

ARTICULANDO EL DESARROLLO CON LA CIUDADANÍA GLOBAL Y LA RESPONSABILIDAD SOCIAL: UN EXPERIMENTO PEDAGÓGICO

Paula Botero Carrillo,¹ Lynn M. Patterson,² Rigoberto Solano Salinas.³

Resumen

Este artículo es uno de los productos de un proyecto pedagógico investigativo llevado a cabo en el primer semestre de 2010 entre las universidades Kennesaw State University, en Atlanta, Estados Unidos, y la Sede Principal de la Corporación Universitaria Minuto de Dios en Bogotá, Colombia. Este proyecto consistió en poner a dialogar y a trabajar en conjunto, a partir de un marco conceptual unificado, a los estudiantes de dos asignaturas, una de cada universidad. La reflexión que hicieron los tres docentes investigadores que participaron en el proceso acerca del ejercicio pedagógico realizado se dividió en tres partes: la primera, que se presenta a continuación, presenta el marco conceptual y el proceso de aprendizaje temático que guió el curso. La segunda profundiza en los aprendizajes logrados de los estudiantes y la tercera en las actividades específicas que se llevaron a cabo, analiza cuáles funcionaron, cuáles no, y plantea algunas propuestas de mejora para futuras implementaciones.

Palabras clave:

Desarrollo, ciudadanía global, responsabilidad social, proyecto pedagógico, diálogo intercultural.

Abstract

This paper is one of the research products derived from a pedagogical project carried out during Spring Semester 2010 between two universities: Kennesaw State University, in Atlanta, United States, and Corporación Universitaria Minuto de Dios, in Bogotá, Colombia. This project consisted in getting students from one course in each university to talk and work together based on a joint conceptual framework. The reflection process on the pedagogical process that constitutes this research, carried out by the three instructors responsible for this project, was divided in three parts. The first one, which is presented in this paper, consists of the conceptual framework; the second analyzes the learning outcomes and the third describes the reflections and lessons showed by this project while proposing ways to improve future implementations.

Keywords:

Development, global citizenship, social responsibility, pedagogical project, cross cultural dialogue.

Artículo recibido el 14 de septiembre de 2010, aprobado el 28 de octubre de 2010

1. Filósofa de la Universidad de Los Andes, con Maestría en Estudios Interdisciplinarios sobre el Desarrollo del CIDER en la Universidad de Los Andes. Actualmente trabaja como docente e investigadora en el Centro de Educación para el Desarrollo CED de la Corporación Universitaria Minuto de Dios.

2. Geógrafa de la Universidad de Arizona, con Maestría en Geografía de la John Hopkins University y doctorado en Planeación Urbana y Regional del Instituto de Tecnología en Georgia. Actualmente es Profesora Asistente del Departamento de Geografía en Kennesaw State University.

3. Comunicador Social de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, con una especialización en Planeación y Administración del Desarrollo Regional del CIDER en la Universidad de Los Andes. Actualmente trabaja como docente e investigador en el Centro de Educación para el Desarrollo CED de la Corporación Universitaria Minuto de Dios.



Introducción

¿Cómo lograr que estudiantes de universidades en diferentes partes del mundo adquieran una mirada crítica frente a la realidad social en la que viven y al mismo tiempo puedan ver, desde una perspectiva global, la interdependencia existente entre sus sociedades? Adicionalmente, ¿cómo podemos explorar diferentes teorías sobre el desarrollo vistas desde las diferentes perspectivas? Estas preguntas, entre otras, fueron discutidas por profesores de Estados Unidos y de Colombia en una reunión llevada a cabo en la Corporación Universitaria Minuto de Dios en Bogotá, Colombia (Uniminuto).

A principios del año 2009, profesores de Uniminuto y de Kennesaw State University [KSU] empezaron el proceso de diseñar una clase a través de la cual se pudieran conectar estudiantes de universidades que se encuentran a grandes distancias e inmersas en culturas diversas, con el objetivo de ayudarles a explorar conjuntamente diferentes ideas y encontrar puntos en común y de divergencia entre ellos. En el corazón de este proyecto se encontraba el deseo de examinar críticamente las diferentes teorías del desarrollo y el rol que juegan respecto a los conceptos y prácticas de ciudadanía global y responsabilidad social, interpretadas y leídas desde las perspectivas de estudiantes de diferentes lugares; ¿qué similitudes y diferencias tenemos en la manera de entender estos conceptos y de qué manera impactamos a los otros globalmente desde nuestras perspectivas? El objetivo de este artículo es analizar esta experiencia desde sus contenidos conceptuales y temáticos mediante los cuales buscamos generar este proceso de aprendizaje y construcción intercultural.

Contexto institucional del curso

Los dos cursos que fueron seleccionados para interactuar dentro de esta experiencia fueron un curso de geografía y otro sobre desarrollo social. El curso de geografía fue el Seminario Final de Geografía ofrecido por KSU. ¿Por qué se seleccionó este curso? Para la carrera de geografía es fundamental incorporar dentro de su currículo el estudio de la conectividad global

y de la concienciación frente al territorio. El Seminario Final es un curso central obligatorio de la carrera, como el mismo nombre lo indica, los estudiantes de Geografía y de Ciencias de la Información Geográfica lo deben ver en su último semestre. Para el Departamento de Geografía de KSU es importante que los estudiantes demuestren tener conciencia de la dimensión global de su disciplina y sean capaces de trabajar en situaciones interculturales. Más aún, desde este enfoque se apoya el compromiso de la universidad con el programa de Aprendizaje Global para la Ciudadanía Comprometida, donde se motiva a los estudiantes a incorporar estos conceptos a través de clases con contenido global, programas de estudios en el extranjero y otras experiencias internacionales (KSU Global Learning, 2010). En este marco, asumir este proyecto en conjunto con una universidad colombiana era un reto pertinente; para el primer semestre de 2010 se inscribieron 19 estudiantes a este curso.

