualdad e ignoran los dilemas de la diversidad. Ampliar la definición de los derechos humanos en el contexto del Proyecto de la Pedagogía del oprimido es la vocación

²³ Paulo Freire (1970), *Pedagogía del oprimido*, Madrid, Siglo XXI.

ontológica de los seres humanos a la humanización, y afirma una educación que se opone a la pedagogía bancaria y a la cultura del silencio. En Freire, la humanización aparece como objetivo final de la ciudadanía planetaria y la sustentabilidad.

d) La concientización ofrece una nueva opción basada en el diálogo como método y como epistemología de la transformación: “La conciencia críticamente transitiva se caracteriza por la profundidad en la interpretación de los problemas; por la sustitución de las explicaciones mágicas por principios causales; por la puesta a prueba de los propios ‘hallazgos’ y por la apertura a la revisión; por el intento de evitar la distorsión al percibir los problemas y de evitar las nociones preconcebidas al analizarlos; por la negativa a transferir la responsabilidad; por el rechazo de las posiciones pasivas; por la solidez de la argumentación; por la práctica del diálogo en lugar de la polémica; por la receptividad a lo nuevo por razones que van más allá de la mera novedad y por el buen sentido de no rechazar lo viejo sólo porque es viejo; por la aceptación de lo que es válido tanto en lo viejo como en lo nuevo. La transitividad crítica es característica de los regímenes auténticamente democráticos y se corresponde con formas de vida altamente permeables, interrogativas, inquietas y dialógicas.” (Freire, 1997: 18).

e) La vinculación explícita en Freire entre humanización y democratización. Lo que subyace a estas actividades educativas en contextos tan diversos es la problemática de la democratización. La tesis crucial aquí es la sugerencia de que existe un vínculo interno entre la vocación ontológica de la humanización y la democratización: “Hay, pues, un fundamento ontológico e histórico para la lucha política en torno a la democracia y su mejora permanente” (Freire, 1996: 146).

f) La ciudadanía en Freire. En este contexto, la formación de los ciudadanos adquiere una importancia estratégica: “La ciudadanía es una invención social que exige un determinado conocimiento político, un conocimiento que nace de la lucha y la reflexión sobre la ciudadanía. La lucha por la ciudadanía genera un conocimiento indispensable para su invención” (Freire, 1996: 113).

g) Otra aportación de Freire es su tesis de que los sujetos pedagógicos del proceso educativo no son ciudadanos homogéneos, sino individuos culturalmente diversos; por tanto, los sujetos de la educación no son fijos, esenciales o inflexibles, es decir, el profesor puede ser un alumno y el alumno un profesor. Además, estos principios también pueden aplicarse a la educación multicultural y a su relación con la ciudadanía democrática. (Torres, 1998a, cit. en Morrow & Torres, 2002: 137).

6. A modo de conclusión a partir de seis sugerencias de Raymond Morrow para resolver los desafíos teóricos presentes en la obra de Freire respecto de su epistemología

- Primera sugerencia: Imaginar un cosmopolitismo crítico que pueda informar la transición de un modelo imperial a un modelo dialógico cosmopolita en contextos sociales.
- Segunda sugerencia: Elaborar una teoría social crítica accesible y post-fundacional que tome cuenta de la naturaleza del conocimiento y resista el relativismo postmodernista, reconozca la diversidad de los puntos de partida (*of stand points*) e informe la praxis y reflexión, la concientización y la mediación dialógica en los conflictos del conocimiento y del saber.

- Tercera sugerencia: Impulsar un modelo de ciudadanía que dé prioridad a la democracia deliberativa como un modelo de participación política y que reconozca el imperativo de entender la democratización como un proceso de aprendizaje conectivo. Los seres humanos estamos programados para aprender.

- Cuarta sugerencia: Ofrecer una respuesta pedagógica y dialógica a los conflictos de conocimientos y la fragmentación de la concientización que comienza con el reconocimiento de los saberes y conocimientos locales como el puente hacia nuevas formas de conocimiento que son necesarias para una alfabetización crítica y cosmopolita.

- Quinta sugerencia: Elaborar una pedagogía dialógica que pueda incorporar el entendimiento de la multidimensionalidad y la estructura profunda (*deep structure*) de la alfabetización crítica, especialmente reconociendo las contribuciones distintivas, y las interrelaciones entre las disposiciones, las habilidades, y el entendimiento y comprensión en el pensamiento crítico.

- Sexta sugerencia: Construir un modelo generalizable de anti-sectarismo que pueda identificar la variedad de fuentes potenciales para un pensamiento anti-dialógico y que practique así como reafirme la humanidad y la civilidad como virtudes intelectuales fundantes y necesarias para un diálogo democrático.

Muchas gracias.

Referencias

- Etzioni, A. (1995). *The Spirit of Community: Rights, Responsibilities and the Communitarian*. Harper Collins Publishers, United Kingdom, London.
- Freire, P. (1996). *Letters to Cristina: Reflections on My Life and Work* (D. Macedo, Trans.). New York & London, Routledge.
- Freire, P. (1997). *Education for Critical Consciousness*. New York, Continuum.
- Fromm, E. (1973). *The Anatomy of Human Destructiveness*. Greenwich, CT: Fawcett.
- Gillborn, D. (2006). Critical race theory and education: racism and antiracism in educational theory and praxis. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, v. 27, n. 1, p. 11-32, 2006.
- Gilroy, P. (1993). *The Black Atlantic: Modernity and Double Consciousness*, London, Verso Books.
- Gilroy, P. (2004). *After Empire: Melancholia or Convivial Culture*, London, Routledge.
- Ladson-Billings, G. (2005). The evolving role of critical race theory in educational scholarship. *Race Ethnicity and Education*, 8(1), 115-119. <http://dx.doi.org/10.1080/1361332052000341024>
- Leghissa, G. (2011). Il luogo disciplinare della postcolonia. *Aut Aut*, 349, 114-168.
- Leicester, M. (1992): «Antiracism versus the New Multiculturalism: Moving beyond the Interminable Debate» (215-230). *Cultural Diversity and the Schools. Equity or Excellence? Education and Cultural Reproduction*. J. Lynch; C. Modgil y S. Modgil (eds.). Vol. 3. The Falmer Press, London, Washington.
- McLaren, P. (1995). *Critical Pedagogy and Predatory Culture*. London & New York, Routledge.
- Morrow, R. A. (2009). Habermas, Eurocentrism and Education: The indigenous knowledge debate. In M. Murphy, & T. Fleming (Eds.), *Habermas, critical theory, and education* (pp. 63–77). London & New York, Routledge.
- Morrow, R. A. and Torres, C. A. (2002). *Reading Freire and Habermas. Critical Pedagogy and Transformative Social Change*. New York, Teachers College Press.
- Rawls, J. (1993). *Political Liberalism. The John Dewey Essays in Philosophy*, 4. New York, Columbia University Press.
- Rawls, J. (2001). *Justice as Fairness: A Restatement*. Cambridge, Massachusetts, Belknap Press.
- Sandel, M. (1982). *Liberalism and the Limits of Justice*. Cambridge, Cambridge University Press.

