



Trayectoria, prácticas y aportes de la educación para la ciudadanía mundial en Colombia

Trajectories, Practices, and Contributions from Global Citizenship Education in Colombia

Trajectoria, práticas e contribuições da educação para a cidadania mundial na Colômbia

Nicolás Aguilar-Forero* 

Johann Streiker Díaz-Marín** 

Ana María Velásquez Niño*** 

Para citar este artículo: Aguilar-Forero, N., Díaz-Marín, J. S. y Velásquez Niño, A. M. (2023). Trayectoria, prácticas y aportes de la educación para la ciudadanía mundial en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, (88), 278-298. <https://doi.org/110.17227/rce.num88-13725>



Recibido: 23/04/2021

Evaluado: 15/09/2021

+ Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Cinde-Universidad de Manizales. Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia. nj.aguilar1902@uniandes.edu.co

++ Doctorado en Psicología, Universidad de los Andes, Colombia. Universidad de Los Andes, Bogotá, Colombia. js.diazl6@uniandes.edu.co

*** Doctorado en psicología del desarrollo, Universidad de Concordia, Canadá. Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia. ana-vela@uniandes.edu.co

Resumen

En el presente artículo de investigación se realiza un recorrido histórico que permite comprender la emergencia y trayectoria de la educación para la ciudadanía mundial en Colombia. También se describen algunas experiencias educativas que promueven la educación para la ciudadanía mundial en este país y que permiten identificar claves para impulsarla en Colombia y en otros países con contextos similares. Con base en estas experiencias, se argumenta que en sociedades fracturadas por toda clase de violencias, como la colombiana, la educación para la ciudadanía mundial puede aportar a la construcción de paz por lo menos de tres maneras: 1) visibilizando las voces y visiones de mundo históricamente soterradas; 2) propiciando la superación de la oposición entre lo local y lo global, que no permite abordar las complejidades de los conflictos sociales, y 3) promoviendo la construcción de subjetividades críticas que se comprometan con la transformación social.

Palabras clave

educación; ciudadanía; paz; cambio social; Colombia

Keywords

education; citizenship; peace; social change; Colombia

Abstract

In the present research article, we conduct a historical review that allows us to understand the emergence and trajectory of Global Citizenship Education in Colombia. Also, we describe some educational experiences that promote Global Citizenship Education in this country, which shed light on the identification of clues to promote this type of education in this and other countries with similar contextual characteristics. Based on these experiences, we argue that, in societies fractured by all types of violence, such as the Colombian society, Global Citizenship Education may contribute to peace building, at least in three ways: 1) making visible the historically hidden voices and worldviews; 2) fostering the possibility to overcome the opposition between the local and the global, which does not allow to address the complexities of social conflict; and 3) promoting the construction of critical subjectivities committed with social transformation.

Resumo

Neste artigo de investigação é feito um percurso histórico que permite compreender o surgimento e a trajetória da Educação para a Cidadania Mundial na Colômbia. São também descritas algumas experiências educacionais que promovem a Educação para a Cidadania Mundial neste país, e que nos permitem identificar chaves para a promover neste e noutros países com contextos semelhantes. Com base nessas experiências, argumenta-se que em sociedades fragmentadas por todos os tipos de violência, como a sociedade colombiana, a Educação para a Cidadania Mundial pode contribuir para a construção da paz de pelo menos três maneiras: 1) tornando as vozes e visões de mundo historicamente enterradas visíveis; 2) promovendo a superação da oposição entre o local e o global que não permite enfrentar as complexidades dos conflitos sociais; 3) promovendo a construção de subjetividades críticas e comprometidas com a transformação social.

Palavras-chave

educação; cidadania; paz; mudança social; Colômbia

Introducción

En un mundo caracterizado por la profundización de las violencias, la xenofobia, el racismo, el sexismo, la devastación ambiental, la injusticia social y la precarización laboral y vital, el llamado a la educación como posible solución o respuesta a tales problemáticas se comienza a generalizar. En consecuencia, organizaciones internacionales como la Unesco (2014) han impulsado la construcción de un pacto mundial alrededor del cuidado del planeta y del sentido de humanidad compartida que ha dado origen a un movimiento global que promueve la educación para la ciudadanía mundial (en adelante ECM). Para la Unesco (2014), la ECM no implica un estatuto legal, sino que se “refiere más al sentimiento de pertenecer a una comunidad amplia y a una humanidad común, promoviendo una ‘mirada global’ que une lo local con lo mundial y lo nacional con lo internacional” (p. 15).

Aunque la ECM encuentra sus raíces en el aumento de perspectivas transnacionales y cosmopolitas sobre la ciudadanía —luego de la Segunda Guerra Mundial—, su desarrollo ha tenido lugar en un mundo que ha combinado paradójicamente el esfuerzo por reforzar los lazos globales con expresiones nacionalistas exacerbadas a raíz de los acontecimientos del 11 de septiembre del 2001 (Knight y Harnish, 2006, p. 654), recientemente profundizadas por la pandemia de covid-19 que llevó a muchos países a nacionalizar la crisis, proteger lo propio y cerrar las fronteras nacionales (Szakács-Behling *et al.*, 2020, p. 101). En este contexto y desde hace algunos años, múltiples discursos y prácticas de ECM han surgido en distintas partes del mundo, pero no han sido lo suficientemente analizados. Tal es el caso de Colombia, en donde han emergido experiencias de ECM que no han sido aún estudiadas y que vale la pena abordar y visibilizar.

Enfocar la mirada en las apropiaciones y prácticas de ECM en contextos específicos, como Colombia, puede permitir identificar cómo estas dialogan con las discusiones académicas en torno a este concepto y estrategia educativa, así como proponer claves para promover nuevas iniciativas de ECM en este u otros contextos. Para ello, en el presente artículo se realiza, primero, un recorrido por algunos de los debates alrededor de la ECM y por los antecedentes o trayectorias que esta ha tenido en Colombia. Luego, se describen algunas experiencias educativas que promueven la ECM en este país y que permiten identificar cuatro claves para impulsarla en este y otros países con contextos similares. Finalmente, con base en estas experiencias, se argumenta que en sociedades fracturadas por toda clase de violencias, como la sociedad colombiana, la ECM puede aportar a la construcción de paz por lo menos de tres maneras: visibilizando las voces y visiones de mundo históricamente soterradas; propiciando la superación de la

oposición entre lo local y lo global que no permite abordar las complejidades de los conflictos sociales, y promoviendo la construcción de subjetividades críticas que se comprometan con la transformación social.