El curso que fue seleccionado en Uniminuto fue el de Desarrollo Social Contemporáneo [DSC], que es ofrecido por el Centro de Educación para el Desarrollo – CED. Este curso busca cumplir con una de las metas más importantes de la universidad: formar estudiantes que sean conscientes de la realidad social que vive el país y el mundo para que sean, tanto ciudadanos como profesionales solidarios, y comprometidos activamente en buscar soluciones alternativas a distintas problemáticas sociales. Uno de los objetivos de DSC es brindarle a los estudiantes el marco teórico y analítico para poder acercarse y entender críticamente estas problemáticas, desde diversos contenidos relacionados con desarrollo. La primera razón por la cual se escogió esta asignatura está relacionada con su condición transversal; es decir, la cursan estudiantes de todas las carreras, lo que hace que la composición de las cada curso sea multidisciplinar; y dado que las temáticas relacionadas con el desarrollo, la ciudadanía global y la responsabilidad social son interdisciplinarias, esta característica le da mayor valor al proceso de aprendizaje propuesto desde las dos universidades.

La segunda razón es que una de las apuestas analíticas y éticas del curso consiste en que los estudiantes entiendan que toda problemática



o alternativa de desarrollo se puede ver desde distintas escalas – desde la local hasta la global – y que éstas están interrelacionadas; es decir, que los acontecimientos en lo local pueden influir y tener impactos más allá de sus fronteras, y que, en el sentido contrario, los elementos que se identifican en lo regional y lo global influyen fuertemente en las dinámicas locales. En este sentido, es un complemento pertinente para el curso que los estudiantes tengan la oportunidad de ver las dinámicas y problemáticas locales y nacionales desde una perspectiva global, entendiendo cómo se interpretan desde otras partes del mundo, relacionándolas con las problemáticas de esos lugares e identificando conexiones globales entre los dos territorios.

A las dos razones anteriores se le suma una tercera: desde 2009, el CED ha fortalecido su perspectiva de Educación para el Desarrollo, enfoque pedagógico que hace énfasis en el análisis de cómo las relaciones de interdependencia norte – sur afectan las condiciones de vida de las distintas sociedades en las que vivimos. Para el semestre en que se llevó a cabo el curso conjunto sobre DSC en UNIMINUTO, se inscribieron nueve estudiantes de diferentes programas académicos.

Desarrollo del curso

En cuanto al desarrollo conceptual y temático del curso conjunto, era necesario diseñar una estructura que hiciera compatibles las agendas propias de cada una de las asignaturas, temáticas y compromisos que se desprenden de las características de ellas y las funciones propias que deben cumplir las universidades que se salían del marco de trabajo conjunto, así como los ejes temáticos del proyecto inter-universitario. De esta manera, los programas de los cursos se diseñaron de manera que hubiera sesiones específicamente dirigidas a trabajar los temas en conjunto en primer lugar y, en segundo lugar, a apoyar a los estudiantes en el desarrollo de los trabajos conjuntos producto del proceso.

A continuación se presentarán entonces los conceptos base que se trabajaron a lo largo del proyecto conjunto; luego se presentará el

diseño del estudio de caso que los estudiantes de Estados Unidos y Colombia debían desarrollar a lo largo del semestre, en donde se aplican y analizan críticamente esos conceptos.

Marco conceptual

Los tres conceptos principales que guiaron el curso fueron el de Desarrollo, el de Ciudadanía Global y el de Responsabilidad Social. A continuación se hará una breve presentación de cada uno.⁴

El desarrollo

Uno de los primeros acuerdos alcanzados entre los docentes de la Corporación Universitaria Minuto de Dios y de Kennesaw State University fue que, si el objetivo del curso era concienciar a los estudiantes de sus contextos territoriales desde una perspectiva local-global, era importante enmarcar conceptualmente el curso desde el concepto de desarrollo y las diferentes teorías y perspectivas sociales que giran en torno a éste. Esto con el objetivo de que los estudiantes trabajen activamente para dar alternativas de solución a las problemáticas existentes, tanto en sus vidas cotidianas como en su desempeño profesional.

¿Qué es entonces el desarrollo? Como afirman Meira y Caride:

“El desarrollo, como tantas otras expresiones que sirven para denominar las realidades de la vida humana, a la que se describe y se interpreta en sus múltiples trayectorias civilizatorias forma parte de una «constelación semántica increíblemente poderosa» (Esteva, 2000, p. 71) a la que han ido agregándose intereses muy dispares en los quehaceres sociopolítico y económico que rigen los destinos de nuestras sociedades” (Meira y Caride, 2006, p. 2). Por ende, preguntarse por el concepto de desarrollo implica emprender una búsqueda compleja por los diferentes sentidos e intencionalidades político-ideológicas que le subyacen.