- Semali, L., & Kincheloe J. (1999). Introduction: What is indigenous knowledge and why should we study it? En L. Semali & J. Kincheloe (Eds.). *What Is Indigenous Knowledge: Voices from the Academy*. London, Falmer, 3–57.
- Sleeter, Christine E. y Grant, Carl A. (2003). *Making choices for multicultural education. Five approaches to race, class and gender*. 4th ed. (1st ed. 1988). New York, John Wiley & Sons.
- Taylor, C. (1992). *Multiculturalism and the politics of recognition* (ed. A. Gutmann). Princeton, New Jersey, University Press.
- Torres, C. A. (1998a). *Democracy, Education, and Multiculturalism: Dilemmas of Citizenship in a Global World*. Lanham, MD, Rowman & Littlefield Publishers.
- Torres, C. A. (1998b). *Education, Power, and Personal Biography (Critical Social Thought)*. London & New York, Routledge, 1998.
- Torres, C. A. (2009). *Globalizations and Education: Collected Essays on Class, Race, Gender, and the State*. New York, Teachers College Press.
- Zoletto, D. (2002). Gli equivoci del multiculturalismo, *Aut Aut*, nov-dic, 6-18.

Educación para la Ciudadanía Mundial y Sostenibilidad como verdaderas utopías

1. Introducción

Los paradigmas de la ciudadanía global y la sostenibilidad, tomados conjuntamente, requieren una comprensión de la *Weltanschauung* de las poblaciones más diversas con el objetivo de encontrar soluciones políticas, medioambientales, socioeconómicas y políticas en un mundo cada vez más interdependiente. Sin embargo, cabe preguntarse lo siguiente ¿Son analítica, normativa y políticamente viables la educación para la ciudadanía global y la sostenibilidad, conceptos clave que surgen del sistema internacional?

Estos conceptos han sido anunciados y nutridos por las Naciones Unidas, la UNESCO y otras instituciones del sistema mundial como elementos esenciales, aún más una nueva visión para alcanzar los objetivos de desarrollo sostenible para 2030. Como parte integrante de la política pública en las sociedades democráticas, ambos deben incluirse en los planes de estudio educativos, la formación para la ciudadanía y la educación cívica.

Este texto trata sobre la política de la esperanza en la educación que implica una tensión entre la realidad y la utopía. El propósito de este capítulo es explorar estas tensiones a través de una variedad de orientaciones analíticas.

2. Orientaciones analíticas

2.1. Utopías posibles

Dos tradiciones centrales inspiran este capítulo. En primer lugar, las aportaciones del difunto Eric Olin Wright sobre las utopías posibles y la obra de Paulo Freire en el contexto de toda su producción. Wright nos dijo que su Proyecto de Utopías Reales a principios de la década de 1990 fue "como un intento de profundizar en la discusión seria de alternativas a las estructuras existentes de poder, privilegio y desigualdad." (Wright, 2010: 11). Mi hipótesis es que tanto la educación para la ciudadanía global como las políticas de sostenibilidad, si no se trata de una operación de blanqueo, buscan alternativas a los modelos hegemónicos de dominación.

Para Wright, "la idea de las utopías reales abarca esta tensión entre los sueños y la práctica. Se basa en la creencia de que lo que es posible desde el punto de vista pragmático no se fija de forma independiente a nuestra imaginación, sino que está moldeado por nuestras visiones... Lo que necesitamos, pues, son "utopías reales": ideales utópicos que se basen en los potenciales reales de la humanidad, destinos utópicos que tengan estaciones de paso accesibles, diseños utópicos de instituciones que puedan informar de nuestras tareas prácticas de navegar por un mundo de condiciones imperfectas para el cambio social."²⁴

Pero, ¿qué es la utopía? La utopía es la capacidad de imaginar un futuro mejor, objetivo que probablemente nunca será realidad, pero la capacidad de soñar con una utopía es el esfuerzo por alcanzarla, similar al de alcanzar un horizonte visible. El camino hacia la

²⁴ <https://www.ssc.wisc.edu/~wright/OVERVIEW.html>

utopía es esencial en la educación, porque permite la posibilidad de transformación. (Wright)²⁵

Sin embargo, existe una doble naturaleza de las prácticas y políticas educativas. La educación tiene el poder de sostener la opresión actual reproduciendo los sistemas jerárquicos vigentes o, alternativamente, promoviendo pedagogías que cuestionen y desarrollen la praxis aumentando la justicia social

Paulo Freire había formado una pedagogía utópica que permitía la transformación a través de empoderar la convicción de que el cambio social es posible creyendo en la esperanza y ofreciendo una pedagogía que plantea cuestiones críticas de la opresión y centrándose en el cambio social que lleva a acabar con ella.

Los libros de Freire eran en esencia textos utópicos en los que la educación, como proceso de humanización, es el instrumento clave para sostener o recuperar la capacidad de soñar con una utopía y este hecho necesita amplificarse en la sociedad o las libertades se evaporarán.

La educación debe estar plena de esperanza de que los seres humanos sean transformadores y tengan la capacidad de transformar su sociedad de acuerdo con el camino hacia sus utopías concebidas. La condición crítica en la educación es esencial para negarse a poner fin a los sueños utópicos y emprender una acción político-ética efectiva para avanzar

²⁵ Cuatro proyectos son enumerados por Wright como ejemplos de posibles utopías, incluyendo el presupuesto participativo de la ciudad, Wikipedia, la cooperativa de trabajadores de Mondragón y la renta básica incondicional. <https://www.aacademica.org/erik.olin.wright/46.pdf>.

hacia este objetivo. Freire cuestionó fuertemente que la utopía fuera lo que es imposible, sino que más bien lo que es imposible es la transformación sin soñar con la utopía.

Utopía es un término utilizado en el sentido del filósofo Paul Ricoeur, como ucronía, es decir, la representación simbólica de un tiempo reconfigurado por la ficción narrativa. En sociología, Immanuel Wallerstein ha acuñado el término utopística:

"La utopística es la evaluación seria de las alternativas históricas, el ejercicio de nuestro juicio en cuanto a la racionalidad sustantiva de los posibles sistemas históricos alternativos. Es la evaluación sobria, racional y realista de los sistemas sociales humanos, las limitaciones de lo que pueden ser y las zonas abiertas a la creatividad humana. No la cara del futuro perfecto (e inevitable), sino la cara de un futuro alternativo, mejor e histórico posible (pero lejos de ser seguro)". (Wallerstein, 1998: 1-2).