El artículo se soporta en una investigación documental realizada a lo largo de tres años (desde enero del 2018 hasta enero del 2021). El corpus de textos analizado se basó en 33 fuentes seleccionadas a partir de tres criterios de inclusión y exclusión: actualidad —textos publicados en los últimos diez años (desde 2011)—; pertinencia temática —textos que incorporen el concepto de *ECM* en el título, resumen o palabras clave—; y pluralidad de abordajes —textos teóricos e investigaciones empíricas—. La búsqueda se realizó en español y en inglés en bases de datos especializadas como Scopus, Web of Science, Scielo, Ebsco, Dialnet, Redalyc, ProQuest y Publindex.

Como complemento, y dado el reducido hallazgo en la primera búsqueda de estudios sobre experiencias concretas de *ECM* desarrolladas en Colombia, se revisó el catálogo público de la biblioteca de la Universidad de los Andes de Colombia, donde se identificaron dos trabajos de grado que fueron incluidos en el *corpus* inicial. También se analizaron ocho documentos de normatividad y política educativa en Colombia, así como siete documentos sobre *ECM* producidos por la Unesco —para un total de cincuenta textos que consolidaron el *corpus* de documentos analizado—. El análisis se apoyó en un procedimiento de codificación y categorización realizado en el *software* Nvivo 12, el cual derivó en un conjunto de categorías emergentes que se denominaron *tensiones*: entre lo normativo y lo contextual; entre lo local y lo global, y entre la reproducción y la transformación. A ello se dedica la siguiente sección.

Debates y tensiones en torno a la *ECM*

Desde sus inicios, la *ECM* ha estado inmersa en diversos debates relativos a lo que esta es o a lo que implica como concepto y estrategia educativa. Por ejemplo, Engel *et al.* (2016) señalan que las organizaciones internacionales que han promovido la *ECM* enfatizan en un conjunto normativo de capacidades o valores: sentido de pertenencia, actitudes de empatía, responsabilidad social, liderazgo, entre otros. Estos valores se concentran en “cómo debe ser” un ciudadano del mundo en un contexto globalizado, lo que implica una visión normativa y hegemónica que, al soportarse en marcos teóricos basados en el pensamiento de Europa occidental y Norteamérica, ha fallado en incorporar otras concepciones de mundo y otras posibilidades de ser y existir (Han, 2016, p. 63). Dicha posición es compartida por Jooste y Heleta (2017), quienes afirman que detrás de la *ECM* no se encuentra un proyecto pluralista e intercultural, sino un discurso que reproduce el imperialismo cultural con base en los valores de Occidente.

Además del debate acerca del cariz normativo de la ECM, ha sido evidente la tensión entre lo local y lo global, y, más específicamente, entre la comprensión de la ciudadanía como un estatus jurídico vinculado con lo local-nacional y la comprensión de la ciudadanía como un asunto mundial con pretensiones universalizantes. Para Peraza (2016), si bien las concepciones *posnacionales* de ciudadanía han estado ligadas a la emergencia de comunidades políticas transnacionales, así como al activismo social y a las nuevas formas de movilización global, el Estado sigue siendo el referente central para la ciudadanía. Desde esta perspectiva, resulta ingenuo e idealista la apuesta por consolidar una comunidad global o una ciudadanía mundial cuando ni siquiera hay acuerdos acerca de lo que significa la ciudadanía a nivel local, en el interior de un mismo Estado, en especial, en sociedades que están divididas por conflictos religiosos, étnicos o políticos, o en donde se debaten los derechos asociados a la ciudadanía con respecto a poblaciones migrantes o refugiadas: “¿De qué ciudadanía global hablamos, cuando hay personas que mueren ahogadas diariamente en el Mediterráneo, en la búsqueda desesperada de un lugar en el mundo para vivir, lejos del terror de la guerra?” (Peraza, 2016, p. 139).

En este orden de ideas, como afirma Watson (2013), la noción de *ciudadanía mundial* no parece suficiente para prevenir los enormes incidentes del mundo, pues, más allá de la toma de conciencia acerca de estos, están las limitaciones estructurales que coartan la capacidad de agencia y la limitan a un campo de acción más bien local. Por ello, pese al impulso de las Naciones Unidas para promover la construcción de una comunidad política mundial, no se puede dejar de alertar acerca del riesgo de que el concepto de *ciudadanía mundial* lleve a ignorar las limitaciones locales y contextuales de las personas, cuando se tiende a marginar lo local y a sobrevalorar lo mundial.

Un tercer debate acerca de la ECM tiene que ver con qué tanto esta reproduce el *statu quo* o, por el contrario, lo desafía y supera —debate también presente en torno a la formación ciudadana, en general, la cual puede promover prácticas reproductoras o transformadoras— (Unesco, 2014; Galaz y Arancibia, 2021; Vargas-Rojas, 2021). Al respecto, Aktas *et al.* (2017), en su análisis de programas de ECM de un conjunto de universidades de países económicamente dominantes, encontraron ciertas prácticas “reproductoras”, inscritas en lo que se ha denominado como el *enfoque neoliberal* de ECM, que se vinculan con las siguientes características: 1) promueve los viajes internacionales y el manejo de lenguas extranjeras —diferentes al inglés, que en las universidades anglófonas se asume *de facto* como la lengua de la ciudadanía mundial—; 2) fomenta el compromiso tanto local como global —que incurre a veces en el estereotipo de “estudiantes caucásicos que van a salvar el mundo” al apoyar

a los niños de los países pobres—; 3) enfatiza en ciertos aprendizajes esperados —responsabilidad social, liderazgo, solución de problemas, cultura emprendedora, relaciones internacionales—; y 4) se basa en procesos de formación de solo algunos meses para obtener un certificado que no representa lo que en realidad se transformó en los sujetos, pero permite atraer a un mayor “mercado de estudiantes” hacia los programas de ECM de las universidades que los fomentan.

En una línea similar, Camicia y Franklin (2011) ya habían señalado que las ideas de solidaridad y comunidad global que se promueven desde la ECM han sido colonizadas por el ámbito del mercado, en detrimento de los ámbitos del Estado y la sociedad civil, lo cual conduce a que se reduzcan a la racionalidad mercantil y a sus históricos acompañantes: estandarización, eficacia, eficiencia, competitividad y demás lógicas que no cuestionan los privilegios e inequidades constituidas entre clases sociales y entre países, por ejemplo. Racionalidad desde la cual se asume que la ECM puede fortalecer la competitividad no solo de los individuos sino también de las naciones, y garantizar su crecimiento económico (Bates, 2012; Aktas *et al.*, 2017).

