

“Universidad y Educación para el Desarrollo”

Ponencia para el VI Congreso Universidad y Cooperación al Desarrollo, Valencia 24 de abril de 2013

Alejandra Boni Aristizábal, Grupo de Estudios en Desarrollo, Cooperación y Ética, Departamento de Proyectos de Ingeniería, Universitat Politècnica de València.

1. Introducción

En la ponencia inaugural de este congreso, Melanie Walker nos ha argumentado las diferentes aportaciones que el enfoque de las capacidades para el desarrollo humano puede realizar a la universidad. Se ha hablado, entre otros temas, de qué capacidades pueden ser las adecuadas para formar a los y las futuros profesionales para el bien común y del potencial evaluador que este enfoque tiene para examinar los acuerdos y disposiciones institucionales de la universidad que permiten o dificultan la expansión de las capacidades de los y las estudiantes. En esta misma línea, Koldo Unceta ha profundizado en las políticas de la calidad universitaria y el enfoque de competencias argumentando que la política universitaria actual, dominada por los enfoques de capital humano, no prima la formación en capacidades orientadas al bien común y la justicia social, sino todo lo contrario.

En esta ponencia, mi ánimo es ligar estas discusiones con la educación para el desarrollo con el objetivo de visibilizar cómo el enfoque de las capacidades para el desarrollo humano y la educación para el desarrollo pueden reforzarse y robustecerse mutuamente para ofrecer alternativas viables y contrastadas a un modelo de universidad que no está jugando un rol transformador sino reproductor de las desigualdades y jerarquías sociales (Boni y Walker, 2013).

Para ello, en primer lugar, describiré qué elementos comunes comparten ambas aproximaciones para, posteriormente, visibilizar qué aportaciones puede realizar el enfoque de capacidades para el desarrollo humano (ECDH) a la educación para el desarrollo (ED) y viceversa. A lo largo de la presentación, incluiré algunos ejemplos para ilustrar las potencialidades de ambos enfoques en la educación superior. Se trata de ejemplos de educación formal, lo que no agota, obviamente, otras posibilidades en el análisis de procesos educativos no formales e informales, o el aprendizaje ligado a las tareas investigadoras, tema que será abordado posteriormente por Asunción St. Clair.

2. Elementos comunes del ECDH y la ED

El primer elemento que ambas aproximaciones comparten claramente **es su base normativa** puesto que ambos enfoques son claramente ideológicos, explícitamente no neutrales y se sustentan en valores universales.

Por un lado, el ECDH enfatiza valores como el bienestar, participación y empoderamiento, equidad, diversidad y sostenibilidad (Boni y Gasper, 2011). Esta selección de valores está basada en el reciente trabajo de Peter Penz, Jay Drydyk y Pablo Bose (2010) que identifican seis valores fundamentales que han sido la base de los debates sobre el desarrollo humano durante los últimos cincuenta años: 1) el

bienestar y la seguridad del ser humano; 2) la equidad; 3) la participación y el empoderamiento; 4) los derechos humanos; 5) la libertad cultural, y 6) la sostenibilidad medioambiental.

Por otro lado, la ED también comparte una dimensión axiológica que ha sido enfatizada por distintas autoras; por ejemplo, Celorio (2007) ha destacado que las claves fundamentales que sostienen el discurso y la práctica de la ED son los valores de justicia social, equidad, solidaridad y cooperación. Boni (2006) ha argumentado que la ED se sustenta en el sistema valorativo de los derechos humanos y, por ello, comparte con estos su base normativa de tal manera que, a los valores anteriormente destacados por Celorio, se añadirían otros como la dignidad, la igualdad, la responsabilidad, el respeto activo y la paz.

El segundo elemento es su visión de **la ciudadanía cosmopolita**. Tenemos que matizar que, al afirmar esto, nos estamos posicionado claramente en la visión de la ED de quinta generación o educación para la ciudadanía global (Mesa, 200; Boni, 2011), a la que me referiré en breve.