Para dar una mirada panorámica a distintas nociones de desarrollo, tenemos por ejemplo, que el Desarrollo Económico⁵ centra su discurso

4. Es importante tener en cuenta que el objetivo del artículo no es desarrollar de manera exhaustiva estos conceptos; su exposición tiene el propósito de enmarcar conceptualmente el ejercicio pedagógico interuniversitario llevado a cabo.

5. Este tipo de desarrollo está fundamentado en textos clásicos de la economía como “Ensayo sobre la naturaleza y causas de la riqueza de las naciones”, de Adam Smith, publicado en 1776 o “Las etapas del crecimiento económico: un manifiesto no comunista” de Rostow (1960), entre otros.



en tesis liberales orientadas al crecimiento y el progreso de las economías nacionales y/o transnacionales. De otra parte, el *Desarrollo a Escala Humana*⁶ pone especial acento en que el desarrollo es un proceso que se refiere a las personas -no a las economías- y el bienestar está dado por unas necesidades comunes a la humanidad, pero que encuentran distintos tipos de satisfactores según el entorno cultural; la propuesta de *Desarrollo Humano*⁷ aboga por la ampliación de las opciones que tiene la gente para desarrollar sus capacidades—que no son ni finitas ni estáticas- y el nivel de bienestar que ello genera; en cuanto al *Desarrollo Sostenible*, como su nombre lo indica, hace un énfasis en el equilibrio ambiental, cuando afirma que es “Aquel desarrollo que satisface las necesidades de las generaciones presentes sin comprometer las posibilidades de las generaciones futuras para atender sus propias necesidades”. De otra parte, teniendo en cuenta que en los años recientes han surgido distintas corrientes de pensamiento -desde algunos sectores académicos y los Nuevos Movimientos Sociales (NMS)- que cuestionan los conceptos tradicionales de desarrollo por considerarlos unidireccionales, economicistas, evolucionistas y etnocéntricos, prefieren hablar de bienestar o bien vivir. En resumen, abordar un concepto único de desarrollo sería un error; se requiere el tratamiento riguroso de distintas nociones del mismo, considerando que existen contradicciones que están sesgadas por los principios éticos e ideológicos que las sustentan.

Sin embargo, considerando que la pregunta por el “desarrollo” es lo que alienta la reflexión de ambos cursos, se propusieron unos puntos de convergencia, según los cuales este concepto:

- Implica el cambio de un estado inicial hacia otras condiciones que sean consideradas como sustancialmente mejores por el grupo humano implicado.
- Está relacionado con lo social, con grupos de seres humanos. No es para unos pocos, debe darse una apropiación colectiva/pública del bienestar que generen las acciones transformadoras.
- Es un proceso que precisa de un desencadenamiento ordenado, que tiene, como mínimo, fases de planeación, acción-ejecución y evaluación.

- Se realiza en términos de espacio-tiempo. Por ello la importancia de los contextos territoriales, históricos y culturales, pues todo ello configura la noción de tiempo y espacio de los grupos humanos implicados.

Además, la mayor parte de teorías, modelos, enfoques y estilos de desarrollo coinciden en asumir diversas dimensiones del desarrollo, como la político-administrativa, que consiste en el ordenamiento socio-jurídico de una sociedad, en la que cobran relevancia los mecanismos y procesos por medio de los cuales se administra el capital físico y social de un territorio. En esta dimensión también entran en juego las diversas tensiones de grupos de interés por hacerse al poder y desarrollar las propuestas de organización social de un determinado grupo humano (comunidad, región, país, entre otros). Otra dimensión es la económica, relacionada con los procesos y factores de producción, intercambio y apropiación de bienes y servicios. La tercera dimensión es la ambiental, en la cual se construyen las relaciones entre seres humanos, y entre humanos y no humanos en los procesos de subsistencia e interdependencia. La cuarta dimensión, la cultural, alude a las prácticas sociales, a los valores, tradiciones y a los saberes aprendidos, construidos y creados que configuran las identidades de las personas, los grupos e incluso las instituciones. Otra dimensión es la geográfica, en donde es clave entender cómo las personas configuran sus nociones de espacio-tiempo, en los territorios en los que viven.

Es precisamente a partir de estas generalidades como se orienta el concepto de desarrollo en este proyecto, pues la idea es que los estudiantes, en su calidad de ciudadanos y ciudadanas globales, determinen desde sus apuestas ideológicas sus coincidencias y divergencias con las distintas nociones de desarrollo en el proceso de construir sus propias argumentaciones de lo que Norbert Lechner llama “el orden deseado” (Lechner, 1986).

Ciudadanía global

Al desarrollar el contenido del curso, se identificó que la ciudadanía global era un tema

6. Esta noción de desarrollo, abiertamente contraria a la desarrollo económico fue propuesta por el premio nobel de economía alternativa, Manfred Max-Neef en 1986.

7. Uno de los principales promotores de esta teoría es el premio nobel Amartya Sen y un equipo de asesores del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo-PNUD.



de estudio clave. Tiene particular relevancia por las siguientes tres razones: (1) los estudiantes de diferentes regiones, culturas y economías debían apreciar realmente la diversidad de estos contextos para poder conectarse entre sí e identificar relaciones aplicables al estudio de caso; (2) ambas universidades están comprometidas en la formación de sus estudiantes para que sean ciudadanos activos y comprometidos, por lo cual trabajar este concepto está acorde con metas educativas institucionales más amplias y (3) lo más importante es que, dado que actualmente la sociedad es cada vez más global, es importante que los estudiantes adquieran conciencia de lo que eso implica y del rol que pueden jugar como ciudadanos, estudiantes y futuros profesionales en la constante y dinámica construcción de esa sociedad global desde lo local.