A pesar de que dichas características del enfoque neoliberal pueden ser las dominantes (Parmenter, 2011, p. 369), algunos investigadores (Camicia y Franklin, 2011; Truong-White y Mclean, 2015; Aguilar-Forero *et al.*, 2020) señalan que, a través de la reflexión colectiva y el activismo social, es posible confrontar el discurso neoliberal que cobija a la ECM y fortalecer un discurso o *enfoque crítico-transformador*. Este último busca promover, a través de procesos educativos, la indignación frente a la injusticia social y la confrontación de los ideales de productividad, competitividad desmedida y crecimiento insostenible. En este sentido, si bien la “comunidad global” que se fomenta desde la ECM es una nueva comunidad imaginada (Anderson, 1993) que puede reproducir relaciones de dominación y subyugación a través de la educación, las construcciones de comunidades nacionales-globales son complejas y se acompañan no solo de discursos coloniales sino también de iniciativas críticas y anticoloniales (Camicia y Franklin, 2011, p. 314). En esta segunda dirección gravita el discurso crítico-transformador de la ECM, el cual no busca reproducir sino impugnar y transformar el *statu quo* por medio de la generación de pensamiento crítico en los estudiantes en torno a sus contextos, a otros contextos y a las relaciones de poder que atraviesan las conexiones entre el norte y el sur global (Aktas *et al.*, 2017, p. 66).

El surgimiento de la ECM en Colombia: antecedentes

Desde hace algunos años ha crecido el interés por la ECM, estrategia educativa que aboga por la construcción de un mundo más equitativo, sostenible y pacífico, en el que sus ciudadanos se comprometan con la búsqueda del

bienestar colectivo de la humanidad. La importancia creciente de la ECM llega a su cúspide en el 2015, cuando esta es incluida por las Naciones Unidas como una de las estrategias centrales para alcanzar el cuarto de los objetivos de desarrollo sostenible (ODS), relacionado con la calidad de la educación.¹

Si bien distintas organizaciones internacionales, como Oxfam (2007), ya promovían la ECM desde principios de este siglo, las Naciones Unidas, a través de la Unesco, han tomado cierto liderazgo en su impulso. Lo anterior como resultado del trabajo fundacional que se desarrolló a partir de dos eventos significativos: la Consulta Técnica sobre ECM, que tuvo lugar en Seúl en septiembre del 2013, y el primer Foro de la Unesco sobre ECM, que se realizó en Bangkok en diciembre del mismo año. El resultado de estos eventos fueron dos documentos seminales (Unesco, 2013, 2014) que visibilizaron mucho más esta apuesta educativa y aportaron a la conceptualización de la noción de *ciudadanía mundial*. Así, por ejemplo, desde aquel entonces se aclaró que la ECM no sustituye sino que acoge, según un enfoque multifacético, estrategias previas como la educación en derechos humanos, la educación para la paz, la educación para el desarrollo sostenible y la educación para el entendimiento internacional.

De este modo, tanto en los eventos fundacionales como en los primeros documentos de la Unesco, se proponen definiciones de ECM, se presentan los principales debates o interpretaciones alrededor de esta y se recogen experiencias previas de ECM adelantadas desde distintas regiones, niveles educativos, contextos (formales y no formales) y estrategias pedagógicas. Pero es en el 2015 cuando la *ciudadanía mundial* aparece explícitamente en la meta 4.7 del cuarto objetivo de los ODS, y cuando los debates previos en torno al concepto se materializan en una propuesta curricular. Dicha propuesta, elaborada con la participación de expertos de distintas partes del mundo y representantes de grupos juveniles, fue discutida en el segundo Foro de la Unesco sobre ECM, que tuvo lugar en París en enero del 2015. Como resultado de este evento se publicó una guía que busca orientar a los educadores para integrar la ECM en sus países y reconoce su capacidad para adaptarla a un contexto particular. En la guía, la Unesco (2015) define los resultados de aprendizaje esperados, los

1 El objetivo 4 —garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos— incluye como una de sus metas la ECM: “asegurar 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 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 valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible” (ONU, s. f., meta 4.7, énfasis propio).

atributos del educando y los temas y objetivos específicos de aprendizaje según los distintos niveles educativos; todo alrededor de los siguientes tres ámbitos de aprendizaje:

Cognitivo: adquisición de conocimientos, comprensión y pensamiento crítico acerca de cuestiones mundiales, regionales, nacionales y locales, así como de las interrelaciones y la interdependencia de diferentes países y grupos de población.

Socioemocional: sentido de pertenencia a una humanidad común, compartiendo valores y responsabilidades, empatía, solidaridad y respeto de las diferencias y la diversidad.

Comportamental: acción eficaz y responsable en el ámbito local, nacional y mundial con miras a un mundo más pacífico y sostenible. (Unesco, 2015, p. 15)

Con estos antecedentes, en el 2016, el Centro Asia-Pacífico de Educación para el Entendimiento Internacional (APCEIU, por su sigla en inglés) junto con la Oficina Internacional de Educación (IBE, por su sigla en inglés) de la Unesco impulsaron un proyecto de cooperación en cuatro países: Camboya, Colombia, Mongolia y Uganda. El objetivo de este proyecto de tres años fue fortalecer los currículos nacionales incorporando la ECM, para lo cual se desarrollaron varias fases. En la primera, se realizó un análisis situacional para identificar la presencia o ausencia de la ECM en los currículos o en la política educativa de cada país, así como las oportunidades y limitaciones para fomentar su integración. En la segunda, se diseñaron y pilotearon distintas herramientas para la integración de la ECM en cada contexto: currículos, programas, lineamientos de formación docente y recursos de enseñanza y aprendizaje. A partir de este pilotaje, en la tercera fase se buscó hacer un monitoreo y evaluación de las herramientas diseñadas (Operti *et al.*, 2018, p. 6).

Con el impulso del proyecto de APCEIU-IBE, la idea de *ciudadanía mundial* comienza a cobrar mayor visibilidad en Colombia y a integrarse explícitamente en la política educativa colombiana. Desde luego, es importante destacar que este proyecto no parte de cero, pues en Colombia ya existían antecedentes de normatividad y política pública que son relevantes para la ECM: la ley general de educación de 1994; el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos, de 2003; los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, de 2004; la Ley 1620 de convivencia escolar, de 2013; la Ley 1732 de 2014 sobre la Cátedra de Paz, entre otros. Por ejemplo, la ley general de educación propone como uno de los fines de la educación “la creación y fomento de una conciencia de la soberanía nacional para la práctica de la solidaridad y la integración con el mundo, en especial con Latinoamérica y el Caribe” (Ley 115 de 1994, art. 5). Por

su parte, la Ley 1732 de 2014, que establece el carácter obligatorio de la Cátedra de Paz en todas las instituciones educativas del país, propone en el artículo 4 de su decreto reglamentario la inclusión de temas como justicia y derechos humanos, uso sostenible de los recursos, diversidad y pluralidad, e historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales (Decreto 1038 de 2015).²