Desde el ámbito del ECDH, la autora que más ha enfatizado la perspectiva cosmopolita ha sido Martha Nussbaum. En diferentes textos (1997; 2006) se ha referido explícitamente a las tres habilidades para la ciudadanía democrática: en primer lugar, la capacidad para el examen crítico o el pensamiento crítico, que permite comprobar si lo que se lee o dice es consistente en su razonamiento y preciso en su juicio. En segundo lugar, está la habilidad cosmopolita, que se centra en entender las diferencias entre los grupos y las naciones y los intereses comunes de los seres humanos que hacen que el entendimiento sea esencial si lo que se quiere es resolver los problemas comunes. Y, por último, la imaginación narrativa que significa la habilidad para ponerse en los zapatos de personas diferentes, ser un lector inteligente de las historias de los demás y poder entender sus emociones y deseos.

Por otro lado, desde el campo de la ED, en los últimos años se ha acuñado el término educación para el desarrollo de quinta generación para referirse a la educación para la ciudadanía global en un intento de hacer frente a los efectos inequitativos y ambientalmente insostenibles de la globalización. Como destaca la Coordinadora de ONGD:

“La globalización plantea un desafío al que la ED debe responder desde la promoción de una conciencia de ciudadanía global. Esto significa que cada ciudadano/a, dondequiera que viva, forma parte de la sociedad global y necesita saber que es responsable, junto con sus conciudadanos/as, en la lucha contra la exclusión, que es la raíz de cualquier tipo de desigualdad e injusticia. En el contexto de la globalización, este enfoque global está destinado a sustituir el parcial enfoque geográfico Norte/Sur, que tiende a sesgar el análisis real de la situación mundial. En realidad, no es el Sur como tal el que está excluido, sino que son las masas populares del Sur, además de un segmento creciente de la población del Norte, las que son las víctimas de la exclusión” (CONGDE, 2004:1).

A partir de esta visión de la ED, diferentes autores e instituciones han definido las características de un currículo basado en la idea de ED de quinta generación, o cuáles

pueden ser las características de este ciudadano/a global ideal. Por ejemplo, De Paz (2006) apunta una serie de rasgos del ciudadano/a global:

- 1) Demuestran interés en conocer y reflexionar críticamente sobre los problemas mundiales y sobre cómo interactúan en nuestras vidas y en la de los otros
- 2) Arraigados en lo local, se sitúan en el mundo a través de formas de identidad complejas, múltiples, que se entremezclan las unas con las otras, a la vez que están inmersos en un mundo de identidades plurales entremezcladas
- 3) Participan y se comprometen activamente en la vida ciudadana en sus diferentes niveles (desde los más locales a los más globales) con el fin de lograr un mundo más justo e inclusivo
- 4) Son conscientes de sus derechos y obligaciones y se responsabilizan de sus acciones como ciudadanos planetarios
- 5) Son personas responsables y críticas que no sólo exigen sus derechos sino que, además, también luchan por un mundo mejor para todos/as

A partir de la comparación de estas dos propuestas, y sin el ánimo de agotar toda la reflexión que tanto en el campo de la ED como en el de la EDCH se ha producido al respecto, podemos observar que existen similitudes pero también complementariedades. Comencemos por las primeras. El pensamiento crítico aparece como una habilidad indispensable para la ciudadanía global, así como la capacidad para entender las diferencias, incluidas las que nos configuran individualmente, y saber manejarse con ellas. Por otro lado, destacaría que la propuesta de Nussbaum hace más referencia a la importancia de las emociones y de la empatía en nuestra configuración como ciudadanos/as globales, mientras que la ED es mucho más clara en su dimensión política: la ciudadanía global consiste en la implicación de las personas en diferentes niveles, desde lo local hasta lo global. Volveremos sobre este punto en la tercera parte de esta presentación.

3. Aportaciones del ECDH a la ED

Entramos ahora en la discusión sobre las aportaciones que creemos que el ECDH puede realizar al análisis de los procesos de aprendizaje en la educación superior.