La estructura de este curso se apoyó en la interacción entre estudiantes de dos clases a 3400 kilómetros de distancia. Esta distancia implica atravesar fronteras no sólo internacionales y geográficas, sino también culturales, socioeconómicas, políticas y de lenguaje, entre otras. Para que los estudiantes se comprometieran con el desarrollo de esta clase, era necesario que conocieran algo de la vida de sus pares extranjeros, incluyendo datos sobre el lugar donde viven. Si no entendían el contexto geográfico, era muy difícil que pudieran asir e incorporar sus diferencias y similitudes culturales.

Finalmente, era fundamental que los estudiantes fueran conscientes de la integración política, económica, cultural y ambiental que se está presenciando hoy en día en una sociedad cada vez más interconectada globalmente. Los estudiantes pueden abrirse nuevos horizontes de comprensión al entender que las pequeñas decisiones que toman todos los días, como por ejemplo las concernientes a los productos que adquieren cuando van a hacer compras, pueden tener un impacto global. De esta manera, se pretende empoderar a los estudiantes a través del aprendizaje crítico de lo que implica la ciudadanía global como concepto y como ejercicio de vida.

Ahora, ¿cómo se define la ciudadanía global? Definir este concepto no es una tarea fácil, pues las definiciones tradicionales lo asocian al ejercicio de ciertos derechos legales o a ciertos procesos democráticos. Esta literatura académica

habla de la ciudadanía global en un supuesto contexto actual de falta de Estado y lo que eso implica en términos de derechos de votación y responsabilidad tributaria, entre otros (Schattle, 2005 y 2006; Bowden, 2003; Lagos, 2002).

Los docentes del curso decidieron enfocarse en una definición alternativa. A partir de esta definición, la ciudadanía global se percibe como una identidad y responsabilidad colectiva, no sólo hacia su propia comunidad local, sino también hacia una comunidad global más amplia. De esta manera, la identidad colectiva ya no se forma desde nociones tradicionales basadas en lo nacional, racial o religioso, sino más bien desde una identidad que hace énfasis en la educación interregional e intercultural, en la acción y en la responsabilidad individual (Harris, 2008; Lewis, 2009). Estos tres énfasis no son dispares; más aún, por su propia naturaleza se complementan. La ciudadanía global implica el deseo de aprender acerca de diferentes lugares, desde distintas perspectivas y en diferentes escalas. Esta educación sirve para propósitos tanto académicos como humanitarios. Desde lo académico, la adquisición de conocimiento enriquece a las personas. En la medida en que las personas comparten este conocimiento con otros dentro de su entorno, generan interés alrededor de esos temas que va más allá de lo coloquial; y en la medida en que más personas aprenden acerca de diversas partes del mundo, empiezan a apreciar la riqueza de la diversidad global y los rasgos comunes que se comparten entre diversas comunidades. Esta apreciación e interés puede entonces llevar a generar sentimientos de empatía globales. Reconocer similitudes de personas y lugares permite a las personas ver más allá de su identidad doméstica y reconocer su propia identidad global y pertenencia a la aldea global (Karlberg, 2008). Con esta nueva perspectiva, los asuntos humanitarios ya dejan de ser algo que pasa "allá", para ser considerados algo que les sucede a los propios vecinos.

Esta sensación de empatía, de sentirse conectado con los otros, también puede llevar a un sentido de responsabilidad frente a cómo los comportamientos propios pueden tener un impacto en lugares y personas tanto lejos como cerca. Esta nueva identidad reenfoca por ejemplo la perspectiva de derecho de acceso a recursos basado en clases o regiones y lleva a las personas



a tomar decisiones tomando en cuenta un bien mayor más amplio (Harris, 2008; Karlberg, 2008). Estas decisiones empezarán entonces a girar en torno a consideraciones como la equidad social, la conservación medioambiental o el bienestar económico, entre otros.

La ciudadanía global hace más que educar e incentivar a los individuos a tomar responsabilidad; también los empodera para participar en arenas locales y globales que requieren un cierto grado de activismo (Bosniak, 2000; Byers, 2005). Este activismo puede tomar la forma de acciones ciudadanas tradicionales como ejercer el derecho al voto, a expresar opiniones, a asociarse libremente y a retar la estructura de poder existente (Byers, 2005). La ciudadanía global no requiere de acciones heroicas, más bien se expresa en actividades cotidianas comunes. En últimas, la ciudadanía global significa intereses, responsabilidad y acciones que trascienden fronteras geográficas.

Responsabilidad social

Es fácil encontrarse en un dilema al tratar de definir el concepto de responsabilidad social como parte del marco conceptual de un curso. Aunque es un concepto crucial, especialmente para el proyecto aquí documentado, realmente no aporta ningún contenido específico a la asignatura. Sería más preciso decir que la responsabilidad social, como se definirá más adelante, es un lente a través del cual se deben entender las temáticas referidas al desarrollo y a la ciudadanía global, igual que la estructura general del curso.