La utopística, tal como la define Wallerstein, puede ayudar a determinar cómo la educación está lidiando con la muerte del sueño utópico y lo que podrían ser alternativas a él: un sueño utópico en sí mismo (Teodoro y Torres, 2007: 1-8). Freire fue un severo crítico del fatalismo cínico del neoliberalismo.

Uno de los conceptos más discutibles en Freire, es su definición de *inédito viable* (o factible no probado). Así, el "factible no probado", cuando todo está dicho y hecho, es algo que el soñador utópico sabe que existe, pero sabe que se alcanzará solo a través de una práctica de liberación, que puede implementarse a través de la teoría de la acción dialógica de Freire o, por supuesto (ya que una práctica de liberación no necesariamente hace una

apelación explícita a esa teoría), a través de alguna otra teoría que tenga los mismos fines. (Bohórquez, 2009).

Freire incentivó nuestra imaginación teórica y práctica. Él prende la llama de nuestra imaginación. De este modo, Freire navegó magistralmente por las aguas turbulentas de la ideología y la utopía. Un filósofo contemporáneo a la vida de Freire, Paul Ricoeur, comparte con él, quizás sin saberlo Freire, el concepto profundo de la hermenéutica de la sospecha. Ricoeur dijo en sus Conferencias sobre ideología y utopía que:

“La imaginación funciona de dos maneras diferentes. Por un lado, la imaginación puede funcionar para conservar un orden. En este caso, la función de la imaginación es poner en escena un proceso de identificación que refleja el orden. La imaginación tiene aquí la apariencia de una imagen. Por otro lado, sin embargo, la imaginación puede tener una función disruptiva; puede funcionar como una ruptura. Su imaginación en este caso es productiva, un imaginar otra cosa, el otro lugar... La ideología representa el primer tipo de imaginación; tiene una función de preservación, de conservación. La utopía, en cambio, representa el segundo tipo de imaginación; es siempre la mirada desde ninguna parte.” (Ricoeur, 1966: 265-266.)

2.2. Sociología Política de la Educación

La segunda fuente teórica para este capítulo se basa en la tradición de la sociología política de la educación. Sostengo que:

"Ampliar la acumulación de capital y aumentar la legitimación de todo el modo de producción parecen ser los principales papeles del Estado capitalista, un papel que está en perpetua tensión. Enfrentarse a esta tensión constituye un desafío principal para el Estado. Considerando las políticas, los programas y las prácticas educativas, indagar en las razones del crecimiento de un determinado nivel educativo –cómo se han concebido históricamente los programas, por quién, con qué fines y cómo se relacionan con la clientela educativa a la que se supone que sirven– es pedir una explicación de los determinantes de la formación de la política educativa". (Torres, 1989: 81.)

El concepto de Estado es crucial para entender la formación de políticas, pero debe colocarse en el contexto del régimen político. Esto a su vez, se caracteriza principalmente por la modalidad predominante de reclutamiento o acceso a los más altos cargos y roles dentro del Estado y los actuales mecanismos de representación política. En términos puramente indicativos, el estado es "la totalidad de la autoridad política en una sociedad dada (gubernamental o de otro tipo) independientemente del nivel -nacional, subnacional o local- en el que opera." (Weiler, 1983: 259).

En esta etapa de la modernidad tardía hay muchas formas de Estado en juego. Desde el Estado-nación hasta el Gobierno Federal, pasando por los gobiernos estatales o provinciales, los gobiernos municipales o de condado y los gobiernos de las ciudades –que son especialmente relevantes para las ciudades globales–. En el contexto del sistema global, el papel del sistema de las Naciones Unidas desempeña un papel importante a la hora de

impulsar narrativas y modelos de aplicación de políticas en todos los niveles estatales mencionados. Las políticas de sostenibilidad y las políticas de educación para la ciudadanía global son buenos ejemplos de la nueva utopía del siglo XXI.

La economía política del Estado está organizada para apoyar el desarrollo de una formación social de producción de mercancías. El intervencionismo económico del Estado (por ejemplo, el proyecto de ley de infraestructuras de un billón recientemente aprobado y firmado por el presidente Biden en EE.UU.) está orientado a realizar aquellas funciones que el capital no puede o no quiere llevar a cabo por una serie de razones, entre las que se incluyen la fragmentación y la competencia política de las diferentes fracciones del capital, o el hecho de que algunas de esas inversiones sean de tal magnitud que no supongan una alta tasa de retorno de sus inversiones para las empresas. Sin embargo, el intervencionismo estatal también debe orientarse a fortalecer la legitimidad de la alianza gobernante como requisito previo para sostener un determinado patrón de acumulación de capital.

A nivel abstracto, siguiendo a Claus Offe (1975; 1984; 1985), diría que el Estado es un "sistema administrativo autorregulador", organizado por un sistema de reglas selectivas y autorreguladoras, un proceso de discriminación continua generada por la estructura estatal. De esta manera, el Estado crea el aparato institucional y las organizaciones burocráticas – muchas veces definidas como instituciones del sector público– y las normas y códigos formales e informales que constituyen y representan la esfera pública de la vida social. En el marco teórico de Offe, existen patrones de selectividad de la acción estatal, divididos en patrones de exclusión, mantenimiento, dependencia y legitimación; modos de intervención estatal,

distinguiendo entre modos distributivos y productivos, que se centran en la apropiación y modificación de los recursos de uso; medios de intervención estatal, que como regla general se pueden agrupar en tres tipos principales (fiscalidad, racionalidad administrativa y lealtad masiva); y distintos métodos de intervención estatal, incluida la regulación estatal, el aparato, la inversión en infraestructura y la participación. (Offe, 1975, 1984). Habría que añadir también las políticas represivas (Torres, 1984: 21-70).

Finalmente, considerando gobiernos democráticos autoritarios y/o iliberales, el Estado puede ser considerado un pacto de dominación (de las clases sociales o fracción de la clase dominante) y las normas que garantizan la dominación sobre los estratos subordinados.

Partiendo de la tradición analítica utópica, y de la sociología política de la educación, trataré en este capítulo dos factores que requerirán un análisis cuidadoso. Un factor es el papel de la utopía en nuestras vidas, buscando una solución a las situaciones apremiantes y claramente peligrosas a las que nos enfrentamos en las democracias capitalistas. Un segundo factor es situar el inicio de la implementación de la educación para la ciudadanía global y la sostenibilidad enmarcada en los Objetivos de Desarrollo Sostenible, anticipados anteriormente por el Secretario de la ONU Ban-Ki Moon en su tan apreciada Iniciativa Global de Educación Primero o GEFI.

Existe una cuestión subsidiaria que plantea si el objetivo utópico de promover la educación para la ciudadanía mundial y el desarrollo sostenible puede lograrse en el contexto de los sistemas mundiales y estatales actuales, y la forma en que los sistemas educativos reproducen o transforman las realidades sociales.

