



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura



Oficina Internacional
de Educación



United Nations
Educational, Scientific and
Cultural Organization

국제연합
교육과학문화기구

APCEIU

Asia-Pacific Centre of
Education for International Understanding
under the auspices of UNESCO

유네스코 아시아태평양 국제이해교육원

Reflexiones en progreso N°16 sobre
Cuestiones fundamentales y actuales del currículo, el aprendizaje y la evaluación

Conceptos de la ciudadanía mundial en los currículos de cuatro países



Título	Conceptos de la ciudadanía mundial en los currículos de cuatro países
Serie	Cuestiones fundamentales y actuales del currículo, el aprendizaje y la evaluación
Reflexiones en progreso	Noviembre, 2017, N° 16 IBE/2017/WP/CD/16
Directora OIE	Dr. Mmantsetsa Marope
Director APCEIU	Dr. Utak Chung
Equipo de coordinación y producción de la OIE-UNESCO	Renato Operti, Hyekyung Kang, Giorgia Magni, Ioanna Siakalli
En colaboración con	Centro de Asia y el Pacífico de Educación para el Entendimiento Internacional (APCEIU)
Autor	Natalie Browes
Palabras clave	Análisis situacional – currículos escolares – educación para la ciudadanía mundial (ECM) – ODS 4.7 – seguimiento mundial

© OIE-UNESCO y APCEIU, 2017.

Nota del equipo de la OIE

La OIE ha creado la serie *Reflexiones en progreso sobre cuestiones fundamentales y actuales del currículo, el aprendizaje y la evaluación* para abrir un espacio común de conversación a nivel mundial que nutra, la producción colectiva y el debate sobre las cuestiones que preocupan en gran medida a los Estados Miembros de la UNESCO. Su intención es la de apoyar la labor de los países en incorporar temas candentes en los procesos de renovación y desarrollo de los currículos en diferentes niveles, ámbitos y ofertas del sistema educativo.

Inicialmente, la serie *Reflexiones en progreso* se concentra, entre otros, sobre los siguientes temas centrales: a) la atención y educación de la primera infancia (AEPI) como base del desarrollo y aprendizaje infantil integral; b) la lectura y escritura en los primeros grados de primaria para apoyar el desarrollo de competencias esenciales; c) la cultura y las competencias de los jóvenes en el siglo XXI (incluyendo la educación formal, no formal e informal); d) los currículos de las TIC y la pedagogía inclusiva, para contribuir a la obtención de unos resultados del aprendizaje pertinentes y eficaces; e) currículos de Ciencias, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas (STEM, por sus siglas en inglés) para fomentar el desarrollo sostenible; f) el currículo y la educación para la ciudadanía mundial (la paz, los derechos humanos, el desarrollo sostenible, los valores, la ética, el multiculturalismo, etc.); g) la evaluación para mejorar y apoyar las oportunidades de aprendizaje; y h) la educación inclusiva como principio rector de los sistemas educativos.

La serie de reflexiones cubre una amplia gama de productos de conocimiento, entre ellos: documentos de debate, notas sobre políticas, marcos, directrices, prototipos, cajas de recursos, herramientas de aprendizaje y recursos multimedia. Se debate sobre estos materiales, se perfeccionan, se utilizan y se difunden, con la participación de agencias e institutos educativos y curriculares y, en particular, encargados del desarrollo de currículos y especialistas en currículo, expertos en desarrollo, encargados de diseño de políticas, formadores de docentes, inspectores, directores, docentes, investigadores y otros agentes educativos. Además, sirven como material de referencia para las iniciativas de la OIE en materia de desarrollo de capacidades en currículo, aprendizaje y educación de calidad – principalmente, maestrías, diplomas, certificados y talleres –, para entablar un diálogo político y técnico que involucre diversidad de actores y grupos de interesados y apoyar un trabajo sobre el terreno sostenible en los países.

A través de blogs y foros electrónicos, animamos al público a interactuar activamente y aportar diversas perspectivas. En efecto, el espacio en línea para la reflexión nos permite estar conectados, facilita el intercambio entre expertos de diferentes regiones del mundo y fomenta la reflexión continua sobre los temas en cuestión. El blog está estructurado para reunir recursos diversos, que incluyen herramientas y documentos (como se mencionó anteriormente) sobre temas específicos a fin de proporcionar un conjunto complejo y nutrido de materiales dirigidos a responder a las necesidades específicas de los Estados Miembros. Las *Reflexiones en progreso* capturarán visiones pertinentes, opiniones y comentarios compartidos por el público, y servirán de recurso clave para apoyar los esfuerzos de los Estados Miembros en la incorporación de las conclusiones pertinentes y prácticas eficaces en las políticas nacionales, los marcos curriculares, el desarrollo del currículo, y el quehacer profesional.

Dr. Mmantsetsa Marope: Directora, Oficina Internacional de Educación



Conceptos de la ciudadanía mundial en los currículos de cuatro países

Resumen: Este informe analiza la presencia de conceptos relacionados con la educación para la ciudadanía mundial (ECM) en los sistemas educativos de cuatro países: Camboya, Colombia, Mongolia y Uganda. Se hace hincapié en los principales hallazgos de ocho informes: cuatro informes de expertos, que analizan principalmente el contenido curricular, y cuatro informes de análisis situacional, que ofrecen una visión más amplia y explican en detalle algunos de los desafíos y oportunidades específicos de cada país con respecto a la ECM. Los hallazgos revelan la presencia de conceptos de la ECM en los currículos de los cuatro países. Además de contenido cognitivo relacionado con la ECM, también se encontró contenido basado en las competencias en los currículos de estos países. Sin embargo, la mayor parte de este contenido solo puede relacionarse indirectamente con la ECM y se interpreta mejor como parte de un enfoque tradicional de educación cívica o ciudadana. Como tal, suele carecer de una perspectiva mundial y no se vincula con todos los temas clave de la ECM. Además, este contenido a menudo se concentra en los niveles de educación secundaria básica y media superior, en lugar de distribuirse de forma homogénea en todos los niveles. Esto sucede, en particular, en el caso de las competencias basadas en comportamientos. Los hallazgos también revelan desafíos que trascienden los currículos, como la falta de formación docente y de apoyo para implementar la ECM, que son preocupaciones compartidas por los diferentes actores en los cuatro países. También se consideró problemática la falta de contenido de la ECM en los libros de texto, así como la falta de materiales complementarios. El informe concluye con recomendaciones para la adopción eficaz de la ECM en los currículos. Entre otros, este informe sugiere integrar la ECM de forma transversal, es decir, en todos los niveles del currículo, mientras que, al mismo tiempo, los actores del sistema educativo en todos sus niveles, desde el Gobierno central hasta los docentes, deben comprometerse a garantizar el uso de materiales didácticos, pedagogías y técnicas de evaluación complementarios.