Como ya ha sido destacado en la conferencia inaugural, una de las grandes aportaciones del ECDH es la **ampliación de la base de información** a la que podemos recurrir para entender los factores que limitan o expanden las capacidades de los individuos. Lo que en Sen (1990) se define como el “Informational Basis of the Judgement of Justice” (La base de información para la evaluación de la justicia). El ECDH se focaliza en el tipo de información que necesitamos para emitir juicios acerca del bienestar de los individuos o de las políticas sociales, entre otros. Consiguientemente, rechaza enfoques alternativos que se consideran normativamente poco adecuados, por ejemplo, cuando una evaluación se realiza sólo en términos monetarios (Robeyns, 2005).

En esta base de información hay elementos que nos parecen especialmente relevantes para el análisis de los procesos educativos¹. Veamos algunos de ellos:

¹ Por limitaciones de tiempo, no se han incluido expresamente los factores de conversión ambientales y la historia personal y psicológica que constituyen elementos de análisis del ECDH (Robeyns, 2005).

El primero de ellos es la diferencia entre capacidades y funcionamientos (Sen, 2000), es decir, las oportunidades reales que las personas tienen para hacer las cosas que valoran o ser las personas que quieren ser primeras (capacidades) y la puesta en práctica de las capacidades (funcionamientos). A diferencia del enfoque del capital humano que entiende la educación como un instrumento que prepara a las personas para satisfacer las necesidades del mercado de trabajo, para el ECDH la educación puede tener valor por sí misma y, cuando es considerada un instrumento, puede servir para lograr diversos funcionamientos que vayan más allá del ingreso. Por ejemplo, la educación puede proporcionar mayor autoestima, mayor entendimiento, mayores posibilidades de participación, etc. Puede ampliar enormemente el set de capacidades de las personas más allá de poder proporcionar mayores oportunidades de acceso al mercado de trabajo. La educación es, por tanto, claramente multidimensional y no puede ser reducida únicamente al desarrollo de competencias útiles para el mercado de trabajo.

El segundo elemento son los factores de conversión personal, es decir, aquellas características personales que nos diferencian, y que determinan nuestra capacidad para transformar los recursos en oportunidades reales (Robeyns, 2005). Ejemplos de estos factores son la raza, el género, la edad, la discapacidad, y en relación con la temática que nos ocupa, habilidades personales como el interés por el estudio académico o el conocimiento de idiomas. Los factores de conversión personal se entrecruzan entre ellos, dando lugar a otra característica clave que son las “intersecting dimension” (Walker y Unterhalter, 2007: 10), dimensiones entrecruzadas en mi propia traducción personal.

Otro elemento clave son los factores de conversión social, es decir los contextos sociales y las relaciones sociales que pueden ampliar o restringir las capacidades de las personas. Ejemplos de factores de conversión social en la educación pueden ser las políticas educativas o la cultura de la institución. No es lo mismo, por ejemplo, una política educativa que favorece el acceso a la educación superior de colectivos que presentan factores de conversión personales que pueden ser limitantes de su acceso y desempeño en la educación superior, de otra que apunta a un sistema universitario al que pueden acceder las personas con menos oportunidades.

Obviamente, los factores de conversión personal y los factores de conversión social también se cruzan, y generan las “dimensiones entrecruzadas” a las que nos referíamos anteriormente. Por ello, el utilizar ambos tipos de factores en el análisis de las capacidades de, por ejemplo, el alumnado universitario nos permite tener un juicio más certero sobre las libertades y las no libertades (*unfreedoms*) de los y las estudiantes y de sus posibilidades de convertir los recursos educativos en oportunidades reales. En la figura nº 1 podemos observar una representación no dinámica de la relación existente entre recursos, capacidades, funcionamientos y los factores de conversión social y personal.