La responsabilidad social tiene tanto un aspecto colectivo como uno individual, los cuáles están interrelacionados y son igualmente importantes. En términos generales, ser socialmente responsable significa ser consciente del mundo que te rodea, de tu lugar en el mundo y las interacciones con ese mundo, cómo lo impactas y cómo te impacta a ti. Sin embargo, es necesario precisar más concretamente esta definición general.

Primero que todo, es importante definir frente a quiénes y a qué somos responsables; en otras

palabras, ¿qué significa “el mundo que te rodea”? Primero que todo, como individuos interactuamos con diferentes personas y grupos de personas todos los días en diferentes situaciones y lugares y a través de diferentes tipos de actividades; dado que hacemos parte, como ya se dijo anteriormente, de una sociedad global, es importante recordar que estas interacciones individuales no están necesariamente limitadas a la cercanía física o geográfica. También incluyen comunicaciones e interacciones basadas en redes inter y transnacionales. Estos múltiples factores determinan ese “mundo que te rodea” como individuo. Sin embargo, como individuo también se es parte de diversas estructuras sociales que, como estructuras y sistemas, también interactúan entre sí, con el medio ambiente y con los individuos. Dado que hacemos parte de esas estructuras, es necesario ser conscientes de cómo el “ámbito de responsabilidad” se vuelve un asunto colectivo, con implicaciones cada vez más complejas.

Antes de entrar a analizar esas implicaciones es importante considerar lo siguiente: la diversidad es una parte inherente tanto de los individuos como de las sociedades. ¿Qué significa ser diferentes y qué importancia tiene dentro del marco de la responsabilidad social? El escritor francés Emmanuel Levinas puede dar unas claves respecto a cómo entender esto: cada uno se define en y a través de otros; la diversidad complementa al ser humano y hace parte de él. Si se es verdaderamente consciente de esto, ser responsable por los otros llegará de manera natural en todo lo que se haga (Levinas, 1974). En otras palabras, la responsabilidad social está relacionada con reconocer que en y a través de las diferencias, todos son iguales.

Si la responsabilidad individual es suficientemente compleja, ¿por qué es importante hablar de responsabilidad colectiva o social? Como se mencionó anteriormente, especialmente ahora que estamos viviendo en un mundo global e interconectado donde la ciencia y la tecnología avanzan a un ritmo acelerado, el impacto colectivo que generan las sociedades se vuelven cada vez más importante. Todos estos elementos inciden en que, como individuos, pero más aún, como diversas entidades colectivas, tengamos gran poder sobre el medio ambiente, los seres



vivos y ecosistemas completos lo que tiene implicaciones sociales, culturales, económicas y políticas de gran escala debido a las ventajas y el poder implícitos en el mayor y mejor acceso que algunas personas, grupos y sociedades tienen, en comparación con otras (Valleys, sine facta). Todo esto debe hacernos pensar que nuestra responsabilidad en el mundo sobrepasa los límites de lo individual y realmente adquiere su verdadero significado en la escala colectiva y social (Morin, 2006).

Las interrelaciones entre los aspectos individual y social de la responsabilidad vuelven a plantear la discusión sobre el concepto con el ámbito educativo. Si la responsabilidad social es más un lente que un conjunto de contenidos y si se trata de dar herramientas críticas para la toma de decisiones y para la acción más que un conjunto de acciones específicas, ¿cómo se debería enseñar en el marco de la educación terciaria?

Enseñar responsabilidad social es poner la responsabilidad social en acción como educadores y como instituciones educativas, así como llevar a los estudiantes a incorporar en sus vidas un comportamiento socialmente responsable a través de esos ejemplos. En este mismo orden de ideas, otra relación importante dentro de un ámbito educativo, especialmente el universitario, es la que hay entre responsabilidad social y conocimiento. Cuando se habla de la producción, difusión, acceso y uso del conocimiento, también es importante hablar de la responsabilidad social que eso implica. Para ver esa relación más claramente, habría que plantearse, entre otras, las siguientes preguntas: ¿Para qué estamos produciendo conocimiento?, ¿qué se quiere lograr con ese conocimiento, a qué intereses está respondiendo y qué modelo de sociedad se está ayudando a construir mediante ese conocimiento?, ¿cómo se está difundiendo ese conocimiento y a quiénes se le está dando acceso a él?, ¿cómo lo ponemos en uso en nuestras decisiones cotidianas y para qué propósito? Este tipo de reflexiones sí deben ser incorporadas a las dinámicas de la clase, especialmente las que están orientadas a reflexiones en torno al desarrollo y a la ciudadanía global, pero queda abierta la pregunta sobre si deberían ser incorporadas a otras clases en diferentes áreas disciplinares; esta es una de las fortalezas de la

alianza que se estableció dentro del proyecto entre los dos cursos.

La dinámica del curso: estudios de caso a partir grupos interuniversitarios

El desarrollo del proyecto dentro del marco de los cursos estuvo basado en la generación de diálogo y discusión entre los estudiantes de cada una de las universidades, a partir del trabajo alrededor de unas temáticas transversales a los tres conceptos, lo cual, a su vez, debía conducir al trabajo en un estudio de caso en donde todos estos conceptos y temáticas se vieran aplicadas. Aunque todos los estudiantes debían tener un acercamiento básico a cada una de las temáticas, el análisis más detallado se distribuyó en grupos de estudio que debían estar conformados por estudiantes de Uniminuto y de Kennesaw State University. En la última parte del proyecto, esos mismos grupos debían aplicar el análisis hecho a un estudio de caso comparativo entre los dos contextos, con relación a situaciones de migraciones internas e interfronterizas.