Asimismo, el programa colombiano de política pública que se puede considerar como el más claro antecedente de la ECM es el Programa de Competencias Ciudadanas, propuesto por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006). En el marco de este programa se lanzan los estándares básicos de competencias ciudadanas, que establecen los objetivos mínimos de aprendizaje que todos los estudiantes del país deberían alcanzar al finalizar cada uno de los ciclos de su educación escolar. La formulación de estos estándares para cada uno de los ciclos está guiada por una progresión en el campo del ejercicio de la ciudadanía que va desde los sistemas de interacción humana más próximos hasta los contextos más distantes. De esta manera,

a medida que se avanza en el conjunto de grados escolares, y teniendo en cuenta el desarrollo evolutivo de niños y niñas, se espera que vayan ampliando su ámbito de acción. Los más pequeños aprenden las competencias ciudadanas necesarias para desempeñarse constructivamente en su entorno cercano (familia, salón de clases). Posteriormente, las competencias ciudadanas crecen en complejidad y el ámbito de acción se amplía. Así, entonces, se espera que al finalizar el grado undécimo los jóvenes hayan desarrollado las competencias ciudadanas necesarias para, por ejemplo, participar de manera constructiva en iniciativas a favor de la no violencia, en la toma de decisiones políticas, y hacer uso de mecanismos democráticos para proteger y promover los derechos humanos a escala local, nacional y global. (MEN, 2006, pp. 153-154)

De acuerdo con los estándares, esta progresión de aprendizajes se logra en la medida en que los estudiantes desarrollan conocimientos sobre ciudadanía, así como competencias cognitivas, comunicativas, emocionales e integradoras que no distan mucho de la propuesta de la Unesco (2015) sobre los ámbitos de aprendizaje cognitivo, socioemocional y comportamental de la ECM. Así, aunque el programa de competencias ciudadanas del Ministerio de Educación Nacional de Colombia no habla directamente de *ciudadanía mundial*, ya incluye algunos de los temas, ámbitos y propósitos formulados más adelante por la Unesco.

2 El Decreto 1038 del 25 de mayo de 2015 reglamenta la Cátedra de paz, decreta su carácter obligatorio y estipula cuáles son sus objetivos, cómo se puede implementar, qué temáticas debe desarrollar, entre otros.

Con estos antecedentes, y como resultado de la segunda fase del proyecto de APCEIU-IBE, en el 2018 el Ministerio de Educación Nacional publica los *Lineamientos de formación de educadores para la ciudadanía* (2018), en los que se acoge el concepto de *ECM* propuesto por la Unesco (2014) y se proponen orientaciones pedagógicas dirigidas a las instituciones encargadas de la formación de educadores: escuelas normales superiores, facultades de educación y secretarías de educación. En este documento se identifican puntos en común entre la propuesta de formación para el desarrollo de competencias ciudadanas del MEN, con la que ya contaba el país, y la propuesta de *ECM* impulsada por la Unesco (2014), y se destacan caminos para articularlas:

La articulación de los dos enfoques [MEN vs. Unesco] no significa cambiar uno por otro, sino partir de lo que ya está ocurriendo en los espacios educativos y ampliar las reflexiones, considerando las relaciones entre lo local y lo global. Por ejemplo, si se está trabajando el tema de los retos de la construcción de la paz en Colombia, puede ser fascinante para las personas revisar ejemplos como el de Irlanda del Norte o Sudáfrica para identificar las lecciones aprendidas de estos procesos. (MEN, 2018, p. 80)

La construcción discursiva de la *ECM* y el recorrido descrito derivan en el documento de lineamientos del MEN, pero no en la integración de la *ECM* al currículo nacional, como inicialmente se esperaba. Lo anterior debido a que dicho currículo nacional no existe; aunque el MEN diseña y comunica sus lineamientos u orientaciones generales, la descentralización del sistema educativo colombiano permite que, hasta cierto punto, las comunidades educativas a nivel local sean las que participen en la construcción de sus propios currículos, y que los docentes cuenten con cierta autonomía para construir su programa de aprendizaje de acuerdo con las capacidades locales y las necesidades de sus estudiantes (Camargo, 2016; Tibbitts, 2015). Por lo tanto, acá la función de los maestros resulta crucial para leer las necesidades de los contextos, construir entornos pedagógicos democráticos y atractivos para los estudiantes (Evans *et al.*, 2009), y promover espacios para el pensamiento crítico y la participación que les permitan ser y aprender de un mundo diverso.³

3 Cabe destacar que, si bien la ley general de educación (1994) favorece la autonomía curricular de las instituciones educativas y, por lo tanto, el papel protagónico de los docentes en la construcción de currículos contextualizados, este hecho entra en tensión con los procesos de certificación de las instituciones educativas y con la evaluación de competencias de los estudiantes por medio de las pruebas de Estado, que condicionan dicha autonomía. Una discusión reciente sobre el modelo de educación por competencias, que supera los alcances del presente artículo, se puede encontrar en Vargas-Rojas (2021).

Ahora bien, aunque la ECM depende de los documentos que transmiten ciertos significados y orientaciones, y promueven de manera prescriptiva su “deber ser”, es en las prácticas específicas agenciadas por los docentes y las comunidades educativas en contextos concretos donde se encuentra, en realidad, la forma que ha venido tomando la ECM en Colombia. En efecto, desde el 2017 han emergido prácticas educativas que se autodefinen como experiencia de ECM y que ofrecen pistas relevantes acerca de lo que esta es o de lo que puede llegar a ser en este y en otros países con características similares. La siguiente sección se dedica a este asunto.

Prácticas de ECM en Colombia

Este momento histórico en Colombia, caracterizado por el proceso de reincorporación y transición democrática de excombatientes guerrilleros —acompañado de nuevas y viejas formas de violencia—, reclama extender la democracia a nivel político y social. Pese a la terminación del conflicto armado entre el Estado y las FARC-EP, aún perviven grandes desafíos en el país: 1) la implementación de las reformas acordadas por estas partes en el acuerdo de paz; 2) el desarrollo de conversaciones de paz con otros grupos insurgentes, como el Ejército de Liberación Nacional; 3) la confrontación de los grupos armados residuales o emergentes (grupos neoparamilitares, disidencias de las FARC-EP, grupos criminales al servicio del narcotráfico, etc.); y 4) la democratización de las relaciones sociales en distintos espacios de socialización para construir culturas de paz desde los escenarios cotidianos. En un contexto en el que diversas voces y sectores históricamente marginados de la vida democrática comienzan a participar de los debates públicos sobre el modelo de país y de mundo que se espera dejar a las próximas generaciones, la ECM ha venido tomando mayor importancia.