Palabras clave: análisis situacional – currículos escolares – educación para la ciudadanía mundial (ECM) – ODS 4.7 – seguimiento mundial

Índice

Nota del equipo de la OIE.....	3
Índice	5
Introducción	6
Descripción de la ECM.....	6
Información sobre los países	7
Camboya	7
Colombia	8
Mongolia	9
Uganda	9
La ECM en documentos educativos nacionales	10
Contenido de aprendizaje basado en los conocimientos	10
<i>Derechos Humanos y responsabilidades</i>	<i>10</i>
<i>Paz, cooperación internacional y convivencia</i>	<i>12</i>
<i>Igualdad de género.....</i>	<i>13</i>
<i>Interconexión y gobernanza mundial</i>	<i>13</i>
<i>Desarrollo sostenible</i>	<i>14</i>
Contenido del aprendizaje por competencias.....	17
La ECM en contexto	19
La opinión de los distintos actores	20
Desafíos y oportunidades.....	21
Recomendaciones.....	24
El fortalecimiento de los vínculos de la ECM en los currículos.....	24
Elaboración de materiales didácticos y libros de texto en línea con la ECM.....	26
Formación docente integral y de calidad.....	26
Un enfoque de la ECM que empodere a escuelas, docentes y estudiantes.....	26
Evaluación multifacética de la ECM	27
Mayor cooperación y colaboración con organizaciones dentro del país	27
Observaciones finales	28
Bibliografía	29
Anexo 1	31
Matriz para codificar las categorías de los contenidos curriculares sobre ciudadanía mundial y conceptos asociados.....	31

Introducción

Este informe reúne investigaciones llevadas a cabo como parte de la iniciativa conjunta de la OIE-UNESCO y del Centro de Asia y el Pacífico de Educación para el Entendimiento Internacional (APCEIU, por sus siglas en inglés) con vistas a comprender mejor la aplicación de la educación para la ciudadanía mundial (ECM) en todo el mundo, a la luz del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4.7 y de la Agenda mundial Educación 2030. Con este fin, se recopilaron datos de cuatro países, Camboya, Colombia, Mongolia y Uganda, para mostrar cómo se interpreta, aplica y percibe la ECM en distintos contextos. Por cada uno de estos países, se elaboraron dos informes en paralelo. Uno fue realizado por expertos internacionales y se centró en políticas educativas y currículos nacionales, lo que incluyó el análisis de una serie de documentos educativos clave para evaluar la presencia de conceptos relativos a la ECM. El otro informe fue un análisis situacional redactado por expertos nacionales con el apoyo de APCEIU y de la OIE-UNESCO. El objetivo fue contextualizar la ECM, al centrarse en los problemas, desafíos y oportunidades contextuales vinculados con esta y en las posibles repercusiones de su aplicación.

Después de realizar una descripción general de la ECM, se ofrecerá un breve perfil de cada uno de los cuatro países que contiene información de los diferentes contextos, así como de la visión general de la agenda educativa. A continuación, se presentarán los principales hallazgos de los ocho informes, analizando en primer lugar el contenido de la ECM en las políticas y los marcos curriculares nacionales. Después, se presentarán los datos de los análisis situacionales, que incluyen las opiniones de los distintos actores, así como una visión general de los principales desafíos y oportunidades. Finalmente, teniendo en cuenta los hallazgos generales, se realizarán recomendaciones para reforzar la implementación de la ECM a nivel mundial.

Descripción de la ECM

Con el objetivo de formar estudiantes que sean ciudadanos del mundo comprometidos y responsables y que crean en la justicia y en la equidad, la ECM se basa en enfoques educativos mundiales previos que incluyen educación en derechos humanos, educación para la paz y educación sobre el medio ambiente y la sostenibilidad. Como tal, la ECM es clave para lograr los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y la Agenda Educación 2030. Su importancia se subrayó en 2012, cuando la iniciativa mundial “La educación ante todo” la posicionó como uno de los tres ejes prioritarios para alcanzar los objetivos a nivel mundial. Más recientemente, en mayo de 2015, los Estados miembros de la UNESCO adoptaron la Declaración de Incheon y su Marco de Acción, reafirmando su compromiso con la Educación para Todos y el cumplimiento del ODS 4: “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (ONU, 2015). La ECM se ha identificado como un elemento clave de esta nueva agenda mundial y resulta central en el ODS 4.7: “Para 2030, garantizar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios”.

De manera más detallada, la naturaleza holística de la ECM tiene como objetivo hacer que los estudiantes desarrollen conocimientos teóricos y prácticos, valores y comportamientos para trabajar, tanto de forma individual como colectiva, a escala local y mundial, para avanzar hacia un mundo pacífico, equitativo y sostenible. Esto se logra a través de métodos y enfoques participativos y centrados en los estudiantes. Los ámbitos de conocimiento de la ECM incluyen la paz y la seguridad humana, los derechos humanos, la gobernanza mundial, la interconexión, la salud y el bienestar, el desarrollo sostenible y la igualdad de género. Los ámbitos de las competencias de la ECM suelen dividirse en tres categorías: cognitivas, socioemocionales y conductuales (aunque existe cierta superposición entre estas).