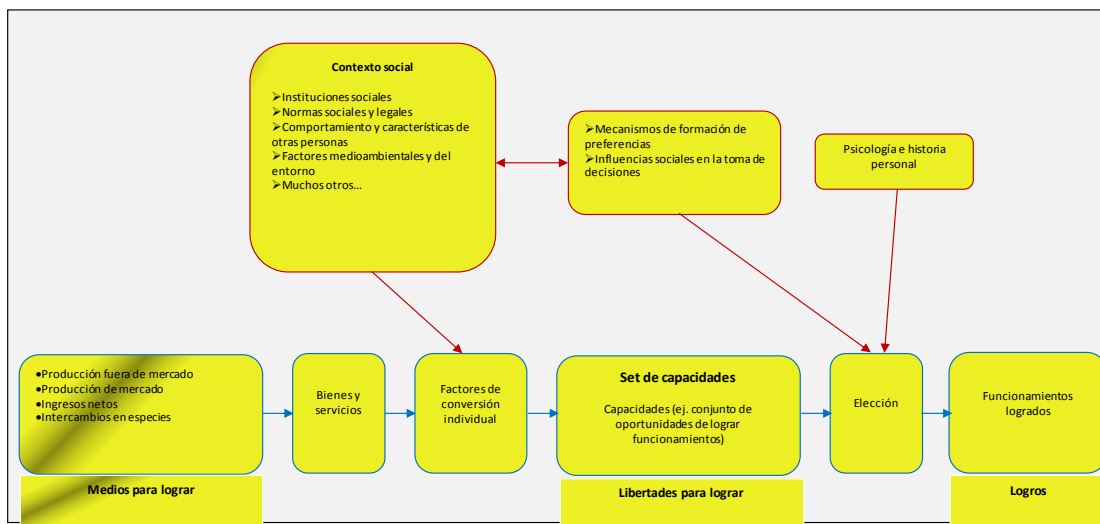


Figura 1. Una representación no dinámica del conjunto de capacidades de una persona y su contexto social y cultural (Robeyns, 2005)

La segunda gran aportación que nos interesa destacar es la **elaboración de “lista” o mejor dicho “listas” de capacidades** y especialmente relacionadas con la educación superior. No voy a entrar en la discusión de la pertinencia o no de las listas de capacidades, tema muy debatido en el seno de la comunidad que se dedica al ECDH (puede verse a este respecto Walker y Unterhalter 11-15: 2009). Lo que sí quiero destacar es que existen diferentes propuestas que beben del EDCH y que constituyen interesantes aproximaciones para repensar los fines del currículo universitario y plantear alternativas transformadoras frente al enfoque de las competencias².

Por ejemplo, la que elabora Walker (2006) a partir de las diez capacidades centrales de Nussbaum (1998) es un interesante punto de partida para repensar el fin de la educación universitaria.

<p>Razón práctica: implica ser capaz de realizar elecciones bien razonadas, informadas, críticas, independientes, intelectualmente agudas, socialmente responsables y reflexionadas. Implica también ser capaz de construir un proyecto de vida personal en un mundo cambiante y tener buen criterio para juzgar.</p>
<p>Resiliencia (significa capacidad de recuperación, es un término psicológico) educacional: implica la habilidad para orientarse en el estudio, el trabajo y la vida. La habilidad para negociar el riesgo, para perseverar académicamente, para responder a las oportunidades educativas y adaptarse a las restricciones. Independencia. Tener aspiraciones y esperanzas de un futuro mejor.</p>
<p>Conocimiento e imaginación: Implica la capacidad de adquirir conocimiento de un tema – de una</p>

² Como ya hemos argumentado en otro lugar (Lozano et al, 2012) las competencias son una propuesta de carácter netamente funcional, definidas por una demanda externa en la que está ausente una perspectiva de transformación social. Es el contexto el que define el contenido de la competencia y ésta tiene sentido, por tanto en la medida en que existe un contexto que la demanda. En el caso de las capacidades todo esto es fundamentalmente diferente. Al entender la capacidad como una exigencia ética, el contexto específico no puede determinar el contenido de la capacidad. Obviamente puede limitar su consecución pero su contenido está éticamente fundado en una serie de principios que el individuo considera esenciales. Desde esta perspectiva, es precisamente la capacidad la que tiene vocación de generar cambios en el contexto.