Así pues, aunque no existe una única estrategia para implementarla, educadores críticos, autónomos y creativos han encontrado caminos para promoverla e impulsar con ella procesos de cambio educativo y social. Tal es el caso de los docentes de dos escuelas de Bogotá, una pública y la otra privada, que, desde la educación media y a través de talleres de ECM, identificaron problemáticas globales de interés para sus estudiantes (violencia de género, crisis ambiental, entre otras) y posibles rutas de acción para enfrentarlas con el apoyo de herramientas tecnológicas. El proceso educativo, basado en el trabajo por proyectos, desembocó en la elaboración de productos audiovisuales y plataformas virtuales para generar conciencia y promover cambios en torno a las problemáticas identificadas. Los contenidos y espacios creados fueron luego compartidos con otras escuelas tanto de la propia ciudad como de otras ciudades latinoamericanas, en especial, en Valparaíso, Chile (Aguilar-Forero *et al.*, 2019, p. 5).

Entre lo interesante de esta experiencia se destaca que, en lugar de un tema adicional de clase, la ECM tomó la forma de un proyecto integrador en el que se manifestaron explícitamente las prioridades de las escuelas, se vincularon diferentes áreas de conocimiento y se involucraron desde las directivas hasta la comunidad en general (Bourn *et al.*, 2016). Asimismo, se trató de un proceso que trascendió el aula e incluso los muros de las instituciones educativas, propició el intercambio con estudiantes de otros países y se incorporó a la sociedad civil a través de entrevistas, interacciones y campañas de activismo social movilizadas por los estudiantes en redes sociales digitales e internet. Como señaló la Unesco (2016), este tipo de actividades fuera del aula fortalece y complementa las intervenciones escolares y promueve un trabajo comunitario que acerca a los estudiantes a su realidad social; además, puede impulsar la cohesión social, la solución constructiva y pacífica de conflictos, una comprensión más holística de la ciudadanía y la capacidad para reclamar y defender los derechos humanos.

En una segunda experiencia educativa, González (2019) buscó promover ciudadanos del mundo a través de un diálogo intercultural entre estudiantes de cuarto de primaria (de 9 y 10 años) que asisten a una institución privada bicultural, colombo-alemana, cuya lengua materna es el español y que adquieren el alemán como segunda lengua. La maestra diseñó e impulsó una estrategia, distribuida en tres sesiones, en la que los estudiantes abordaron las similitudes y diferencias entre los pueblos indígenas de América y los vikingos en aspectos específicos: vivienda, familia, vestido, alimento e idiomas. La propuesta educativa llevó a los niños y las niñas a buscar información, trabajar en grupo, hacer exposiciones y entablar diálogos interculturales en los que, a partir de preguntas orientadoras, establecieron vínculos con sus propias familias, sus entornos y su cotidianidad.

Esta experiencia, además de tener la virtud de abordar la ECM en primaria —lo que constituye un gran aporte debido a que la gran mayoría de estudios e intervenciones en este tema se centran en la educación superior o secundaria—, favoreció la construcción de una identidad cultural en los estudiantes, así como el acercamiento a la cultura extranjera a través de las conexiones que estos encontraron entre los pueblos indígenas y los vikingos. Adicionalmente, se identificaron avances en la incorporación de espacios de reflexión crítica para analizar las situaciones relacionadas con el entorno y proponer acciones que susciten cambios (González, 2019). Cabe destacar que los aprendizajes derivados de este diálogo intercultural se alinearon con algunos de los objetivos de aprendizaje para la ciudadanía mundial de la Unesco (2015), y que los estudiantes señalaron la importancia de estas estrategias para su dominio de la segunda lengua y para la interacción con los otros, como parte de la comprensión y construcción de un mundo que reconoce las diferencias y comunalidades entre sociedades.

Una tercera propuesta educativa impulsó la formación de ciudadanía mundial con conciencia ambiental, por medio de la construcción de comunidades virtuales en las que se fomentó la apropiación de los proyectos ambientales escolares (PRAE) en tres instituciones educativas rurales ubicadas en diferentes municipios del departamento de Cundinamarca, Colombia. Estos PRAE tienen como fin promover el análisis, la comprensión y la forma de actuar ante problemas ambientales mediante la participación de la comunidad educativa. Sin embargo, como cuestionan Camargo *et al.* (2018), estos proyectos se han centrado en aspectos teóricos, carentes de praxis y desconectados de los currículos, o, en el mejor de los casos, se han reducido a manifestaciones de tipo cultural o artístico desvinculadas de un verdadero proceso de formación de capacidades para la protección ambiental.

Ante esto, Camargo *et al.* (2018) utilizan como estrategia pedagógica la creación de una comunidad virtual de aprendizaje ambiental por medio del diseño e implementación de una página web interinstitucional. Esta página promueve la participación en tiempo real entre las tres instituciones educativas rurales para lograr dos objetivos: fortalecer la formación ciudadana basada en capacidades como el respeto por sí mismo y los demás, la escucha atenta, la toma acertada de decisiones, la empatía con el ambiente, la asertividad y la solución de problemas; y empoderar a los estudiantes para diseñar estrategias de trabajo colaborativo que respondan a las problemáticas ambientales más urgentes de cada institución. En esta experiencia, la comunidad virtual favoreció la integración entre las distintas instituciones rurales, reconoció problemáticas comunes de sus contextos y propuso posibilidades conjuntas de solución a través de la comunicación digital e interactiva (Camargo *et al.*, 2018).

Por último, se encuentra la experiencia de un docente de ciencias sociales de una institución educativa pública de Bogotá, quien realizó una innovación educativa orientada a integrar algunos de los objetivos de la ECM en su clase, con estudiantes de décimo grado (entre 14 y 16 años). Para ello, modificó su plan de estudios con el fin de impulsar el pensamiento crítico y la participación de sus estudiantes por medio de la integración de nuevos contenidos —sistemas de gobierno, procesos de transición democrática en Colombia y el mundo, y movimientos sociales globales— y de ciertas estrategias pedagógicas —cineforos, talleres, juegos de roles, salidas pedagógicas, uso de portafolios, entre otras—.

Al analizar los resultados, evaluados con estrategias innovadoras como los mapas personales de significados —en lugar de las calificaciones convencionales—, se encontró que estas temáticas y estrategias alternativas favorecieron la comprensión de la complejidad del conflicto armado en Colombia, a la luz de un diálogo con los procesos de transición democrática acontecidos en otros países. Además, los estudiantes demostraron una mayor comprensión de “las motivaciones y formas de acción de los

movimientos sociales globales, se identificaron empáticamente con la defensa de los derechos humanos y se manifestaron pacífica y creativamente en contra de la desigualdad, la discriminación, la contaminación, la desinformación y las violencias en el mundo” (Aguilar-Forero *et al.*, 2019, p. 105).