En lo que se refiere a su aplicación, la ECM puede adoptar diversas formas en la educación formal y no formal. Dentro del entorno escolar, el contenido se suele integrar en las asignaturas convencionales. Dada la dimensión social de la ECM y su estrecha vinculación con la educación cívica y ciudadana tradicional, el contenido se integra con mayor frecuencia en las ciencias sociales. La ECM también puede integrarse de forma transversal, sin vincularla con una asignatura (o asignaturas) específica, sino repartiéndola en todo el currículo. Esta integración transversal es particularmente conveniente, ya que se presta bien para aplicar y reforzar las habilidades y competencias transferibles que forman parte de la ECM. Una tercera posibilidad, aunque algo menos común dado que es bastante reciente, consiste en enseñar la ECM como una asignatura independiente. Finalmente, la ECM también puede ponerse en práctica mediante un enfoque escolar integral. Esto representa un nivel de integración bastante elevado e implica que la ECM se internalice y forme parte de la cultura escolar. Por lo tanto, junto con la enseñanza de contenidos y el desarrollo de competencias, la ECM se refleja en las políticas ambientales y sociales de la escuela y en su extensión comunitaria (UNESCO, 2012). Idealmente, la ECM debería adoptarse combinando estos enfoques. Por ejemplo, la mayoría del contenido puede incluirse en asignaturas convencionales o enseñarse como ECM; sin embargo, el espíritu de sus enseñanzas debe encontrarse en todo el currículo.

Como se señaló, la ECM puede integrarse de varias maneras. Teniendo en cuenta sus vínculos con varias asignaturas "tradicionales" y el hecho de que incorpora enfoques educativos adjetivales previos, quizás se espere encontrar los elementos centrales de la ECM en los currículos a nivel mundial. Al realizar un seguimiento de la ECM, se espera que los países evalúen el contenido actual, tomen conciencia del contenido faltante y fortalezcan y agilicen la adopción de la ECM para integrarla en todos los niveles de forma clara y completa. Si bien esto ofrece una gran flexibilidad a los gobiernos y escuelas, resulta un poco complejo en términos de seguimiento, evaluación y valoración.

Información sobre los países

Dada la gran importancia de los factores contextuales específicos de cada país en la configuración del entorno en el que se adopta la ECM, quizás sea necesario brindar una breve contextualización de los cuatro países de este estudio y sus sistemas educativos.

Camboya

Camboya es un país de ingreso medio-bajo ubicado en Asia sudoriental. Desde la caída del régimen de los Jemeres Rojos a finales del siglo XX, su sistema educativo ha vivido cambios sustanciales, sobre todo relativos a una mejor formación docente y gracias a la aplicación de su primer Programa de Apoyo al Sector Educativo (2001-2005). Desde entonces, Camboya se ha centrado en brindar calidad educativa y acceso equitativo, y ha progresado en términos de tasas de matriculación escolar y en la reducción de la brecha entre los géneros, participando en programas que mejoran la igualdad de género, como el de educación de las niñas en Ciencias, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas (STEM, por sus siglas en inglés) financiado por el Fondo Fiduciario de Malasia y llevado a cabo por la OIE-UNESCO en asociación con el Ministerio de Educación de Malasia.

En la actualidad, el Ministerio de Educación, Juventud y Deporte de Camboya (MoEYS, por sus siglas en inglés) se encuentra en medio de un extenso período de reforma curricular, que incluye la elaboración de documentos tales como la Política para el Desarrollo Curricular (2005-2009) y, más recientemente, el Plan Estratégico de Educación (2014-2018) y el Plan de Acción de Política Docente (2015). Las prioridades de esta reforma incluyen: aumentar la cantidad de libros de texto, reducir la relación alumno/docente, mejorar la asistencia de los alumnos (sobre todo en zonas rurales) y mejorar continuamente la formación docente (incluida la formación en pedagogías centradas en el alumno). El nuevo marco curricular, desarrollado en 2015, se ha traducido en lineamientos detallados en 2016 y se espera que en 2018 las escuelas cuenten con nuevos materiales didácticos para apoyarlo.

En lo que se refiere a la ECM, el MoEYS se ha comprometido a integrarla en todo el currículo (Vicheanon, 2016). Además, los temas clave de la ECM han estado presentes en los currículos de Camboya desde finales de las décadas de 1990 y 2000, e incluyen derechos humanos, educación para la paz, igualdad de género, educación ambiental y salud reproductiva.

El principal desafío al que se ha enfrentado el sistema educativo de Camboya en los últimos decenios es la mala calidad de la enseñanza. Este es un problema que tiene lugar particularmente en las zonas rurales, donde muchas escuelas deben hacer frente a la escasez de docentes calificados, a maestros interinos de bajo rendimiento y al absentismo docente. Otros problemas incluyen la escasez de materiales de enseñanza y la mala gobernanza de las escuelas, que ocurren con gran frecuencia en las zonas rurales de Camboya. Estos problemas dieron como resultado alumnos de bajo rendimiento (Vicheanon, 2016).

Colombia

Colombia se considera un país de ingreso medio-alto y ha experimentado un importante crecimiento económico en los últimos años, como consecuencia de una sólida gestión macroeconómica, un aumento en la seguridad y el auge del petróleo y la minería (OCDE, 2016). Sin embargo, no todas las regiones y grupos sociales se han beneficiado de este crecimiento, lo que ha provocado grandes problemas de pobreza y desigualdad. Desde la década de 1960, Colombia se ha visto afectada por conflictos y problemas de terrorismo, corrupción y narcotráfico. Esto ha incidido de manera significativa en todos los aspectos de la sociedad y ha repercutido directamente en las escuelas, en los docentes y en los alumnos. Aunque el Gobierno colombiano se esfuerza por terminar con el conflicto, un referéndum reciente en el que un sector de la población votó en contra del acuerdo de paz muestra que todavía hay camino por recorrer. Con vistas a lograr un desarrollo constante y cumplir con los ODS, el Plan Nacional de Desarrollo de Colombia (2014-2018) resalta la importancia central de la educación, la paz y la equidad para lograr estos objetivos. Si bien este plan se desarrolla a nivel nacional, también existen planes a nivel regional y municipal.