disciplina o profesional – conforme a procesos de investigación académica estandarizados. Implica ser capaz de utilizar el pensamiento crítico y la imaginación para comprender las perspectivas de otros y formarse juicios imparciales. Ser capaz de debatir asuntos complejos. Ser capaz de adquirir conocimiento por placer y para el desarrollo personal y profesional, para la acción política, cultural y social y la participación en el mundo. Implica tener conciencia de los debates éticos y los temas morales. Apertura de mente. Conocimiento para entender la ciencia, la tecnología y la política pública.
Disposición al aprendizaje: Implica ser capaz de tener curiosidad y deseo por aprender. Tener confianza en la propia habilidad para aprender. Ser un investigador (<i>inquirer</i>) activo.
Relaciones sociales y redes sociales: Ser capaz de participar en un grupo para aprender, trabajar con otros y resolver problemas y tareas. Ser capaz de trabajar con otros para formar buenos y eficientes grupos de aprendizaje colaborativo y participativo. Ser capaz de formar redes de amigos para el aprendizaje y el ocio.
Confianza mutua: Respeto, dignidad y reconocimiento: ser capaz de tener respeto por uno mismo y por otros, ser tratado con dignidad, no ser discriminado o infravalorado por razón de sexo, clase social, religión y raza. Valorar otros lenguajes, otras religiones y prácticas espirituales y la diversidad humana. Ser capaz de demostrar empatía, compasión, justicia y generosidad, escuchar y considerar los puntos de vista de otras personas en el diálogo y el debate. Ser capaz de actuar de manera inclusiva y de responder a las necesidades humanas. Tener competencias en comunicación intercultural. Tener voz para participar efectivamente en el aprendizaje; voz para hablar, para debatir y persuadir. Ser capaz de escuchar
Integridad emocional, emociones: No estar sujeto a la ansiedad o el miedo lo que disminuye el aprendizaje. Ser capaz de desarrollar emociones para la imaginación, comprensión, empatía, toma de conciencia y el discernimiento
Integridad corporal: seguridad y libertad de todas las formas de acoso físico y verbal en el entorno de la educación superior.

Figura 2. Lista teórico-ideal para la distribución y evaluación de capacidades en la educación superior. Fuente Boni, Walker y Lozano (2010, p. 123-131) a partir de Walker (2006, p.128-129).

Otra propuesta que considero relevante es la que propone Spreafico (2013) que, siguiendo la metodología más consensuada en el ámbito del ECDH para elaborar listas de capacidades (Robeyns, 2003), define las nueve capacidades que inspiran el Barnard College, sito en Nueva York y afiliado a la Universidad de Columbia. Estas capacidades están relacionadas con los problemas globales y las demandas sociales tal y como se expone en la figura 2.

Capacidades	Problemas globales y demandas sociales
Ser capaz de estar empoderado y ser un agente activo	Inclusión social y política y participación
Ser capaz de llevar una vida profesional satisfactoria	Inclusión social
Ser capaz de ser aprender por el placer de aprender y ser creativo/a	Innovación
Ser capaz de desarrollar relaciones personales valiosas	Coexistencia humana, inclusión social y bienestar personal
Ser capaz de ser respetado/a y relacionarse de una manera constructiva con la diversidad	Coexistencia humana

Ser capaz de estar saludable corporalmente, mental y espiritualmente	Vida saludable y seguridad
Ser capaz de adaptarse y relacionarse en situaciones diferentes y cambiantes	Contextos de trabajo complejos y dinámicos
Ser capaz de ser un ciudadano responsable globalmente	Responsabilidad global y cívica
Ser capaz de apreciar y respetar el medio ambiente	Responsabilidad global y cívica

Figura 3. Lista de capacidades del Barnard College. Fuente: traducción propia de Spreafico (2013: 136-140).

4. Aportaciones de la ED al ECDH

En esta parte de la presentación queremos abordar aquellos elementos que la ED puede aportar al ECDH. No se trata de aspectos que el ECDH no estaría contemplando actualmente sino que, en nuestra opinión, necesitan ser robustecidos y la ED es un buen camino para ello.