Conclusiones: cuatro claves y tres posibles aportes de la ECM

La trayectoria reciente de la ECM desemboca en Colombia en el documento *Lineamientos de formación de educadores para la ciudadanía* (MEN, 2018), el cual reconoce la importancia de la formación docente como aspecto nuclear en el desarrollo de la ECM en este país. Si bien este documento aporta elementos valiosos dirigidos a las instituciones encargadas de la formación de maestros en Colombia, la ECM en la actualidad pasa más por la práctica de docentes autónomos e innovadores que por la apropiación de estos lineamientos en las instituciones de formación de maestros, hecho que sin duda tomará varios años en concretarse, pues no se encuentran aún evidencias de experiencias o prácticas de ECM derivadas de las orientaciones o lineamientos compartidos en este documento.

Por esta razón, en el presente artículo se optó por abordar cuatro experiencias de ECM con el fin de identificar en estas rasgos y aportes para futuras prácticas de ECM en Colombia y otros países con contextos similares. Entre las experiencias analizadas y apenas expuestas en este texto, encontramos varios aspectos comunes que ofrecen pistas acerca de lo que la ECM puede llegar a ser o puede ya estar siendo en Colombia: 1) los docentes desarrollan prácticas pedagógicas alternativas (muchas veces basadas en el trabajo por proyectos) en las que la democracia y la formación para la ciudadana mundial son una vivencia cotidiana, en lugar de un conjunto de contenidos o temas de clase; 2) promueven el diálogo de saberes y la búsqueda de temáticas cercanas a los intereses de los estudiantes; 3) fortalecen el trabajo grupal y los espacios de participación no institucionalizados, y sacan provecho de las tecnologías digitales e internet; y 4) hacen un intento por innovar en las prácticas evaluativas e integrar lógicas cualitativas de valoración de aprendizajes.

Aunque estas cuatro claves pueden ser tenidas en cuenta en nuevas experiencias de ECM en Colombia u otros contextos, el análisis de las cuatro iniciativas abordadas permite identificar también la presencia de un gran reto: evitar que la confianza depositada en la ECM derive en una su idealización. Desde luego, la ECM implica *prácticas de ciudadanía*, esto es, “estrategias que permiten hacer efectiva la ciudadanía como tecnología de gobierno para conseguir una transformación en las conductas de los

sujetos-ciudadanos haciéndoles actuar de una manera y no de otra en un ambiente artificialmente creado” (Cortés, 2013, p. 65). Asimismo, la ECM no está exenta de las mismas críticas que han recibido otras apuestas educativas, entre ellas, el programa de competencias ciudadanas, considerado como un modelo que no es “autóctono de la academia colombiana”, esto es, que no surge como resultado de un proceso participativo y contextual, y que se instituye de “arriba hacia abajo” por la influencia de “estamentos sociales dotados de cierto poder [que] diseñan estándares para que los individuos los sigan, pensando que de esa manera se construye ciudadanía” (Vargas-Rojas, 2021, p. 77).

Pese a ello, además de las cuatro claves, las experiencias mencionadas permiten evidenciar tres posibles aportes de la ECM para un país como Colombia, atravesado por violencias con profundas raíces históricas. En primer lugar, la ECM puede permitir visibilizar voces y visiones de mundo históricamente soterradas, como lo intentó hacer González (2019) al promover el diálogo intercultural y el reconocimiento de las características culturales y lingüísticas de los pueblos indígenas. Las críticas a la visión normativa de la ECM han señalado que esta se ha promovido por medio de investigaciones y textos en su mayoría escritos en inglés, lo que da cuenta de cierta naturaleza monolingüística y monocultural del discurso (Parmenter, 2011). Ante esto, este tipo de experiencias demuestra que es posible promover una ECM más contextual y capaz de incorporar no solo la diversidad lingüística sino la diversidad de conocimientos —que no están siendo del todo representados en las reflexiones y prácticas de ECM—.

De hecho, quienes vienen impulsando una ECM de corte decolonial se inspiran en prácticas indígenas para argumentar que los problemas que acechan al mundo (ambientales, sociales, de salud, políticos, económicos, etc.) no se derivan de la falta de información, de concientización o de asumir ciertos valores normativos, sino de un modo de existencia inherentemente violento que atraviesa la forma como los seres humanos se relacionan con el mundo, muchas veces a través de creencias, ilusiones y falsas esperanzas que difícilmente se logran abandonar (Suša *et al.*, 2020; Andreotti, 2011). Reconocer otras perspectivas y modos de existencia por medio de experiencias de ECM tiene toda la importancia, en especial, en países como Colombia, que siguen siendo profundamente racistas y que no cesan de discriminar, criminalizar y violentar a sus pueblos indígenas —basta recordar el caso de abuso sexual de una niña de doce años del pueblo emberá chamí por parte de 7 militares, que se hizo público en junio de 2020—.

El reconocimiento de la diversidad de perspectivas y modos de existencia ha sido también promovido por la Red Regional de ECM para América Latina y el Caribe, en la que convergen diversos pensadores, comunidades educativas y activistas de la región. En el documento fundacional de esta

red, que fomenta el diálogo sobre el concepto de ECM desde una mirada regional, se impulsa una ECM que aborde las condiciones estructurales de las exclusiones (capitalismo, colonialismo, patriarcado); que recupere y legitime la historia y cultura afrodescendiente, que valore la diversidad sexual y el mundo campesino; que fomente la igualdad entre hombres y mujeres; que impulse el reconocimiento de niños, niñas y jóvenes como sujetos de derechos; que confronte el colonialismo y visibilice las lenguas y culturas indígenas, y que contribuya a comprender las causas del desplazamiento y la migración en la región para humanizar estas condiciones. Todo lo anterior implica una ECM cada vez más abierta al diálogo de saberes, culturas y mundos, a la descolonización del pensamiento y a la construcción de sistemas educativos intraculturales, interculturales y plurilingües (Orealc y Unesco, 2017, p. 14).

En esta misma dirección, en su esfuerzo por superar cierto eurocentrismo de las primeras formulaciones del concepto de ECM, la Unesco (2018) reconoce que los tres pilares centrales de esta estrategia educativa (respeto a la diversidad, solidaridad y sentido de pertenencia a una humanidad común) existen en diferentes grupos humanos, pero con otras denominaciones asociadas a las más diversas visiones de mundo. Así, las nociones de *Ubuntu*, en Sudáfrica, *Shura*, en Omán, *Hongik-Ingan*, en la República de Corea, y *Buen Vivir* y *Sumak Kawsay*, en Bolivia y Ecuador respectivamente, comparten con distintos matices y desde diferentes cosmovisiones algunos o todos los pilares que se promueven desde la ECM. Con esto, resulta claro que la ECM no es la única ni necesariamente *la mejor* forma de promover relaciones más armónicas y solidarias. De hecho, se acierta en el mismo documento al reconocer que otros de los conceptos conceden incluso más importancia que la que se ofrece desde la ECM a ciertos elementos como la generosidad, la soberanía alimentaria, la armonía con el entorno natural y el equilibrio con la madre tierra (Unesco, 2018, p. 10).