En los últimos dos decenios, Colombia ha visto cambios significativos en su sistema educativo. Ante problemas como la disminución de las tasas de matriculación en la educación primaria y menos de un 79% de los estudiantes que avanzan hacia la educación secundaria, Colombia implementó una importante reforma educativa a través de la descentralización (Riquelme, 2016). Esto ha otorgado mayores facultades a las autoridades y escuelas locales, que tienen autonomía en materia de administración y distribución de los recursos. También ha resultado en una autonomía curricular. De hecho, el Ministerio de Educación dejó de elaborar un currículo obligatorio y comenzó a elaborar lineamientos, que deben adoptarse de acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional de cada centro educativo. Sin embargo, es crucial observar que tanto el Ministerio como las autoridades locales y las propias escuelas carecen de la experiencia necesaria para aplicar dicha reforma de manera efectiva (Riquelme, 2016).

Aunque la ECM puede ser un concepto nuevo, la educación cívica y ciudadana tiene un lugar importante en las escuelas colombianas, puesto en relieve a través de políticas y lineamientos centralizados y documentos clave, como la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, los Lineamientos Curriculares del Área de Ética y Valores Humanos y los Lineamientos Curriculares para Formación en la Constitución Política y la Democracia. Esto a menudo se relaciona claramente con la ECM (como se verá más adelante en el informe) y puede significar un entorno de políticas propicio para redoblar los esfuerzos de la ECM.

Mongolia

Mongolia es un país escasamente poblado, donde la gente en general vive de forma nómada o seminómada. Desde su transición a la democracia y a una economía más abierta y basada en el mercado en 1990, ha experimentado un importante crecimiento económico, y ahora se clasifica como un país de ingreso medio-bajo (Asian Development Outlook, 2016). Gracias a esfuerzos nacionales concentrados y al efecto de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), Mongolia ha visto algunos avances significativos en materia de educación. Esto incluye una tasa de matriculación casi universal en la educación primaria, así como un 86% de la tasa de matriculación en secundaria y una tasa de alfabetización de adultos de más del 98% (UNESCO, 2008).

Más recientemente, Mongolia ha desarrollado su Plan de Educación Estratégico (2006-2015) y su Plan Maestro para el Desarrollo de la Educación en Mongolia (2006-2015). Las políticas en estos documentos se centran en la equidad y el acceso, así como en la reducción de la desigualdad entre las zonas urbanas y rurales. Se hace especial hincapié en el acceso de los grupos marginados, incluidos los migrantes no registrados, hogares encabezados por mujeres y grupos de pastores. Otros acontecimientos significativos incluyen la extensión de la educación obligatoria de 10 a 12 años, así como los esfuerzos para mejorar el contenido curricular y las prácticas de enseñanza.

En 2012, un nuevo gobierno llegó al poder, comprometiéndose con el desarrollo de cada niño mongol. Este compromiso incluyó reformas en el currículo y la pedagogía en la educación primaria y secundaria (2013), así como la intención de integrar capacidades intelectuales de mayor grado de abstracción dentro de la educación básica. El nuevo marco curricular central se ha aplicado en todo el país desde 2014 (Sid y Bazarsuren, 2016).

En lo que se refiere a la ECM, el Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia (MoECS, por sus siglas en inglés) de Mongolia se ha comprometido a integrarla dentro del currículo nacional. A pesar de que la ECM es un concepto relativamente nuevo en Mongolia, algunos de sus temas principales ya están presentes en algunas de las asignaturas más afianzadas, sobre todo de ciencias sociales como la educación moral y, más tradicionalmente, educación cívica, que se centra en la cultura y el patrimonio, y enseña a los estudiantes a ser ciudadanos orgullosos y responsables.

Los principales desafíos que aún enfrenta el país incluyen mejorar la calidad de la educación y reducir las tasas de abandono escolar a nivel de secundaria. Ambas cuestiones requieren especial atención en las zonas rurales, donde las tasas de abandono escolar entre estudiantes varones de hogares de pastores pobres son especialmente altas, ya que sus familias los necesitan como trabajadores.

Uganda

La nación del este de África figura entre las naciones menos desarrolladas del mundo. A principios de la década de 2000, con un enfoque mundial en los ODM, Uganda comenzó a avanzar hacia una educación primaria universal. Su Plan Estratégico de Educación (2004-2015) delineó las metas para lograrlo. Sin embargo, a pesar de un impresionante aumento en las tasas de matriculación escolar, los problemas de acceso conllevaron índices de finalización mucho más bajos. Es decir que mientras Uganda lograba obtener una tasa neta ajustada de matriculación del 91% (ANER¹), solo alrededor de un cuarto de los estudiantes finalizaban la escuela primaria (UNESCO, 2015). El Plan Estratégico de Educación también hizo hincapié en el valor económico de la educación y promovió la participación tanto de hombres como de mujeres en la fuerza laboral, como elemento esencial para el desarrollo del país.

¹ La tasa neta ajustada de escolarización (ANER) hace referencia al número de alumnos de un grupo en edad oficial de cursar un nivel de educación dado matriculados en ese nivel o niveles anteriores, expresado como un porcentaje de la población dentro de ese grupo de edad. (GEMR, 2016).

Como reflejo de las tendencias en las políticas mundiales, en los últimos años, la atención de Uganda se ha centrado en la calidad y la equidad en la educación. Esta última incluye el acceso a la educación de grupos marginados, incluidos jóvenes con VIH y jóvenes con necesidades de aprendizaje especiales. Estos objetivos se describen en el Plan Sectorial de Educación revisado de Uganda (2007-2015). En los últimos años, Uganda también se comprometió a luchar por los ODS de la ONU.

Con respecto a la ECM, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Uganda, a través del Centro Nacional de Desarrollo Curricular (NCDC, por sus siglas en inglés), se ha comprometido a integrar la ECM dentro del currículo central. Dado el papel del NCDC en el desarrollo de currículos, programas de estudio, libros de texto, manuales para docentes y exámenes nacionales, parece estar en condiciones adecuadas para garantizar que la ECM se integre en todo el sistema educativo del país. Además, dado que el currículo básico de Uganda se encuentra actualmente en proceso de reforma, esta es una excelente oportunidad para integrar los elementos propuestos.