La primera cuestión se refiere a los **procesos pedagógicos**. Si el ECDH contribuía a que la ED ampliara la base de información con fines evaluativos, la ED y sus referentes pedagógicos (teorías críticas y educación popular) aportan un corpus teórico/práctico que tiene que ver con el poder, el currículum y las pedagogías que son aspectos no muy estudiados desde el ECDH. Como apuntan Unterhalter y Walker (2007), lo que ni Nussbaum ni Sen analizan es el sentido de la historia y de las luchas en la formación de las identidades de los educandos en espacios pedagógicos donde hay valores, relaciones, acuerdos institucionales, todo ellas permeadas por el poder. Por ello, la ED puede aportar las herramientas teóricas y prácticas para examinar las distintas facetas del poder en la educación. No se trata sólo de visibilizar el poder opresivo y las barreras que de él derivan y que impiden el florecimiento de las capacidades de los y las estudiantes, sino también de apuntar al poder positivo que permite el cambio, tanto individual como colectivo. Este sentido de la agencia individual y colectiva, que en el ámbito del ECDH no está exento de controversia (véase a este respecto Alkire, 2007 y Burchart, 2009), creemos que aparece con mucha nitidez en las propuestas de la ED que define la educación como una tarea fundamentalmente política.

Por ejemplo, Crosbie (2013) ha estudiado como las tres “P” (poder, pedagogía y participación) pueden combinarse para expandir diferentes capacidades de estudiantes internacionales que les lleven al desarrollo de una identidad global. Peris et al (2013) han explorado como desde la formación universitaria en un master en desarrollo inspirada por los elementos de la ED pueden potenciarse la agencia, el pensamiento crítico y la participación. En este mismo congreso, en las sesiones dedicadas a la ED, se presentarán diferentes comunicaciones dirigidas a enfatizar como procesos de aprendizaje formales e informales que se han dado en esta Universidad pueden potenciar la adquisición de capacidades cosmopolitas (véase en particular en las comunicaciones de Hueso et al y Boni et al en la Línea Temática II “Enfoques y condicionantes para la Educación para el Desarrollo”).

En relación con el sentido político de la educación, otra contribución relevante de la ED a la universidad y al ECDH es la llamada de atención hacia lo que Vicente Manzano-

Arrondo (2012) en su trabajo sobre *La Universidad comprometida* denomina la **ciudadanía universitaria**. Por un lado, La ED apunta a que el profesorado debe recordar la posición privilegiada que ocupa. No sólo para pensar críticamente y reflexivamente sobre el mundo en el que vivimos y el papel de las personas, sino también para recordar que desde la tarea docente se pueden desafiar las estructuras y producir cambios. Es la idea del académico/a activista que busca el cambio en el espacio universitario, espacio privilegiado pero a la vez contradictorio, sujeto a presiones y limitaciones, pero donde existe un alto grado de autonomía. Y, en esta misma línea, Manzano-Arrondo (2012) ahonda en la idea de la función política que tiene la universidad y habla de la ciudadanía universitaria, no sólo limitada a los académicos, sino que incluye el PAS, el estudiantado y los colectivos sociales. Todos agrupados alrededor de un proyecto colectivo que, en palabras del autor sería el bien común. Una interesante discusión surge alrededor de quienes serían los interlocutores válidos de este proyecto (político) de ciudadanía universitaria. Según el autor serán todos aquellos que conozcan los problemas de las personas en su complejidad, especialmente aquellas organizaciones que intervienen desde hace tiempo en su diagnóstico y tratamiento. Cuanto más alejado de esto, menos válido serán.

Y, volviendo al nexo entre la ED y el ECDH, en la definición de este proyecto colectivo, vuelven a ser claves los valores que ambos enfoques nos proponen y la manera en la que este proyecto colectivo puede y tiene que ser definido. Desde el ámbito de las capacidades y del desarrollo humano hay mucho reflexionado sobre las condiciones que deben darse para que pueda ejercitarse la agencia en la esfera pública. Por ejemplo, la idea del “razonamiento público” (*public reasoning*) que sugiere que las decisiones han de ser alcanzadas no a través de la violencia, sino desde los argumentos y el debate en la esfera pública (Dréze y Sen, 2002). Esto implica poner especial atención a la manera y el contexto en el cual este debate público ocurre, y en las condiciones que deben darse para asegurar la capacidad para funcionar políticamente, es decir la oportunidad real de poder ejercer la razón pública. La ED puede contribuir a dotar de las habilidades, conocimientos y actitudes necesarias para poder equipar a las personas para participar en la esfera pública prestando especial atención a aquellas personas y colectivos que cuentan con menores oportunidades para ello (estudiantes, investigadores/as “precarios”, por ejemplo).