El segundo aporte posible de la ECM que se infiere de las experiencias abordadas tiene que ver con su intento por superar la oposición entre lo local y lo global. Como se mencionó al inicio de este artículo, existe un debate tanto a nivel teórico como en investigaciones empíricas entre quienes defienden lo local y quienes apuestan por lo global. Para muchos resulta más importante promover primero la fraternidad y solidaridad entre los actores más próximos —como vecinos o ciudadanos de un mismo país—, antes que pretender hacerlo a nivel internacional. Desde esta óptica se enfatiza en el fortalecimiento de la comunidad más cercana, del patriotismo y de un concepto de participación ciudadana relacionado con lo local y nacional, por encima de la intención de consolidar una comunidad global. En la otra esquina se encuentran quienes abrazan, en ocasiones de manera acrítica, los beneficios de la globalización y, al hacerlo, exacerbaban las posturas localistas que prefieren incluso utilizar el adjetivo *mundial* en

lugar de *global*, al ser este último más cercano al término *globalización* — vinculado con consecuencias socioculturales que se consideran negativas (aculturación, homogenización, entre otras)— (Boni, 2011).

Esta tensión entre lo local y lo global, que se extiende al debate entre quienes defienden identidades e intereses locales y quienes promueven identidades y propuestas globales (Unesco, 2014, p. 20), no tiene cabida en las experiencias educativas revisadas para este artículo. De hecho, como se señala en aquella que propicia un intercambio entre escuelas de Bogotá y Valparaíso, “para los jóvenes de ambos países latinoamericanos la distinción entre lo global y lo nacional no es tan marcada y, por el contrario, con facilidad se identifican con temas o problemas globales como las violencias de género, sin percibir una dicotomía o tensión fuerte entre la escala global y la nacional” (Aguilar-Forero *et al.*, 2020, p. 12). Superar la supuesta oposición entre lo local y lo global puede contribuir a la construcción de paz en Colombia, pues permitiría comprender que los conflictos generadores de violencias en este país, relacionados con la concentración de la tierra, la ciudadanía en armas y el narcotráfico (Perea, 2009), se encuentran entrelazados con procesos políticos y económicos que trascienden lo local y, por tanto, la búsqueda de alternativas no puede quedarse solo en respuestas supeditadas al contexto nacional.

De hecho, es necesario destacar que la falsa dicotomía entre lo local y lo global empobrece cualquier debate, pues existen prácticas y dinámicas sociopolíticas que son simultáneamente locales y globales y en las que, en lugar de una oposición, hay una articulación local-global e incluso una lógica transescalar (más allá de las escalas) (Santos, 2006, p. 81). En el fondo, se encuentra un asunto epistemológico que pensadores como Bruno Latour (2008) han abordado con profundidad, para concluir, entre otras cosas, que el mundo puede ser pensado como una topografía aplanada: no hay nada que no sea local, pues lo que parece global o más “macro” solo lo es debido a la densidad o a la cantidad de conexiones con otros lugares, prácticas o actores igualmente locales. En este sentido, lo mundial o global no implica algo más *grande*, *macro* u opuesto a lo local, sino algo local que está más interconectado con otros lugares, prácticas o eventos también locales. Desde luego, escapar de este dilema epistemológico no es fácil, pues lo que se nos presenta como *natural* es pensar el mundo como una matrioska rusa, con dimensiones micro y macro, y escalas locales, nacionales y mundiales que se asumen como claramente definidas y diferenciadas.

Por último, las experiencias mencionadas en este artículo anticipan otro posible aporte de la ECM para la construcción de paz en un país como Colombia: promover la construcción de subjetividades críticas que se comprometan con la transformación social. En los casos abordados se adelantan procesos de formación de estudiantes y de docentes basados

no solo en los beneficios de la ECM o en lo que esta puede aportar para consolidar sujetos competitivos, emprendedores y eficientes para una economía de mercado y un mundo cada vez más globalizado e interconectado (lo cual dialoga con el enfoque neoliberal de ECM). En su lugar, desde un posicionamiento crítico-transformador, en estas iniciativas se reconocen las particularidades socioeconómicas, culturales y políticas de los lugares en los que se promueven prácticas de ECM (Goren y Yemini, 2017) y se apuesta por construir subjetividades que se movilizan y denuncian injusticias socioambientales, que reclaman y defienden derechos humanos, y que valoran la diferencia y el diálogo intercultural: allí pueden encontrarse tanto el presente como los horizontes de futuro de la ECM en Colombia y en Latinoamérica.

Referencias

- Aguilar-Forero, N., Alfaro, N., Velásquez, A. y López, V. (2020). Educación para la ciudadanía mundial: conectando escuelas de Colombia y Chile. *Educação & Sociedade*, (41), 1-16. <https://doi.org/10.1590/es.213415>
- Aguilar-Forero, N., Mendoza, D., Velásquez, A., Espitia, D., Ducon, J. y Poorter, J. (2019). Educación para la ciudadanía mundial: una innovación curricular en ciencias sociales. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 89-111. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.005>
- Aktas, F., Pitts, K., Richards, J. y Silova, I. (2017). Institutionalizing Global Citizenship: A Critical Analysis of Higher Education Programs and Curricula. *Journal of Studies in International Education*, 21(1), 65-80. <https://doi.org/10.1177/1028315316669815>
- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Fondo de Cultura Económica.
- Andreotti, V. (2011). (Towards) Decoloniality and Diversity in Global Citizenship Education. *Globalization, Societies and Education*, 9(3-4), 381-397. <https://doi.org/10.1080/14767724.2011.605323>
- Bates, R. (2012). Is Global Citizenship Possible, and Can International Schools Provide It? *Journal of Research in International Education*, 11(3), 262-274. <https://doi.org/10.1177/1475240912461884>
- Boni, A. (2011). Educación para la ciudadanía global. Significados y espacios para un cosmopolitismo transformador. *Revista Española de Educación Comparada*, (17), 65-86. <https://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7545>
- Bourn, D., Hunt, F., Blum, N. y Lawson, H. (2016). *Primary Education for Global Learning and Sustainability*. Cambridge Primary Review Trust.