Los principales desafíos que enfrenta Uganda en su sistema educativo son las clases muy numerosas, el absentismo docente y la falta de materiales didácticos, incluidos libros de texto. También se informa que la infraestructura es inadecuada, con carencia o insuficiencia de aulas, y que existen elevados niveles de desigualdad entre las escuelas urbanas y rurales.

La ECM en documentos educativos nacionales

Se analizaron los documentos educativos disponibles de los cuatro países, a efectos de establecer el contenido de la ECM que estaba presente, el contenido que se podría vincular con la ECM y el contenido que faltaba. Estos documentos variaron de un país a otro por cuestiones de acceso y disponibilidad, pero se incluyeron documentos basados en políticas, como los Planes Estratégicos de Educación y los Marcos Curriculares Nacionales, y currículos de las asignaturas sobre temas que las ciencias sociales abarcarían (y que, por lo tanto, muy probablemente incorporen la ECM). En el caso de Mongolia y Uganda, sólo se analizaron los documentos que estaban en inglés, lo que limitó la oferta de información sobre las asignaturas curriculares. Los documentos se analizaron utilizando varios marcos analíticos. Se empleó principalmente una herramienta analítica o "esquema de codificación" desarrollado por la OIE-UNESCO en colaboración con un experto internacional (2017) (ver Anexo 1), con vistas a encontrar contenido específico de la ECM y diferenciarlo del contenido cívico más tradicional (OIE-UNESCO, 2016). En la mayoría de los casos, esto se complementó con esquemas laterales, utilizados para encontrar términos más generales vinculados a la ECM, así como competencias, pedagogías y métodos de evaluación asociados con la ECM.

Algunas de las principales conclusiones de los documentos de cada país se presentan a continuación. En primer lugar, se discute el contenido de aprendizaje teórico, seguido del contenido por competencias. No se presenta una lista exhaustiva de todo el contenido vinculado a la ECM en cada uno de los documentos analizados. Por el contrario, se brinda un panorama general (con ejemplos específicos) de elementos y temas destacados.

Contenido de aprendizaje basado en los conocimientos

Derechos Humanos y responsabilidades

Los derechos humanos ocupan un lugar destacado en muchos de los documentos analizados. Sin embargo, la forma en que se enmarcó este contenido varió considerablemente. El contenido que se refiere a los derechos humanos universales y al Derecho Internacional (como la Declaración Universal de los Derechos Humanos) puede vincularse directamente con la ECM. En cambio, el contenido que permanece enmarcado dentro del ámbito nacional o subnacional, como las referencias más generales a "derechos" y "responsabilidades cívicas" o "ciudadanía", puede interpretarse mejor como parte de un enfoque cívico más tradicional y, por lo tanto, como indirectamente asociado a la ECM.

En el contexto de Camboya, se hace referencia a los derechos en los objetivos generales de aprendizaje del currículo nacional, que incluye "igualdad y respeto por los derechos de los demás". Aunque este objetivo no está orientado explícitamente a nivel mundial, la idea de respeto por los derechos de los demás se vincula de forma estrecha con la ECM. Asimismo, se encontraron contenidos de aprendizaje más específicos relacionados con los derechos humanos. Por ejemplo, los derechos humanos se mencionan de forma constante a lo largo del programa de Estudios Sociales (grados 1-9), así como dentro del currículo de Educación Moral y Cívica (grados 10-12). En el caso de los grados inferiores, este contenido incluye los derechos de la infancia, derechos humanos, y derechos y responsabilidades. En el caso de los grados superiores, los derechos se discutieron más en detalle, y los vínculos con la ECM se hicieron más evidentes. Esto incluyó los derechos de los grupos étnicos en Camboya, los derechos de las mujeres, la protección de los derechos, el derecho internacional en materia de derechos humanos, y el Budismo y los derechos humanos. De hecho, fue el tema más destacado de los planes de estudio de las asignaturas temáticas de Camboya. Junto con este tema, también se promovieron las "responsabilidades" en todos los planes de estudio de Camboya, a través de un énfasis en los valores y en el comportamiento moral.

Los derechos humanos también fueron una característica destacada de los documentos curriculares colombianos. De hecho, este fue uno de los temas más recurrentes relacionados con la ECM en el contexto colombiano (Riquelme, 2016). Esto quizás refleje la promoción de los derechos humanos en un nivel superior de políticas, como el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (PLANEDH) publicado en 2003. Este Plan tiene un enfoque internacional, ya que incluye "el desarrollo pleno de la dignidad humana y la promoción de la amistad entre las naciones" (Camargo, 2016). Este enfoque internacional también se encuentra en los Estándares de Competencias Ciudadanas (2004), pero solo en el nivel secundario superior. Los estudiantes en los grados 10-12 deben "utilizar mecanismos democráticos para proteger y promover los derechos humanos a nivel local, nacional y mundial" (Camargo, 2016, p. 8).

En el caso de Mongolia, las cuestiones de derechos humanos enmarcadas en la perspectiva de la ECM estuvieron presentes en los documentos analizados, sobre todo en aquellos de educación cívica, que incluía la noción de derechos humanos internacionales. Se encontró que los documentos de políticas hacen referencia a los derechos humanos y al derecho internacional. Esto se reforzó en el currículo de educación cívica, donde se mencionan los derechos humanos internacionales, el derecho internacional, y los valores y responsabilidades compartidas. Esta promoción de los derechos humanos también es una característica de los documentos de políticas analizados, incluida la Constitución de Mongolia. El preámbulo de la Constitución afirma que los líderes políticos se comprometen a "respetar los derechos humanos y las libertades, la justicia y la unidad nacional" y a "aspirar al objetivo supremo de construir una sociedad humana, civil y democrática en nuestra patria" (Gobierno de Mongolia 1992, p. 1 en Tibbitts, 2016). Finalmente, Sid y Bazarsuren (2016) señalan que los derechos humanos también están presentes en el currículo de los programas de formación docente de Mongolia, aunque de forma indirecta.