Esta segunda orientación abre un enigma que requiere un análisis sustantivo. Asumiendo que el Estado capitalista persigue dos objetivos bastante divergentes de promoción de la acumulación de capital y la legitimación general del modo de producción, habría que preguntarse, por definición, qué papel y qué Estado está en juego al perseguir la educación para la ciudadanía global y la educación y las políticas de sostenibilidad.

Dada la relativa autonomía del Estado, no se puede considerar que el Estado sea meramente una herramienta o instrumento de las clases dominantes o fracciones de clases (Torres, 2009). La tarea del Estado no es sólo promover la acumulación de capital y la legitimación política (aquí el papel de la democracia liberal es fundamental) sino también mantener la unidad y la cohesión de una formación social dividida en clases, grupos de interés y faccionalismo político. En esta medida, las instituciones clave para lograr esta cohesión y unidad son el sistema de salud y educación, que son (o deberían ser) contribuciones formidables al bien común (Velázquez et al., s.f.). En resumen, el Estado tiene que desempeñar un papel importante en la promoción de la cohesión social, como indica Roger Dale:

“La cohesión social es, en gran parte, una función del éxito del Estado en el cumplimiento de su problema de legitimación: los resultados y procesos de la distribución de la prosperidad y el bienestar. Lo que la cohesión social añade a esto es, por un lado, un sentido de comunidad de destino compartido, en el sentido de protección tanto de las fuentes de riesgo externas como internas. Por otro lado, aporta un sentido de identidad nacional, tanto en lo que se refiere a la

apreciación de la "lógica de la idoneidad" de los medios a través de los cuales se logran estos resultados (por ejemplo, las concepciones del proceso democrático) como a la forma en que se relacionan y definen quiénes somos." (Dale, 2007).

¿Es este papel en la cohesión exclusivamente producto del estado-nación, o producto del estado global representado en las Naciones Unidas, producto de los gobiernos locales o incluso de las ciudades globales que han demostrado un mayor papel en la promoción de políticas de sostenibilidad? Aunque hay una confluencia de múltiples contradicciones entre estas fuentes de poder administrativo y político, las leyes y las múltiples capas de comprensión histórico-cultural, este capítulo sólo arañará la superficie de algunos de estos problemas, pero lo hará de una manera provocativa y esperamos que esclarecedora.

3. Utopías de gobernabilidad en el siglo XX

Sospecho que algún historiador, si no se ha hecho hasta ahora, comparará la utopía del modelo marxista-leninista de gobernabilidad con la utopía del neoliberalismo, como modelo de gobernabilidad basado en el fundamentalismo de los mercados. El concepto de gobernabilidad acuñado por Foucault y popularizado en la última parte del siglo pasado, se refiere a la forma en que el estado ejerce control o gobierna a su población.

Como alternativa de gobernabilidad, la economía política del neoliberalismo surgió con toda su fuerza en el último cuarto del siglo XX como un modelo de estabilización macroeconómica, basado en la privatización, el libre comercio, el "estado mínimo" (es decir,

menos relevancia para el papel del estado como actor económico para la regulación económica y social) y la reducción del tamaño de la deuda externa.

El neoliberalismo es un modelo de globalización desde arriba, habiendo impactado las tres últimas décadas del siglo XX en una dirección muy diferente al liberalismo tradicional, afectando profundamente la educación y las políticas sociales (Torres, 2009). El autor que sintetizó brillantemente esta situación en los Estados Unidos antes del cambio de siglo fue Michael Apple cuando argumentó:

“...El propio liberalismo está bajo el ataque concertado de la derecha, de la coalición de neoconservadores, "modernizadores económicos" y grupos de la nueva derecha que han tratado de construir un nuevo consenso en torno a sus propios principios. Siguiendo una estrategia que podría denominarse "populismo autoritario", esta coalición ha combinado una "ética de libre mercado" con una política populista. El resultado ha sido un desmantelamiento parcial de las políticas socialdemócratas que beneficiaban en gran medida a los trabajadores, la gente de color y las mujeres (estos grupos, obviamente, no se excluyen mutuamente), la construcción de una relación más estrecha entre el gobierno y la economía capitalista, y los intentos de recortar las libertades que se habían ganado en el pasado." (Apple, 2004: xxiv).

Apple fue profético en un texto escrito doce años antes de la elección de Donald Trump que mostró en la práctica cómo el modelo de populista autoritario, llevado al extremo, socava por completo el experimento democrático estadounidense. A nivel internacional, el

neoliberalismo es promovido por organizaciones internacionales y algunas organizaciones profesionales de educadores e investigadores. Incluye un impulso hacia la privatización y descentralización de las formas públicas de educación, un movimiento hacia los estándares educativos, un fuerte énfasis en las pruebas y un enfoque en la rendición de cuentas. Es decir, las reformas educativas neoliberales se basan en un modelo económico de política educativa. (Torres, 2009; Wells, 2000; Apple, 2000).

Frente al colapso de la Unión Soviética en 1989, el modelo neoliberal se ofreció a los países emergentes de Europa del Este como la receta para transformar sus economías, cultura y política con el atractivo de la privatización, la elección de escuela, los vales, la descentralización y, en general, la agenda empresarial para la reforma escolar urbana (Rhoads & Torres, 2006; Chomsky, 2003).

4. Derechos Humanos: La utopía de la convivencia en el siglo XXI

La historiadora Mary Nolan (2014) encuentra cierta complementariedad entre los Derechos Humanos y el fundamentalismo del mercado (es decir, el neoliberalismo). Ambos reclaman su aplicación universal y desprecian otras ideologías. Ambos se adhieren a una metodología individualista, critican al Estado y marginan el tema de lo social. A pesar de esta descripción, Mary Nolan concluyó que no existe una relación individualizada entre los derechos humanos y el fundamentalismo de mercado. (Nolan, 2014: 7).

En muchos sentidos, los Derechos Humanos representan una utopía de convivencia basada en un humanismo científico predicado desde hace algún tiempo por la UNESCO y otras organizaciones internacionales. (Singh, 2018; Pavone, 2008).

Los Derechos Humanos emergen en el marco de la posguerra como una utopía de convivencia, basada en derechos humanos básicos que deben ser respetados. La Declaración Universal de los Derechos Humanos es un documento que marca un hito en la historia de los derechos humanos y la humanidad *per se*. Elaborada por representantes de todas las regiones del mundo con diversas culturas jurídicas y jurídicas, la Declaración fue proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en París el 10 de diciembre de 1948. Como sabemos, la Declaración estableció por primera vez los derechos humanos fundamentales que deben protegerse en todo el mundo, y ha sido traducida a cientos de idiomas.