Un apunte sobre esta preparación para la participación pública está en el trabajo de Mc Lean, Abbas y Ashwin (2013) que han profundizado en la idea de los derechos pedagógicos de Bernstein (2000). Los derechos serían: el derecho al desarrollo personal (de carácter individual), el derecho a la inclusión (social) y el derecho a la participación (más político) los cuales estarían ligados a las capacidades de razón práctica, sentido e imaginación y pensamiento (individual), afiliación, relaciones sociales y redes e imaginación narrativa (social) y al razonamiento público.

Veamos ahora el último de los elementos mediante el cual la ED refuerza el ECDH: el énfasis en la relación entre lo local y lo global. Aquí nos interesa ahondar en otro elemento de la ED de quinta generación que es la idea de cosmopolitismo transformador. Al comienzo de la intervención, reflexionábamos sobre los orígenes comunes del ECDH y la ED, y nos referíamos a la idea de ciudadanía cosmopolita. También argumentábamos que la visión de la ED tenía un matiz más político y, esto, tiene que ver, a nuestro entender con la idea de cosmopolitismo transformador.

Pietersee (2006) nos habla de cuatro tipologías de cosmopolitismo: 1) Corporativo: presente en el discurso del neoliberalismo, y que nos habla de la libertad de mercado, libertad de comercio, etc. 2) Político: se refiere a la gobernanza global, los bienes públicos globales y la democracia cosmopolita. 3) Social: relacionado con la solidaridad global y con la sociedad civil internacional. 4) Cultural: conectado con el discurso de las comunicaciones transnacionales y la estética.

Además de esta tipología clarificadora, la aportación que nos parece más interesante en el discurso de Pietersee (2006) es que diferencia entre cosmopolitismos emancipatorios y los que no lo son. Podemos encontrar un cosmopolitismo no emancipatorio, impulsado desde arriba, basado en normas eurocéntricas y otro que viene desde abajo, basado en las necesidades de las personas. El proyecto cosmopolita emancipador puede surgir en cualquier parte del mundo, no es patrimonio únicamente de proyectos occidentales, mientras se trate de cosmopolitismo auténtico, es decir, orientado a la justicia social. Como argumenta Delanty (2008) el cosmopolitismo emancipador actúa en el vacío entre lo local y lo local, conectando las dos realidades y creando, por tanto, espacios transnacionales que promueven los cambios sociales. Puesto que los intereses nacionales hacen que el diálogo sea difícil, los discursos y las prácticas cosmopolitas crean puntos de conexión entre las sociedades, promoviendo la comprensión mutua y creando las capacidades necesarias para entendernos los unos a los otros.

La acción internacional de las universidades puede ser cosmopolita en su sentido corporativo o estético pero si queremos realmente que se oriente hacia la justicia social tendrá que fundamentarse en un cosmopolitismo social y emancipatorio.

Referencias

Amsler, Canaan, Motta y Singh, *C-SAP: Higher Education Academy Subject Network for Sociology, Anthropology, Politics*, 2010.

Bernstein, B. (2000), *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*, Oxford: Rowman and Littlefield.

Boni, A., 2006. La educación para el desarrollo orientada al desarrollo humano. In: A. Boni and A. Perez-Foguet, eds. 2006. *Construir la ciudadanía global desde la universidad*. Barcelona: Intermon-Oxfam/ISF, pp. 41-51

Boni, A., Walker, M. y Lozano, J. F., 2010. La Educación superior desde el enfoque de capacidades. Una propuesta para el debate. *Reifop*, 13 (3), pp. 123-131.

Boni, A. 2011. Educación para la ciudadanía global. Significados y espacios para un cosmopolitismo transformador, *Revista Española de Educación Comparada*, 17, 65-86

Boni, A. y Gasper, D., (2011). La Universidad como debiera ser. Propuestas desde el desarrollo humano para repensar la calidad de la Universidad.. *Sistema*, 220, pp. 99-115.