Finalmente, aunque no está presente en absoluto en el Plan Estratégico de Educación de Uganda (2004-2015), el Plan Estratégico de Educación Revisado (2007-2015) sí hace referencia a los derechos humanos. Además, encontramos contenido pertinente en el programa de estudios sociales de Uganda para escuelas secundarias, que incluye como objetivos de aprendizaje: "identificar los derechos y responsabilidades de las personas en nuestro distrito", así como "comprender las estructuras y funciones del gobierno". Del mismo modo, el currículo de Historia de Uganda promueve la comprensión de las responsabilidades sociales y cívicas. Esto se extiende al nivel primario, que incluye temas como "deberes del gobierno", "derechos humanos", "responsabilidades de los ciudadanos" y "procesos democráticos". Curiosamente, también hay un módulo que cubre las principales organizaciones a nivel mundial, los derechos humanos en la Carta de las Naciones Unidas y las formas en que se violan y respetan los derechos humanos. Sin embargo, no se mencionan los derechos humanos en el primer ciclo de educación primaria.

Aun así, se observa que, en los documentos de Uganda, los derechos se examinan en términos generales, con un mayor énfasis en la responsabilidad cívica y los derechos otorgados a los estudiantes como ciudadanos de Uganda, en lugar de en los derechos universales. Por lo tanto, el enfoque permanece a nivel nacional o de distrito. Además, y quizás sorprendentemente dada la presencia de los derechos humanos en la constitución de Uganda, estos no se mencionan en absoluto en los objetivos del currículo nacional de Uganda.

Paz, cooperación internacional y convivencia

Una idea central de la ECM es el vivir juntos en una sociedad mundial pacífica y cooperativa. Dados los conflictos recientes (o actuales) que han moldeado a la mayoría de los países analizados, se espera que el contenido relacionado con la convivencia pacífica sea una parte importante de los documentos curriculares. Sin embargo, para que se considere parte de la ECM, este contenido debe ir más allá de los niveles nacionales y regionales, y debe tratar la importancia de la *paz mundial* y una *comunidad mundial*.

La cultura de paz fue un tema presente en el currículo de Camboya, aunque no parece haberse enfatizado mucho. En el currículo del nivel secundario superior, aparece dentro de la educación moral/cívica, enmarcado dentro del contenido que aborda el desarrollo de las comunidades, la valoración de los seres humanos y la cultura de paz. Sin embargo, no se encontró que la "paz" fuera una característica del programa de estudios sociales (equivalente) para los niveles inferiores. En el marco curricular para la educación secundaria (1996-2009), "desarrollar y aplicar los valores de la convivencia" aparece como objetivo de aprendizaje (Vicheanon, 2016).

Un desafío observado por Tibbitts es que los conceptos de "paz" parecen enmarcarse, en gran parte, dentro del contexto del budismo. Sin embargo, esto "limita" el concepto. Por ejemplo, el budismo se centraría más en la paz interior que el marco de derechos humanos, que se centra en una comprensión más amplia y relacional de "paz", que significa "no solo la coexistencia pacífica (paz negativa) sino la justicia, la no discriminación y la igualdad" (Tibbitts, 2016). Esto también se aplica a la postura relativa a los "derechos humanos" adoptada en el currículo de Camboya.

De manera similar, la "paz" fue uno de los temas más destacados de la ECM en los documentos curriculares de Colombia (Riquelme, 2016). También es central en los documentos de políticas colombianas, que en los últimos tiempos han adoptado una perspectiva mundial. Entre los objetivos de PLANEDH (2003), por ejemplo, está el desarrollo de la dignidad humana y la promoción de la amistad entre las naciones (Camargo, 2016). Más recientemente, el Decreto 1038 Cátedra de la Paz (2016) introdujo temas centrales para estudiantes de nivel secundario superior (grado 11), incluidos los "procesos de consolidación de la paz y posconflicto en todo el mundo" y los "desafíos de convivencia y paz en un mundo globalizado" (Camargo, 2016). De hecho, en los últimos años, el Gobierno ha identificado a la educación como una forma clave de lograr la paz en Colombia. Esto se ve reflejado en el Plan Sectorial de Educación del país (2010) y más recientemente en el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 *Todos por un nuevo país* (Riquelme, 2016).

En el contexto de Mongolia, "poder vivir y trabajar juntos" figura como objetivo del Currículo Básico Nacional de Primaria (2013), al igual que el objetivo de comprender los problemas que *"afectan la interacción y la conexión de las comunidades a nivel local, nacional y mundial"*. Estos valores de paz y conexión a nivel mundial también se encuentran a nivel temático, ya que el Currículo Central de Mongolia para la Educación Cívica anima a los estudiantes a desarrollar un "respeto por las diferentes culturas" y a "aspirar a contribuir a una amistad mundial" (Currículo Central para la Educación Cívica en Sid y Bazarsuren, 2016).

Aunque no se encuentra en el Plan de Estratégico de Educación original de Uganda, la paz está presente en su versión revisada más reciente. Sin embargo, los conceptos que son clave para apuntalarla, como la tolerancia y la diversidad, están notablemente ausentes. El Currículo Temático de Primaria de Uganda también contenía módulos relacionados con la paz, como "convivir" y "paz y seguridad". Este último se centra en el personal local de mantenimiento de la paz, la importancia de promover la paz y seguridad y las formas de hacerlo, y los efectos de la inseguridad.

Igualdad de género

La igualdad de género también incluye conceptos como la equidad de género y la sensibilidad a las cuestiones de género. Es un concepto clave de la ECM y está indisolublemente vinculado con los ODS. Dada la atención mundial que han recibido la igualdad de género y la equidad de género en la educación en los últimos decenios a través de organizaciones internacionales como la UNESCO, se esperaría que estos términos aparezcan en los currículos a nivel mundial. Los estudios comparativos a nivel internacional ya han revelado que, más allá de la atención prestada a la igualdad de género, sigue siendo una categoría que no está plenamente representada en los currículos de los países (OIE-UNESCO, 2016). No obstante, se ha encontrado contenido relacionado con la igualdad de género en los documentos curriculares de Camboya, Mongolia y Uganda. En el caso de Colombia, no hay hallazgos que informar, ya que el análisis se llevó a cabo utilizando solo el esquema de codificación primario (y no los esquemas más laterales), que no incluye el término "igualdad de género". Sin embargo, a pesar de que el concepto se encuentra cuando se busca, ciertamente no se puede considerar como una categoría destacada.