Aunque tímidamente defendida al principio, mientras la utopía internacionalista de la gobernabilidad basada en un modelo democrático iliberal del Estado como actor central comenzaba a colapsar, el régimen de derechos humanos emergía lentamente tanto como una crítica a la utopía del socialismo real, como una de las caras, tal vez el rostro humano de la globalización. Sin embargo, es necesario mejorar los derechos humanos. Necesitamos encontrar también cómo incluir en las Declaraciones Universales de Derechos Humanos, los Derechos de la Naturaleza. Este debería ser un componente central de la lucha por la justicia social global y la justicia social para el planeta en el siglo XXI.

5. Una nueva utopía para el siglo XXI: Los Objetivos de Desarrollo Sostenible

Centrémonos en la propuesta de educación para la ciudadanía global y la sostenibilidad, que son la base de la agenda 2030. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) u Objetivos Globales son una colección de 17 objetivos globales interrelacionados diseñados para ser un plan para lograr un futuro mejor y más sostenible para todos. Los ODS fueron establecidos en 2015 por la Asamblea General de las Naciones Unidas y se espera que se alcancen para el año 2030. Están incluidos en una Resolución de la ONU de lo que coloquialmente se conoce como Agenda 2030.

Una premisa central de este capítulo es que existe una afinidad electiva entre la ciudadanía global y la sostenibilidad. Siguiendo el uso weberiano de la noción en el campo de la sociología, la afinidad electiva es un proceso a través del cual dos formas culturales – religiosa, intelectual, política o económica– que tienen ciertas analogías, parentescos íntimos o afinidades de significado, entran en una relación de atracción e influencia recíproca, selección mutua, convergencia activa y refuerzo mutuo. (Lówy, 2004: 6).

En otros términos, el desarrollo sostenible es una hermana gemela de la educación para la ciudadanía global. Si estamos en el siglo de la sostenibilidad y deseamos alcanzar los 17 objetivos mundiales, debemos alcanzar los objetivos gemelos de la sostenibilidad y la ciudadanía mundial.

El desarrollo sostenible ha sido un concepto utilizado para fundamentar el pensamiento sobre diversas políticas y sectores que abordan los problemas más apremiantes del mundo (por ejemplo, el cambio climático, la pobreza, la seguridad alimentaria, la calidad del agua, la igualdad de género, etc.). Aunque la cuestión de la sostenibilidad se ha elevado a

la cima de las agendas de políticas en todo el mundo, existe una investigación empírica y basada en la teoría limitada con respecto a la importancia que el desarrollo sostenible tiene para la política y la práctica educativa.

Muchos gobiernos han respaldado el Acuerdo Climático de París de la ONU y sus directrices para el desarrollo sostenible. Es bien sabido que el Acuerdo de París es un esfuerzo climático global que reúne a todas las naciones en una causa común para emprender esfuerzos ambiciosos para combatir el cambio climático y adaptarse a sus efectos, con un mayor apoyo para ayudar a los países en desarrollo a hacerlo.

Hay conceptos clave desarrollados como parte del Objetivo 4.7 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de las Naciones Unidas para 2015-2030 (ONU, 2015). El primer concepto es la educación para el desarrollo sostenible que se basa en la necesidad de defender, proteger y mejorar los bienes comunes globales. Además, este modelo de educación se concentra en desplazar nuestros programas de formación docente desde un modelo antropocéntrico hacia un modelo biocéntrico de educación y formación, avalando una ética biocéntrica. El segundo, que encaja muy bien con el primero, es la educación para la ciudadanía global (Torres, 2017; Tarozzi y Torres, 2016). Ambos conceptos gemelos pueden ayudar a avanzar en la defensa de los bienes comunes globales y la justicia social para el planeta.

La Educación para la Ciudadanía Mundial (GCE, Global Citizenship Education, por sus siglas en inglés) está íntimamente relacionada con la discusión tradicional de lo que es la educación para la ciudadanía, que tradicionalmente se ha asociado a la "educación cívica", es

decir, la enseñanza de la democracia constitucional y la "obediencia" a las leyes del estado-nación. Tres categorías están vinculadas a la educación cívica. El primero es el *conocimiento cívico*, que en el contexto de la democracia constitucional implica el conocimiento de conceptos básicos que informan la práctica de la democracia, como las elecciones públicas, el gobierno de la mayoría, los derechos y obligaciones de ciudadanía, la separación constitucional de poderes y la colocación de la democracia en una economía de mercado, utilizada como premisas básicas de la sociedad civil. La segunda categoría asociada con la construcción de ciudadanía son *las habilidades cívicas*, que generalmente significa las habilidades intelectuales y participativas que facilitan el juicio y las acciones de la ciudadanía. La última categoría son las *virtudes cívicas*, generalmente definidas en las sociedades occidentales en torno a principios liberales como la autodisciplina, la compasión, la civilidad, la tolerancia y el respeto.

Sin embargo, en el contexto de la(s) globalización(es) de la era actual y sus complejos impactos sociales, económicos, políticos, culturales y ambientales, quedan muchas preguntas sobre la naturaleza de la educación para la ciudadanía y la construcción de la ciudadanía: ¿De qué manera se incluirá la educación para la ciudadanía global en las definiciones de construcción de la ciudadanía? ¿Cómo se ha incorporado el concepto de GCE en los discursos contemporáneos que circulan y compiten en el sistema internacional, los gobiernos y la academia? ¿Cuál es el papel de la UNESCO y la ONU en la promoción de la GCE y la Educación para el Desarrollo Sostenible?

¿Por qué existe una *afinidad electiva*²⁶ entre los conceptos de Educación para la Ciudadanía Global y Desarrollo Sostenible? Estos son algunos de los temas que se habían abordado en muchas publicaciones, conectando con las agendas dominantes en las múltiples globalizaciones que estamos viviendo y alterando lenta pero seguramente la forma en que entendemos la educación y el aprendizaje en el siglo XXI. (Tarozzi y Torres, 2016; Torres, 2017).²⁷

Estos temas también están conectados con las controversias en torno a la construcción de la ciudadanía, la diversidad y los dilemas del multiculturalismo, e interactúan con las responsabilidades de las universidades y los sistemas de aprendizaje de adultos en la promoción de la construcción de la ciudadanía. Existen múltiples capas para comprender la implementación metateórica, teórica y empírica de la educación para la ciudadanía global.