Boni, A. and Walker, M. (2013) Introduction: human development, capabilities and universities of the twenty-first century. In Boni, A. and Walker, M. (Eds) (2013) *Universities and Human Development. A New Imaginary for the University of the XXI Century*, London: Routledge.

Celorio, G., 2007. La Educación para el Desarrollo. In: G. Celorio and Alicia López de Munain, coords. 2007. *Diccionario de Educación para el Desarrollo*. Bilbao, Vitoria-Gasteiz: Hegoa, pp. 124-130.

Coordinadora de ONGD Estatal, 2004. Educación para el desarrollo: estrategia imprescindible para el desarrollo. Propuestas para el Plan Director 2005-2008. [pdf] Madrid: CONGDE. Disponible en : <<http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/queeslaED.pdf>> [Acceso 13 de abril de 2013].

Crosbie, V. (2013) “Capabilities and pedagogies for global identities” en Boni, A. and Walker, M. (Eds) (2013) *Universities and Human Development. A New Imaginary for the University of the XXI Century*, London: Routledge (pp. 178-191).

De Paz, D., 2007. *Escuelas y educación para una ciudadanía global. Una mirada transformadora*. Barcelona: Intermón Oxfam.

Delanty, G., 2008. “La imaginación cosmopolita”. *Rev. Cidob d'afers internacionals*, sept; (82-83).

Drèze. J. and A.K. Sen (2002), *India: Development and Participation*, Oxford University Press, Delhi.

Lambert, C., "A location of possibility?": Critical pedagogies in the university classroom" en *Why critical pedagogy and popular education matter today*, editado por Amsler, Canaan, Motta y Singh, C-SAP: Higher Education Academy Subject Network for Sociology, Anthropology, Politics, 2010, pp. 33-35.

Lozano, J.F., Boni, A., Peris, J. and Hueso, A. 2012. Competencies in Higher Education: A Critical Analysis from the Capabilities Approach. *Journal of Philosophy of Education*, 46, 1, 132-147.

Manzano-Arrondo, V. 2012. *La Universidad Comprometida*, Bilbao: Hegoa.

McLean, M., Abbas, A. y P. Ashwin (2013) "University knowledge, human development and pedagogic rights" en Boni, A. and Walker, M. (Eds) (2013) *Universities and Human Development. A New Imaginary for the University of the XXI Century*, London: Routledge (pp. 178-191) pp. 30-43.

Mesa, M., 2000. La educación para el desarrollo: entre la caridad y la ciudadanía global. *Papeles de Cuestiones Internacionales*, 70, pp. 11-26.

Nussbaum, M., 1997. *Cultivating Humanity: A classical defense of reform in liberal education*. Cambridge MA: Harvard University Press.

Nussbaum, M., 2006. Education and democratic citizenship: capabilities and quality education. *Journal of Human Development*, 7 (3), pp. 385-395.

Penz, P., Drydyk, J. and Bose, P., 2010. *Displacement by Development. Ethics, Rights and Responsibilities*. Cambridge: Cambridge University Press.

Peris, J., Belda, S. y I. Cuesta (2013). "Educating development professionals for reflective and transformative agency: insights from a master's degree" In Boni, A. and Walker, M. (Eds) (2013) *Universities and Human Development. A New Imaginary for the University of the XXI Century*, London: Routledge, pp. 192-203.

Robeyns, I., 2005. The Capability Approach: a theoretical survey. *Journal of Human Development*, 6 (1), pp. 93-117.

Sen, A. (1990): Justice: Means versus Freedoms. In: *Philosophy & Public Affairs* V. 19, N. 2, pp. 111-21.

Sen, A., 2000, *Desarrollo y Libertad*, Planeta, Barcelona.

Spreafico, A.M.C (2013) Liberal arts education and the formation of valuable capabilities in Boni, A. and Walker, M. (Eds) (2013) *Universities and Human Development. A New Imaginary for the University of the XXI Century*, London: Routledge.

Walker, M. and Unterhalter, E. eds., 2007. *Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education*. London: Palgrave-Macmillan.