En Camboya, la "igualdad de género" aparece en varios aspectos de los currículos. Está presente en las asignaturas sobre estudios sociales (grados 1-9) mediante el objetivo de aprendizaje "relaciones con los demás". También aparece en el tema de los derechos humanos, en el grado 7 del programa de Estudios Sociales. El término también se encontró en un currículo nacional más antiguo, tanto a nivel básico como superior. El currículo de 1996-2009 (nivel secundario), por ejemplo, exige un enfoque de género relativamente crítico, al solicitar a los estudiantes que "expliquen los estereotipos de género y sus implicaciones". Por último, también se incrementaron los esfuerzos para abordar cuestiones de género a nivel de formación docente. El Plan de Acción de Política Docente ha exigido que se revise la formación docente previa al ejercicio profesional a efectos de reflejar mejores valores, como la educación inclusiva y la sensibilidad a las cuestiones de género.

La igualdad de género también se encontró en los documentos de política educativa de Mongolia, aunque no se menciona si el término se encontró en los currículos de las asignaturas analizadas. Sin embargo, aparece en los documentos de formación docente, donde se describe como "indirectamente reflejado en los programas de formación docente" (Sid y Bazarsuren, 2016). Por ejemplo, la formación docente a nivel universitario incorpora "respetar la diversidad y la diferencia" y "cultivar actitudes sensibles a las cuestiones de género" en los objetivos centrales de su programa de formación científica.

Por último, en Uganda, el Plan Estratégico de Educación Revisado hace referencia a la igualdad de género. El género también aparece como tema en los programas de estudios sociales y educación religiosa de Uganda. Esto surge bajo el tema de "cultura y género en nuestro sub-condado / unidad administrativa", aunque no se menciona cómo se aborda la igualdad de género.

Interconexión y gobernanza mundial

La columna vertebral de la ECM es la comprensión y apreciación del ámbito mundial y de cómo se relacionan los sistemas mundiales y afectan a lo local. Los conceptos clave incluyen gobernanza mundial y globalización, ciudadanía mundial, comunidad mundial, interconexión y relaciones Norte-Sur.

La "interconexión" y la "globalización" no se mencionaron en absoluto en los documentos de políticas de Camboya analizados ni en los currículos de asignaturas específicas. Del mismo modo, estos términos parecen descuidarse en los documentos analizados de Mongolia. A pesar de que la "globalización" sí aparece en los documentos de políticas de Mongolia (Tibbitts, 2016b), no se ofrecen más detalles sobre cómo se usa este término. Sin embargo, la formación docente a nivel universitario incluye el objetivo de aprendizaje de "conocer las ventajas y desventajas de la globalización, así como la cultura y valores que se prefieren a nivel nacional en la era de la globalización" (Sid y Bazarsuren, 2016).

Colombia se refirió a las conexiones mundiales y los sistemas mundiales en todos sus documentos curriculares, aunque, este tema no recibió especial importancia. Esto incluye menciones de los términos, "globalización", "gobernanza mundial" y "ciudadanía mundial", que, no obstante, solo se

encontraron en el nivel secundario superior. Los términos "interconexión" y "relación Norte-Sur" estaban ausentes. Este enfoque mundial también estuvo presente en los documentos de políticas de Colombia. El documento de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, por ejemplo, se destaca como particularmente interesante en este sentido, al afirmar que:

"La globalización, que no es la moda de un término en la última década, sino que ya tiene sus siglos de existencia, no ha tenido la capacidad histórica para uniformar el mundo, por el contrario, el contacto entre pueblos lejanos sólo ha confirmado la diversidad. Lo que ha ocurrido es que muchos de esos "encuentros" entre pueblos diferentes, no han sido cordiales, sino hechos de agresión económica, política y cultural con su impronta de la superioridad racial, dejando huellas psicológicas y afectivas en la memoria de agresores y agredidos. Lo anterior puede explicar las actitudes de defensa vehemente de lo propio y el rechazo o desconfianza ante lo foráneo..." (Cátedra de Estudios Afrocolombianos, Ministerio de Educación, 1998, en Camargo, 2016, p. 6).

Mientras que el impacto de la globalización y los vínculos internacionales se reconocen aquí, el enfoque no está en la conectividad ni en un sentido compartido de comunidad, sino en el lado oscuro de estas interacciones, definidas por las luchas de poder y las desigualdades. Más recientemente, el Decreto 1038 Cátedra de la Paz (emitido en 2016) tiene un enfoque mundial muy claro y positivo. El decreto exige que los estudiantes "actúen como miembros democráticos e interdependientes de la sociedad en un mundo globalizado, en el que tienen una responsabilidad que traspasa los límites de su contexto local" (Camargo, 2016).

Finalmente, la globalización se mencionó dos veces en el Plan Estratégico de Educación de Uganda. No obstante, dado que solo se enmarcó en términos de desarrollo económico nacional, no puede entenderse como ECM. Este documento también contenía los términos "economía mundial", "comunidad internacional" y "compromisos internacionales a largo plazo". Estos términos también estuvieron presentes en la versión revisada, agregando "instrumentos internacionales" (Tibbitts, 2016c). Sin embargo, se observa que a menudo se encontraron en el contexto de solicitudes realizadas por la comunidad internacional. Además, mientras que "gobierno" se mencionó en todos los documentos de Uganda de forma constante, siempre apareció relacionado con el Gobierno nacional. La noción más amplia de gobernanza mundial no se encontró.