El movimiento hacia la educación para la ciudadanía mundial y la educación para el desarrollo sostenible está impactando la vida institucional, las acciones, las políticas y las

²⁶ El concepto de afinidad electiva es utilizado en tres lugares por Max Weber en *The Protestant Ethics*. “Weber no lo define, pero se podría proponer la siguiente definición, basada en el uso weberiano de la noción: la afinidad electiva es un proceso a través del cual dos formas culturales –religiosa, intelectual, política o económica- que tiene ciertas analogías, parentescos íntimos o afinidades de significado, entran en una relación de atracción e influencia recíproca, selección mutua, convergencia activa y refuerzo mutuo. Sin sustituir otros paradigmas analíticos, explicativos o integrales, la afinidad electiva puede ofrecer un nuevo enfoque, hasta ahora difícilmente explorado, en el campo de la sociología de la cultura.” El concepto de afinidad electiva según Max Weber. Miguel Löwy. En *Archives de sciences sociales des religions* Volumen 127, Número 3, julio de 2004, página 6; d'Avray, David, 2010.

²⁷ Garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos. Objetivo 4.7. Para 2030, garantizar que todos los alumnos adquieran los conocimientos y las habilidades necesarios para promover el desarrollo sostenible, incluso, entre otros, a través de la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la apreciación de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible.

<https://sdgs.un.org/goals>

prácticas de los Ministerios y Secretarías de Educación y los Ministerios de Relaciones Exteriores de todo el mundo y, por lo tanto, impactando la forma en que la capacitación de maestros y maestros está trabajando en diversos entornos. Es imperativo saber más de cómo los programas de formación docente están incorporando estos temas en su currículo.

La aparición de las ciudadanía postnacionales cuestiona los principios y valores, así como los derechos y responsabilidades en los que se fundaron las ciudadanía nacionales. ¿Refleja esta nueva realidad una crisis del liberalismo clásico y particularmente de su declinación neoliberal frente a los nuevos desafíos de la globalización y la diversidad? El multiculturalismo, una de las respuestas a los dilemas de la ciudadanía y la diversidad, muestra signos de crisis. En este contexto, conceptos como las democracias cosmopolitas y la educación para la ciudadanía global se han invocado como soluciones a la posible desaparición del poder regulador del Estado-nación y la ciudadanía fallida en todo el mundo. La implementación de la Iniciativa Global Education First (GEFI) en 2012, por el Secretario de las Naciones Unidas Ban-Ki, establece un nuevo programa para la educación donde la Educación para la Ciudadanía Global se basa como un recurso para mejorar la paz global, la sostenibilidad del planeta y la defensa de los bienes comunes globales.

6. Educación y teorías de la reproducción social y cultural

La educación no es una panacea para resolver los males de la sociedad o lograr la prosperidad, la movilidad social o la distribución del ingreso. Si bien la sociología política de la educación ha indicado todas estas posibilidades, la verdad es que debemos considerar qué

hace exactamente el sistema educativo y cómo puede frustrar la posible utopía de los objetivos de desarrollo sostenible.

Este análisis se presentará en forma de cuatro breves tesis. Soy consciente de que estas tesis, como se presenta a continuación, tal vez enfatizan en exceso algunos de los procesos, rutinas, códigos y prácticas que tienen lugar en los entornos educativos y que habían sido tan bien analizados a través de las interacciones de código y control en las sociedades de clases y sus códigos lingüísticos tan bien representados en la teoría de *Clases, códigos y control* de Basil Bernstein (1997; Morais, 2007: 121-130), así como en la teoría del capital cultural de Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron (1977). No hace falta decir que en lo que sigue quiero ser más provocador que evocador.

Tesis una

La escolarización justifica y reproduce las desigualdades en las sociedades capitalistas. Una serie de elementos producen este resultado, incluido el seguimiento escolar, el comportamiento racista, las redes de élite, las sanciones disciplinarias, la falta de relevancia del tema en la vida de las personas, la asignación ineficiente de recursos y la falta de eficacia de la escolarización, medida en altas tasas de deserción y repetición o aprendizaje pro forma irrelevante. Sea como fuere, sin embargo, la comprensión matizada de Apple indica que estas funciones no agotan lo que hacen las escuelas: "La acumulación, la legitimación y la producción representan presiones estructurales sobre las escuelas, no conclusiones inevitables" (Apple, 1986: 9-11).

Tesis dos

Si se puede documentar empíricamente, entonces la escolarización reproduce relaciones autoritarias, clasistas, racistas, homofóbicas y patriarcales en las formaciones sociales capitalistas. Este es el resultado, entre otras variables, de la authoritarianism de administradores y burócratas escolares y se ve agravado por la authoritarianism de padres, políticos y la authoritarianism de producción, distribución, intercambio y consumo de conocimiento una vez que se define como "conocimiento oficial" (Apple, 1998; Apple, 2000). Este análisis enfatizaría los argumentos de Bourdieu sobre la violencia simbólica (Bourdieu, 1977).

Tesis tres

La escolarización y el conocimiento son incapaces de contrarrestar la mercantilización de las relaciones sociales porque la cultura capitalista no crea nada por una cultura de consumo. Sin embargo, hay contradicciones. Con un lenguaje figurativo encantador Hartmut Rosa argumenta que:

"Porque una parte considerable y creciente de la libido en los sujetos modernos tardíos parecen estar dirigidos ni hacia el consumo o el uso de artículos de compra, sino hacia el acto de compra en tal. Año tras año, las personas en las sociedades acomodadas compran más libros, más instrumentos musicales, más telescopios, raquetas de tenis y pianos, pero los leen y escuchan, miran a fondo y juegan con ellos cada vez menos". (Rosa, 2019: 254).

Tesis cuatro

Las escuelas han perdido su ventaja como instrumentos estatales que actúan "in locus parenti" ayudando a los niños y jóvenes a socializarse y cultivarse más en las disciplinas del espíritu del cuerpo. En resumen, una creación cultural más significativa siglo XIX y el modernismo pueden haberse vuelto totalmente irrelevantes en el siglo XXI, a pesar de la tesis incisiva de Gramsci de que "Cada vez que la cuestión del lenguaje emerge, de una manera u otra, esto significa... reorganizar la hegemonía cultural". (Gramsci, 2000: 357).

7. ¿Qué se debe hacer?

El espíritu de este capítulo es sugerir que necesitamos buscar una nueva utopía entre la reproducción y la liberación sin renunciar al modelo analítico útil para la investigación social de la reproducción social tan acertadamente implementado en la sociología política de la educación: ¿Es posible implementar la Educación para la Ciudadanía Mundial (GCE por sus siglas en inglés) en nuestros sistemas educativos, incluida la escolarización, la educación de aprendizaje de adultos, y la política de la cultura en el capitalismo tardío, considerando las cuatro tesis antes mencionadas del impacto de la reproducción social en la escolarización y la educación en general? ¿Cómo podemos reconciliar la ideología de los diferentes modelos de las administraciones del Estado-nación, el Estado regional, el Estado municipal y las ciudades globales con la utopía de los sistemas de las Naciones Unidas plasmada en los Objetivos de Desarrollo Sostenible?