Las temáticas transversales que se trabajaron a lo largo del curso fueron: a) pobreza y desigualdad; b) conflicto, violencia, no-violencia y paz; c) inequidad y perspectiva de género; d) medio ambiente. Para poder trabajar y profundizar en estos temas y lograr una discusión y una comparación de perspectivas entre los estudiantes de ambas universidades, éstos fueron divididos en cuatro grupos, entre los que se distribuyeron las cuatro temáticas. La profundización de las mismas, además de tener un alcance teórico fuerte, debía ir concomitante con una investigación comparativa: mientras que los estudiantes de Atlanta debían analizar, desde diversas fuentes, las problemáticas relativas a su temática existentes en torno a la situación que se ha generado por la inmigración legal e ilegal en su ciudad, los estudiantes de Bogotá debían investigar sobre la población desplazada que ha llegado a Bogotá y la situación que esta problemática genera en la ciudad; en este último caso, se centraron principalmente en la población desplazada que ha llegado a Ciudad Bolívar.

El objetivo de los docentes al definir este abordaje para el trabajo conjunto de



los estudiantes fue que, bajo una misma problemática general, las migraciones humanas y las implicaciones que esta dinámica pueda generar, los estudiantes pudieran, (1) conocer más a fondo el contexto de la ciudad en donde viven sus pares para poder involucrarlo dentro de su propio proceso de aprendizaje y cumplir con uno de los objetivos propuestos por el enfoque de la ciudadanía global; (2) dialogar y discutir, a partir de un conocimiento construido a partir de las clases presenciales con los profesores y la investigación propia realizada por cada grupo en su respectiva ciudad, acerca de las similitudes y diferencias entre cada una de las problemáticas, las relaciones e interconexiones que se podrían establecer entre cada una y sobre cómo se relacionan con las teorías de desarrollo y de responsabilidad social existentes; y (3) proponer, a partir del análisis hecho, posibles recomendaciones y alternativas de solución desde las tres instituciones principales de una sociedad: el estado, el mercado y la sociedad civil, lo cual debe enfrentar a los estudiantes con su propio papel en la sociedad global en la cual están inmersos.

Resultados conceptuales generales de los grupos

En términos generales, este proyecto obtuvo resultados interesantes en cuanto al proceso de aprendizaje de los estudiantes, pero también surgieron algunas dificultades que no hicieron posible llevar a cabo todas las acciones de la manera en que se habían planeado. Estos aciertos y desaciertos se dieron por múltiples razones: a) las facilidades de comunicación entre estudiantes, las cuales se vieron determinadas por su capacidad de superar barreras de lenguaje y la capacidad tecnológica tanto de estudiantes como de las mismas instituciones para facilitar esa comunicación; b) la capacidad de coordinación de los docentes para las actividades conjuntas, dados algunos desfases tanto de horario en las sesiones como de inicio y terminación del semestre en las universidades; c) desde el ámbito conceptual, el diseño del proyecto final tuvo algunas fortalezas, pero también algunas debilidades en cuanto a las condiciones específicas y las escalas de análisis propuestas.

Dado que este artículo se concentró en los aspectos conceptuales del desarrollo del curso, este aparte se concentrará en el tercer punto mencionado anteriormente.⁸

a) Fortalezas

Cada uno de los grupos hizo un ejercicio conceptual referente a los debates académicos en torno a las temáticas específicas que les correspondió trabajar, principalmente en las sesiones de clase junto con los docentes, y un ejercicio de investigación, principalmente de fuentes secundarias, de cómo se aplican esos conceptos a las realidades respectivas objeto de análisis en cada ciudad.

Así, por ejemplo, el grupo que debía trabajar pobreza y desigualdad identificó las diferencias e interrelaciones entre esos dos conceptos: así, que la pobreza tiene que ver con condiciones que se definen como no aceptables para una vida digna y que la desigualdad es una medida comparativa de condiciones de vida en una sociedad o entre sociedades distintas. Así, los estándares básicos de pobreza y desigualdad de ambos países y ciudades mostraron disparidades significativas que les permitieron ejemplificar esa diferenciación. De igual forma, a partir del análisis de los datos encontrados, los estudiantes pudieron identificar también las implicaciones que tiene interpretarlos desde la perspectiva del desarrollo económico y la del desarrollo humano, y las fortalezas y debilidades que cada enfoque puede traer consigo.

El enfoque de conflicto y violencia comprendió la importancia de entender que dentro de cada sociedad se pueden encontrar diversos modos de vida, opiniones e intereses que interactúan constantemente, chocando entre sí, articulándose, complementándose o simplemente existiendo paralelamente. La manera en que esta sociedad confronta estas diferencias y si es o no capaz de transformarse y crecer a partir de ellas depende en gran medida de cómo sus miembros entienden y definen conceptos como conflicto y violencia. Los estudiantes llevaron a cabo ese análisis mediante la interpretación de datos y documentos en cada uno de los contextos; a partir de esto pudieron hacer comparaciones.