- Camargo, N. (2016). *Global Citizenship Concepts in the Curriculum of Colombia: Analysis and Initial Recommendations: Situational Analysis Report of Colombia*. IBE-Unesco.
- Camargo, O., Sandoval, M. y Moncada, H. (2018). *PRAE y comunidades virtuales para la formación de ciudadanía ambiental* [tesis de maestría]. Universidad de los Andes.
- Camicia, S. y Franklin, B. (2011). What Type of Global Community and Citizenship? Tangled Discourses of Neoliberalism and Critical Democracy in Curriculum and its Reform. *Globalization, Societies and Education*, 9(3-4), 311-322. <https://doi.org/10.1080/14767724.2011.605303>
- Congreso de la República de Colombia. (8 de febrero de 1994). Ley 115 de 1994: Por la cual se expide la ley general de educación. *DO*: 41 214. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Cortés, A. (2013). Prácticas de ciudadanización en la escuela contemporánea, Colombia, 1984-2004. *Pedagogía y Saberes*, (38), 63-69. <https://doi.org/10.17227/01212494.38pys63>
- Engel, L., Fundalinski, J. y Cannon, T. (2016). Global Citizenship Education at a Local Level: A Comparative Analysis of Four US Urban Districts. *Revista Española de Educación Comparada*, (28), 23-51. <https://doi.org/10.5944/reec.28.2016.17095>.
- Evans, M., Ingram, L., Macdonald, A. y Weber, N. (2009). Mapping the "Global Dimension" of Citizenship Education in Canada: The Complex Interplay of Theory, Practice, and Context. *Citizenship, Teaching and Learning*, 5(2). 16-34.
- Galaz, A. y Arancibia, M. (2021). El desafío de la formación ciudadana: reflexiones a partir de una experiencia de acompañamiento escolar. *Revista Brasileira de Educação*, (26), 1-18. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260004>
- González, D. (2019). *Formación de ciudadanos globales a partir del diálogo intercultural en un entorno bicultural* [tesis de maestría]. Universidad de los Andes.
- Goren, H. y Yemini, M. (2017). Global Citizenship Education Redefined: A Systematic Review of Empirical Studies on Global Citizenship Education. *International Journal of Educational Research*, (82), 170-183. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.02.004>
- Han, Y. (2016). Challenges and Tasks of Global Citizenship Education in East Asia: Assimilation Policy of Multicultural Family Students in South Korea. *Revista Española de Educación Comparada*, (28), 53-71. <https://doi.org/10.5944/reec.28.2016.17088>.
- Jooste, N. y Heleta, S. (2017). Global Citizenship versus Globally Competent Graduates: A Critical View From the South. *Journal*

of *Studies in International Education*, 21(1), 39-51. <https://doi.org/10.1177/1028315316637341>

Knight, K. y Harnish, J. (2006). Contemporary Discourses of Citizenship. *Review of Educational Research*, 76(4), 653-690. <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00346543076004653>

Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*. Manantial.

MEN. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas*. Ministerio de Educación Nacional.

MEN. (2018). *Lineamientos de formación de educadores para la ciudadanía*. Ministerio de Educación Nacional.

ONU. (s. f.). *Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

Opertti, R., Kang, H. y Magni, G. (2018). *Global Citizenship Education Tools and Piloting Experiences of Four Countries: Cambodia, Colombia, Mongolia and Uganda*. IBE-Unesco; APCEIU.

Orealc y Unesco (2017). *Educación para la ciudadanía mundial en América Latina y el Caribe: "Hacia un mundo sin muros: educación para la ciudadanía mundial en el ODS 4. Agenda E2030"*. Orealc; Unesco; APCEIU; Opech.

Oxfam. (2007). *Escuelas y educación para la ciudadanía global. Una mirada transformadora*. Oxfam. <http://www.intered.org/pedagogiadeloscuidados/wp-content/uploads/2017/06/A0400107-1.pdf>

Parmenter, L. (2011). Power and Place in the Discourse of Global Citizenship Education. *Globalization, Societies and Education*, 9(3-4), 367-380. <https://doi.org/10.1080/14767724.2011.605322>

Peraza, C. (2016). Interpretaciones de la educación para la ciudadanía global en la reforma de la educación media superior en México. *Revista Española de Educación Comparada*, (28), 135-159. <https://doi.org/10.5944/reec.28.2016.17092>

Perea, C. (2009). Colonización en armas y narcotráfico. La violencia en Colombia durante el siglo xx. *Araucaria*, 11(22), 99-124. https://redib.org/Record/oai_articulo3348025-colonizaci%C3%B3n-en-armas-y-narcotr%C3%A1fico-la-violencia-en-colombia-durante-el-siglo-xx

Presidencia de la República de Colombia. (25 de mayo de 2015). Decreto 1038 de 2015: Por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=61735>

Santos, B. (2006). *Conocer desde el sur. Para una cultura política emancipatoria*. UNMSM.

- Suša, R., Andreotti, V., Stein, S., Ahenakew, C., Čajkova, T., Kuperman, D., Cardoso, C. y Huni, N. (2020). Global Citizenship Education and Sustainability Otherwise. En S. Saúde, M. Raposo, N. Pereira y A. Rodríguez (eds.), *Teaching and Learning Practices That Promote Sustainable Development and Active Citizenship* (pp. 1-23). IGI Global Publisher of Timely Knowledge.
- Szakács-Behling, S., Riggan, J. y Akar, B. (2020). Introduction: Rethinking Global Citizenship Education from the Ground up: Intentions, Power, and Accidents. *Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft*, 26(2), 100-115. https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&id_artikel=ART104537&uid=frei
- Tibbitts, F. (2015). *Curriculum Development and Review for Democratic Citizenship and Human Rights Education*. Unesco; Council of Europe; Office for Democratic Institutions and Human Rights of the Organization for Security and Co-operation in Europe/the General Secretariat of the Organization of American States.
- Truong-White, H. y Mclean, L. (2015). Digital Storytelling for Transformative Global Citizenship Education. *Canadian Journal of Education*, 38(2), 1-29. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1069732>
- Unesco (2013). *Global Citizenship Education: An Emerging Perspective. Documento de resultados de la consulta técnica sobre educación para la ciudadanía mundial*. Unesco.
- Unesco. (2014). *Global Citizenship Education. Preparing Learners for the Challenges of the 21st Century*. Unesco.
- Unesco. (2015). *Educación para la ciudadanía mundial. Temas y objetivos de aprendizaje*. Unesco.
- Unesco. (2016). *Education for People and Planet: Creating Sustainable Futures for All. Global Education Monitoring Report*. Unesco.
- Unesco. (2018). *Global Citizenship Education: Taking it Local*. Unesco.
- Vargas-Rojas, S. (2021). La formación ciudadana y el modelo de educación por competencias en la política educativa en Colombia 2004-2017. *Revista Colombiana de Educación*, 1(81), 61-82. <https://doi.org/10.17227/rce.num81-9906>
- Watson, S. (2013). An Exploration into the Teaching of Cosmopolitan Ideals: the Case of 'Global Citizenship'. *Citizenship, Social and Economic Education*, 12(2), 110-117. <https://journals.sagepub.com/doi/10.2304/csee.2013.12.2.110>