En cuanto a las agendas de investigación, desde la perspectiva gemela de la educación para el desarrollo sostenible y la educación para la ciudadanía global, las siguientes preguntas merecen atención:

1. ¿Cuáles son las percepciones, aspiraciones, expectativas y valores de los estudiantes-maestros, profesores y administradores de programas de formación docente con respecto a temas de sostenibilidad y GCE?
2. ¿Hasta qué punto existe una cultura de sostenibilidad dentro del trabajo de las instituciones de formación docente y, de ser así, cómo se representa en el plan de estudios, la instrucción y el aprendizaje?
3. ¿Cuáles son los desafíos y controversias en la enseñanza de la sostenibilidad y la GCE?
4. Para definir las mejores políticas, prácticas y valores de sostenibilidad y GCE, ¿cuáles son las similitudes y/o las diferencias entre las instituciones con respecto a la planificación, enseñanza, evaluación y percepción de la sostenibilidad y la GCE?
5. Esta investigación se preguntará si estos programas de sostenibilidad buscan identificar el principio de resonancia entre la naturaleza y los seres humanos en la cultura moderna, como lo sugiere fuertemente Hartmut Rosa en su análisis de los ejes verticales de resonancia. (Rosa, 2019: 271).

La primera y la última oración de cualquier ensayo son las más difíciles de escribir.

Permítanme concluir con las palabras del poeta Martín Espada:

"La imaginación es absolutamente crítica para el activismo político, iluminando la visión de un mundo que aún no existe. La visión es esperanza, y la esperanza es combustible para el activista. Lo que imaginamos ahora podría convertirse en realidad concreta en esta vida o en la próxima. Hay momentos en que esperamos décadas o siglos por el cambio, y luego de repente (o eso parece), hay cambio. Debemos ser capaces de imaginar un mundo que aún no está aquí. Aquellos que lo hagan serán acusados de utopismo. Culpable como se le acusa. Esto me recuerda a "Ventana a la utopía" de Eduardo Galeano. Galeano escribe: "La utopía está en el horizonte. Me acerco dos pasos más; se aleja dos pasos. Camino diez pasos, y el horizonte corre diez pasos más lejos. Por mucho que camine, nunca lo alcanzaré. ¿De qué sirve la utopía? Eso es lo que: es bueno para caminar". Incluso si no llegamos a donde queremos ir, la visión nos mueve en la dirección de la justicia y, en última instancia, hace que la sociedad sea más justa". (en Masciotra, 2021).

Referencias

- Apple, M. *Educating the "Right" Way*. New York, Routledge, 2000.
- Apple, M. *Ideology and Curriculum. Third Edition*. New York, Routledge Falmer, 2004.
- Bernstein, B. *Class, Codes and Control, Vol. III: Towards a Theory of Educational Transmissions* (2nd edition) London: Routledge& Kegan, Paul.
- Bohorquez, I. Untested feasibility en Paulo Freire: Behind the Profile of a dream. Torres, Carlos Alberto and Pedro Noguera, (Eds.). *Social Justice Education for Teachers. Paulo Freire and Education as a Possible Dream*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers, 2009, (pages 177-189).
- Bourdieu, P. and Jean Claude Passeron. *Reproduction in Education, Society and Culture*, trans. R. Nice. London, Sage 1977.
- Chomsky, Noam. *Hegemony or Survival. America's quest for global dominance*. New York, Henry Holt and Company, 2003.

- d'Avray, David L. *Rationalities in History. A Weberian Essay in Comparison*. Cambridge, England, Cambridge University Press, 2010, p. 30.
- Dale, R. Globalization and the Rescaling of Educational Governance: A Case of Sociological Ectopia. In C. A. Torres & A. Teodoro (Eds.), *Critique and utopia: new developments in the sociology of education in the twenty-first century*. Lanham, Maryland: Rowman and Littlefield, pages 25-42, 2007.
- Gramsci, A. *The Antonio Gramsci Reader: Selected Writings 1916-1935*. ed. David Forgacs, with a new introduction by Eric Hobsbawm. New York, New York University Press, 2000.
- Lówy, Michaël "The Concept of Elective Affinity According to Max Weber" In [Archives de sciences sociales des religions. Volume 127, Issue 3, July 2004](#), page 6.
- Masciotra, David. Poet Martín Espada: "The imagination is absolutely critical to political activism" Salon. <https://www.salon.com/2021/03/31/martin-espada-floaters-politics-poetry-activism/>
- Morais, Ana Maria. Basil Bernstein and the Sociology of Education. In C. A. Torres & A. Teodoro (Eds.), *Critique and utopia: new developments in the sociology of education in the twenty-first century*. Lanham, Maryland: Rowman and Littlefield, pages 121-130.
- Nolan, Mary, "Human Rights and Market Fundamentalism". Max Weber Lecture Series, MWP 2014/02, page 7.
- Pavone, Vincenzo. *From the Labyrinth of the World to the Paradise of the Heart. Science and Humanism in UNESCO's Approach to Globalization*. Lexington Books, May 2008.
- Ricoeur, Paul. *Lectures on Ideology and Utopia*. Ed. Jorge H. Taylor. New York, Columbia University Press, 1966 265-266.
- Rosa, Hartmut, *Resonance. A Sociology of Our Relationship to the World*. Cambridge, Polity Press, 2019.

- Singh J. P. UNESCO: Scientific Humanism and its Impact on Multilateral Diplomacy. 29 November 2018. <https://doi.org/10.1111/1758-5899.12624>
- Offe, C. "The capitalist state and the problem of policy formation." In N. Lindberg, R. Alford, C. Crouch, & C. Offe (editors) *Stress and Contradictions in Modern Capitalism* (pp. 125-144) Lexington, MA: Heath, 1973.
- Offe, C. *Contradictions of the Welfare State*. Edited by J. Keane. London, Hutchinson, 1984.
- Offe, C. *Disorganized Capitalism: Contemporary Transformation of Work and Politics*. Cambridge, England, Polity Press, 1985.
- Rhoads, R. and Carlos Alberto Torres, (Eds.). *The University, State and Markets. The Political Economy of Globalization in the Americas*. Stanford: Stanford University Press, 2006.
- Tarozzi, M. and Carlos Alberto Torres. *Global Citizenship Education and the Crisis of Multiculturalism: Comparative Perspectives*. London & Oxford, Bloomsbury Publishing, 2016.
- Torres, C. A. *Theoretical and Empirical Foundations of Global Citizenship Education*. New York, Routledge/Taylor and Francis, 2017.
- Torres, C. A. "The Capitalist State and Public Policy Formation. Framework for a Political Sociology of Educational Policy Making". *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 10, No. 1, 1989, 81-102.
- Torres, C. A. "The Political Economy of Adult Education in Latin America." *Canadian and International Education* 13, no. 2, 1984.
- Torres, C. A. *Globalizations and Education. Collected Essays on Class, Race, Gender, and the State*. Introduction by Michael W. Apple, Afterword by Pedro Demo. New York, and London: Teachers College Press-Columbia University, 2009.
- Torres, C. A. and A. Teodoro, (Eds.). *Critique and Utopia. New Developments in the Sociology of Education*. Lanham, Maryland: Rowman and Littlefield, 2007.
- Velasquez, Manuel, Claire Andre, Thomas Shanks, S.J., and Michael J. Meyer. The Common Good, 2018
<http://www.scu.edu/ethics/practicing/decision/commongood.html>
- Wright, Erik Olin (2010). *Envisioning Real Utopias*. London: Verso, 2010.
<https://www.aacademica.org/erik.olin.wright/46.pdf>