8. Para profundizar acerca de los otros dos puntos, favor remitirse al artículo "Lessons Learned from a Global Virtual Classroom" (Botero, Patterson y Solano, 2010), en proceso de admisión a la revista "Journal of Studies in International Education" de Estados Unidos.



Por su parte, el grupo que trabajó el tema de inequidad de género basó su análisis en entender cómo, en cada uno de los contextos y problemáticas estudiadas, las relaciones de género están construidas socialmente y tienen un trasfondo histórico y cultural. Esta construcción difícilmente se hace consciente y por lo tanto no se transforma si no se hace una explicitación de los códigos culturales que promueven relaciones asimétricas, que a su vez se reflejan en la inequidad de oportunidades de desarrollo para ambos sexos.

Por último, los estudiantes que trabajaron el tema de medio ambiente identificaron, tanto en lo conceptual como desde las estadísticas encontradas y observaciones realizadas, la importancia que tiene esta temática en relación con los tres conceptos principales del curso, el desarrollo, la ciudadanía global y la responsabilidad social, desde tres miradas: primero, la indagación sobre cómo las características geográficas y medioambientales de cada uno de los contextos inciden, en muchos casos profundamente, en las formas de vida y en las condiciones sociales de los sectores poblacionales estudiados en cada una de las ciudades. Segundo, el examen de la corresponsabilidad que tiene la sociedad en general a escala local, regional, nacional y global en esas condiciones de deterioro ambiental identificadas. Y tercero, en cuanto al tema de la preservación del medio ambiente, el análisis de las discusiones existentes entre una concepción que interpreta el medio ambiente como un conjunto de recursos finitos que deben ser cuidados para que puedan ser preservados a futuro y otra que entiende la tierra como un sistema holístico en donde tanto los seres humanos como los no humanos son parte integral y co-dependiente dentro del mismo; en esta segunda visión, el cuidado del medio ambiente adquiere un sentido de respeto y corresponsabilidad con esos ecosistemas que deben ser cuidados.

b) Dificultades

A pesar de los logros en los estudiantes, el diseño del proyecto final tuvo dos dificultades:

En primer lugar, aunque el hecho de que cada grupo trabajara una de las temáticas hizo que los análisis pudieran tener mayor profundidad, se perdió la posibilidad de hacer un análisis

relacional entre las temáticas. Visto de otra manera, una de las apuestas básicas del enfoque de desarrollo propuesto por el equipo de docentes, como ya se mencionó anteriormente, es la interrelación constante y dinámica entre todas las dimensiones (político-administrativa, económica, cultural, medioambiental y geográfica) y las escalas (local, regional, nacional y global); esto implica también que entre las diferentes problemáticas identificadas también hay interrelaciones que deberían hacer parte importante del análisis, pero que, por la manera en que se llevó a cabo el trabajo, no fueron tomadas en cuenta.

La segunda dificultad que se encontró fue de carácter estructural del diseño del problema de estudio. A pesar de que el objetivo era establecer unos puntos comunes de análisis desde la temática general de movimientos migratorios que afectan ambas ciudades. Sin embargo, en la medida en que iban trabajando los estudiantes, los docentes se fueron dando cuenta de que los grupos poblacionales que se buscaba analizar y la escala de análisis en cada uno de los contextos no eran compatibles. En cuanto a los grupos, la dificultad más grande radicó en que, en el caso de Atlanta, los grupos inmigrantes diferían ampliamente lo concerniente a su procedencia, las razones por las cuáles abandonaron su lugar de origen, su nivel educativo y sus ingresos. Esto no permitió encontrar en ese contexto una problemática unificada. En comparación, la problemática estudiada en Bogotá, el desplazamiento forzado interno, aunque también puede diferir en cuanto al lugar de origen, esta diferencia está limitada al territorio nacional; adicionalmente, hay mayor cantidad de características comunes en cuanto a los motivos de desplazamiento del lugar de origen y en cuanto a las condiciones sociales a las que se ven enfrentados al llegar a la ciudad. Aunque en general esto dio algunos elementos importantes para trabajar en términos de la comparación general entre los dos contextos, también limitó la capacidad de los estudiantes para encontrar un terreno común de estudio más específico, necesario para el análisis requerido, y tampoco permitió que llegaran a proponer alternativas de solución o propuestas de programas o campañas que pudieran relacionarse con ambos contextos.



En cuanto a las escalas, mientras que en Atlanta se analizó la totalidad de la población inmigrante de esa ciudad, sin enfocarse en ningún sector geográfico ni población en particular, en Bogotá el análisis se centró en la población de una localidad específica, Ciudad Bolívar, dada la alta concentración de población desplazada en ese sector y que los estudiantes de Bogotá tuvieron la oportunidad de hacer allí un recorrido de reconocimiento al inicio del semestre. Igual que en el caso anterior, esto dificultó la posibilidad de hacer comparaciones más específicas, y por lo tanto más enriquecedoras para el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Conclusiones

Aunque la experiencia pedagógica realizada durante el primer semestre de 2010 tuvo una serie de dificultades, puede decirse que, en general, fue un ejercicio académico interuniversitario exitoso. En primera instancia, por el hecho de que profesores de dos universidades tan diferentes en cuanto a su naturaleza, ubicación geográfica, contextos sociales y culturales y población estudiantil, asumieran el reto de llevar a cabo un proceso conjunto de esta naturaleza. También hubo un proceso académico de diálogo y de construcción de conocimiento intercultural entre todos los actores, tanto estudiantes como profesores, y uno experiencial de enriquecimiento personal y de superación de dificultades y limitaciones encontradas durante el desarrollo del curso. Así mismo, reflexionar acerca del ejercicio pedagógico llevado a cabo para identificar logros y dificultades, derivar lecciones aprendidas y generar propuestas de mejora, se constituyen en los primeros insumos para futuros ejercicios similares.