**APOSTILLAS A EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA MUNDIAL Y LOS
DERECHOS HUMANOS**

José Beltrán - Francesc J. Hernández

Las dos aportaciones de este volumen son una muestra más, cada una de ellas singular y valiosísima, de la generosidad del profesor Carlos Alberto Torres. Pues cuando sugerimos la publicación de la conferencia que impartió en Valencia con motivo del 70 aniversario de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, no sólo autorizó esta publicación, sino que añadió un texto reciente que actualiza y amplía las reflexiones que compartió con el público en nuestra Universidad.

Son muchas las razones para celebrar y agradecer las dos piezas de este volumen, que vienen a sumarse a una serie de encuentros e intercambios académicos con Carlos Alberto Torres que se prolongan en el tiempo desde hace dos décadas. Con motivo de la publicación de nuestro libro *Teorías sobre sociedad y educación*, cuya primera edición es de 2003 (la segunda tendría lugar en 2005, y una posterior con el título *Teorías sobre sociedad, familia y educación*, en 2009), solicitamos a Carlos A. Torres un prólogo cuyo contenido, lleno de erudición y afecto, desbordó nuestras expectativas. Desde entonces, se ha sucedido una rica correspondencia epistolar que sin duda daría para un volumen propio. Además de

esta correspondencia, hemos tenido la fortuna de contar con la presencia del profesor Carlos Alberto Torres en nuestra ciudad y en lugares cercanos, así como en diferentes ciudades de España. Ello se debe a su relación cercana con la red académica de investigadores de educación comparada, entre quienes cabe destacar en la Universitat de València al profesor Luis Lázaro, que realiza la presentación de este volumen y que también cuenta con su amistad; así como con sus intereses plurales, entre otros, hacia la sociología de la educación, la educación de personas adultas y la educación para la ciudadanía mundial.

Resulta difícil destacar unos intereses sobre otros en lo que podemos reconocer como una constelación, en términos de Walter Benjamin, que se va ampliando en muy variadas perspectivas y esferas relacionales. Sin duda, una constante y un hilo conductor en toda su obra es fruto de la amistad que cultivó con Paulo Freire y la misión, que asumió con ella, de difundir y recrear todo su legado, algo que viene haciendo de manera ejemplar hasta ahora mismo, y del que este volumen es un claro ejemplo. En el centenario del nacimiento de Paulo Freire, en 2021, Carlos Alberto ha impulsado una serie de iniciativas a nivel mundial que prosiguen con la colaboración de la red internacional de Institutos Paulo Freire que ha contribuido a crear y difundir. Pero la curiosidad intelectual de Carlos Alberto Torres no se conforma con una enorme producción académica en la que mantiene una conversación con autores contemporáneos tan estimulantes como Jürgen Habermas, Hartmut Rosa, Ivan Illich, Henry Giroux, Michael W. Apple, Raymond Morrow o Susan Robertson. Sería muy difícil completar un listado con todos ellos.

Pero más allá de esta conversación abierta, en forma de ensayos o entrevistas, Carlos Alberto Torres se ha aproximado al género literario a través de la novela y de la poesía. De manera que no sólo es un lector impenitente, sino que su “lectura de la realidad”, por utilizar la expresión de Freire, también la transforma, en una suerte de ejercicio alquímico, en una escritura de la realidad. Así pues, no se conforma con leer la realidad, sino que con una reflexión que adopta múltiples registros, se atreve a reescribirla, cumpliendo así el ideal de la Ilustración, es decir, atreviéndose a pensar –y a contarnos lo que piensa- por su cuenta y riesgo.

Si nuestra amistad se inició con una presentación, un nueva prueba de ella fue la petición que a su vez nos hizo –al profesor Luis Lázaro, a nosotros y a un joven doctor que acogió en su estancia predoctoral en UCLA, Victor Soler- para que revisáramos y presentáramos en 2016 su volumen *Educación Comparada. La dialéctica de lo global y lo local*, en la traducción de su cuarta edición para el público hispanohablante.

Pero antes hubo encuentros en proyectos de investigación y foros internacionales en Barcelona, Lisboa, Bolivia, Sao Paulo, Joao Pessoa, México... Y hubo encuentros en publicaciones compartidas, en conferencias comunes, en traducciones y revisiones editoriales, en preguntas y respuestas, en los afanes propios de una vida inquieta y comprometida con la suerte de su mundo y de sus contemporáneos.

Nos gustaría decir que el contenido que encontramos en estas páginas es una síntesis de su pensamiento, pero esta afirmación no haría justicia a la

magnitud de su obra. Sí podemos decir, en cambio, que aquí se encuentra una suma de buena parte de sus últimos intereses, dentro de un dilatado trabajo de investigación que sigue en curso. También es una muestra de la claridad y lucidez de su escritura, a la hora de trazar y presentar, de una manera muy pedagógica, un panorama de tendencias, perspectivas, líneas de tensión y discusiones candentes en la agenda educativa mundial. Esta claridad solo es posible después de una dilatada vida prestando atención y dedicación a los temas centrales de una humanidad tan poderosa como frágil, que aspira a crecer y mejorar entre el azar y la necesidad, entre la contingencia y la determinación.

En realidad, el nombre de apostillas a estas últimas páginas se debe también a Carlos Alberto Torres: es él quien debía haber cerrado este volumen con algunos nuevos apuntes. Cuando conversábamos por email sobre este libro, buscando un título para esta sección, surgió el nombre de “Apostillas” por asociación a las que Umberto Eco redactó después de escribir su célebre *El nombre de la rosa*. A Carlos Alberto Torres le gustó especialmente este término, que reunía a la vez evocaciones intelectuales y literarias, pues ambas son formas de conocimiento y expresiones de una realidad siempre viva, a cuya comprensión y cuidado dedicamos nuestro oficio en la arena educativa.

Estas líneas no son sino una pequeña muestra de gratitud a Carlos Alberto Torres por compartir palabras llenas de sentido, por regalarnos –quizá sin saberlo y ahora es el momento de decirlo- tantas lecciones cotidianas, dictadas con la generosa amistad de un sabio contemporáneo.