Por último, este proyecto fue en sí mismo un ejercicio de puesta en práctica de los enfoques de ciudadanía global y responsabilidad social tanto en el aula física como en la virtual, donde todos los participantes tuvieron la oportunidad de (1) confrontar sus supuestos, sus posiciones y visiones de mundo con otras perspectivas y miradas a las que dentro de la cotidianidad académica no se puede acceder tan fácilmente; (2) contrastar y confrontar esas diversas posiciones de una manera constructiva y (3) replantear, desde esa nueva mirada adquirida, la

posición de cada uno en el mundo, el papel que puede jugar en él y la responsabilidad que esto implica.

Fuentes bibliográficas

Blanco, P. (2004) "La perspectiva de género, una necesidad en la construcción de la ciudadanía: algunas actividades en la formación del profesorado". En *Formación de la ciudadanía: las TIC's y los nuevos problemas*. Recuperado el 16 de agosto de 2007 en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1454213>

Bosniak, L. (2000) *Citizenship Denationalised*. *Indiana Journal Of Global Legal Studies*.

Botero, P. (en proceso de publicación). *Responsabilidad Social Universitaria. Buenas Prácticas en América Latina y Construcción de un modelo para UNIMINUTO*.

Botero, P. (en proceso de publicación). *Responsabilidad Social Universitaria. Buenas Prácticas en Colombia y América Latina*.

Bowden, B. (2003) "The Perils of Global Citizenship". *Citizenship Studies*, 7 (3), 349-362.

Byers, M. (2005, October 5). Are you a global citizen. The Tyee , p. <http://thetyee.ca/Views/2005/10/05/globalcitizen/>.

Cortina , A. (1999) "Por un consumo justo y de calidad". En *Claves de razón práctica* Nov. N. 97

Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo*. Madrid: Alianza

Elster, J. (1997). *El cambio tecnológico: Investigaciones sobre la racionalidad y la transformación social*. (3 Ed.). Barcelona: Gedisa.

Garriga, E., & Melé, D. (2004). "Corporate Social Responsibility Theories: Mapping the Territory". *Journal of Business Ethics* 53: 51-71, agosto 2004.

Grasa, R. (2005) *Educación para el Desarrollo en época de crisis y relativismos: retos, perspectivas y propuestas*. Recuperado el 24 de abril de 2009, en <http://www.belatzak.org/public/articulos/educarDesarrolloRafael.pdf>



- Gutiérrez, F. & Prieto, D. (1991) *La mediación pedagógica: apuntes para una educación a distancia alternativa*. San José: Radio Nederland Training Centre.
- Harris, P. (2008) "Climate Change and Global Citizenship". *Law & Policy*, 30 (4), 481-501.
- Karlberg, M. (2008) "Discourse, Identity, and Global Citizenship". *Peace Review*, 310-320.
- Kymlicka, W. y Norman, W. (1995). "El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía". España: *Ágora*, No. 7.
- Lagos, T. G. (2002) "Global citizenship towards a definition". Retrieved June 24, 2010, from <http://depts.washington.edu/gcp/pdf/globalcitizenship.pdf>.
- Levinas, E. (1974). *Humanismo del Otro Hombre*. México: Siglo XXI Editores.
- Lechner, N. (1986) *La conflictiva y nunca acabada construcción del orden deseado*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Lewis, I. (2009). "Preparing young people for global citizenship". *Education Review*, 23-26.
- Luhmann, N. (1997) *Poder*. Madrid: Universidad Iberoamericana.
- Maturana, H. (1995). *Realidad ¿objetiva o construida?* Barcelona: Anthropos.
- Meira, P.A. & Caride, J.A. (2006) "La geometría de la educación para el desarrollo sostenible, o la imposibilidad de una nueva cultura ambiental". *Revista Iberoamericana de Educación*. Número 41. Recuperado el 27 de septiembre de 2009, en <http://www.rieoei.org/rie41a04.htm>
- Morin, E. (2004) *El Método 6*. Cátedra.
- ONU (2000) *Carta de la Tierra*. Recuperado el 17 de mayo de 2009 en: http://www.earthcharterinaction.org/invent/images/uploads/echarter_spanish.pdf
- Rolnik, S. & Guattari, F. (2006) *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Madrid: Vozes
- Schattle, H. (2005) "Communicating Global Citizenship: Multiple Discourses Beyond the Academy". *Citizenship Studies*, 9 (2), 119-133.
- Schattle, H. (2006) "Global citizenship in public discourse". *Reason & Respect*, 2 (1), 18-22.
- Solano, R. (2009) "Educación para el desarrollo: hacia una reflexión de sus conceptos y apuestas". *Revista Polisemia*, 1,8 – 119.
- Solano, R. (en proceso de publicación). *Educación para el desarrollo: una mirada desde el sur por la construcción de una educación para el cambio*.