Desarrollo sostenible

Como enfoque central del ODS 4.7, el papel de la ECM en la educación para un desarrollo sostenible es clave. El término "desarrollo sostenible" abarca los ámbitos múltiples e interconectados de la sostenibilidad, y tiene como objetivo desarrollar una perspectiva de escala múltiples sobre cuestiones ambientales, como el calentamiento global y la pérdida de biodiversidad, con el objetivo de desarrollar una comprensión holística de cómo lo local y lo mundial se conectan. El contenido que no incorpora esta visión multifacética y de escala múltiples al abordar problemas ambientales y de sostenibilidad no se puede considerar como parte de la ECM.

Los hallazgos en los documentos curriculares de los cuatro países demostraron que el contenido relacionado con el desarrollo sostenible y las cuestiones ambientales permanece, en gran medida, a nivel local.

Varios de los objetivos de aprendizaje de las políticas de Camboya para el desarrollo curricular, así como de su currículo nacional, se refieren al medio ambiente. En general, se basan en actitudes y comportamientos, sin embargo, una vez más, no hacen referencia al nivel mundial. No obstante, una revisión del currículo de Camboya reveló otros temas donde se podría encontrar dicho contenido. Por ejemplo, en el nivel secundario superior, la asignatura Ciencias (que se puede escoger como optativa) incluye el módulo "Estudios de la Tierra y del medio ambiente". En los grados 1-6, el tema "El mundo que nos rodea" es característico del currículo, y en el marco del programa de estudios sociales, se encontró el subtema "La Tierra maravillosa". Todos estos módulos brindan una excelente oportunidad para abordar los problemas de la ECM, en particular aquellos que se relacionan con la sostenibilidad ambiental.

La dimensión mundial de la sostenibilidad y las cuestiones ambientales quizás se encuentren más presentes en los documentos de Colombia, donde se encontraron los términos "cambio climático", "biodiversidad" y "desarrollo sostenible". De hecho, se observó que el término "cambio climático" es característico del currículo a nivel primario, secundario básico y medio superior. Sin embargo, aun así, el medio ambiente es uno de los temas asociados con la ECM que menos se enfatiza en los currículos de Colombia (Riquelme, 2016). La promoción de la sostenibilidad ambiental también se evidencia en los documentos de políticas de Colombia, inclusive en la Política Nacional de Educación Ambiental de 2002. No obstante, como se analizará con mayor detalle más adelante, esta política se encontró con muchos problemas en lo que respecta a su aplicación, y el contenido que promovió se consideró inadecuado:

"...la protección del medio ambiente se reduce a simples prácticas de protección del agua o gestión de desechos. Sin embargo, no se ha trabajado para desarrollar una conciencia de lo que significa proteger el mundo como un espacio de vida en el que vivimos ahora y para aquellos que van a estar aquí después de nosotros" (Alicia Alvarado, Directora del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales en Camargo, 2016, pp. 6-7).

En Mongolia, los objetivos del Programa Nacional de Estudios Básicos de Primaria incluyen "conocer y proteger la naturaleza y el medio ambiente" (Sid y Bazarsuren, 2016). Además, la asignatura "Estudios Ambientales" se imparte a nivel primario (grados 1-4), lo que brinda una excelente oportunidad para incluir contenido de la ECM. Desafortunadamente, dado que el currículo no estaba disponible en inglés, no se pudo analizar. El currículo de educación cívica también incluía contenido de la ECM, como el objetivo de aprendizaje "examinar críticamente la contaminación y la destrucción del medio ambiente, y expresar opiniones sobre este tema". Además de los objetivos teóricos, el currículo de educación cívica también contenía varios objetivos basados en actitudes y comportamientos relacionados con el medio ambiente, que se analizarán más adelante. Sin embargo, no se encontró contenido de aprendizaje teórico específico relacionado con el medio ambiente o la sostenibilidad. Tal vez, dada la presencia de una asignatura convencional más adecuada en el currículo, no sea sorprendente.

En Uganda sucede algo similar, donde, por ejemplo, el Programa de Estudios Temático de Primaria incluye un tema titulado "nuestro medio ambiente". Si bien genera un espacio excelente para la enseñanza de temas basados en la ECM, el contenido, que incluye temas como "la importancia de los elementos de nuestro entorno (por ejemplo, personas, lagos)", "factores que dañan nuestro medio ambiente (por ejemplo, el pastoreo excesivo)" y "la conservación de nuestro medio ambiente (por ejemplo, el uso de mantillo para cubrir el suelo)", se mantiene a nivel local. El tema "vivir responsablemente en África Oriental" también hace hincapié en proteger el medio ambiente, pero aún no abarca más allá de lo regional. Curiosamente, los currículos de formación docente incluyen el tema "problemas ambientales mundiales", que podría cubrir material importante de la ECM (Ssembirige, 2016).

Discurso nacional versus discurso mundial Como se señaló a lo largo de este informe, la clave para diferenciar la ECM de un enfoque cívico más tradicional es el énfasis en lo mundial. No se puede considerar que los currículos que se mantienen a nivel local, nacional o incluso regional cumplan con los requisitos de la ECM. No obstante, el énfasis en lo nacional también es de gran importancia. Por ejemplo, el uso de un lenguaje del patriotismo y la referencia constante a la nación podría crear una perspectiva sesgada del propio país, en una idea de superioridad nacional que está en desacuerdo con la ECM.

Considerando los hallazgos de las investigaciones previas realizadas por Cox en colaboración con la OIE-UNESCO y APCEIU (2017), donde el 92% de los marcos curriculares nacionales analizados hacen referencia a la "identidad nacional" o "ciudadanía nacional", no es sorprendente que, quizás con la excepción de Colombia, todos los países en el estudio promovieran una perspectiva nacional en sus planes de estudio. Podemos utilizar el ejemplo de Uganda para ilustrar esto de forma clara. Si bien el

Plan Estratégico de Educación Revisado de Uganda se refiere al plano mundial, sobre todo con respecto a la "globalización", esto se hace particularmente en aras del propio interés económico. Es decir, la participación en un mundo globalizado es esencial para el desarrollo económico de Uganda. Además, aunque se encontraron muchos temas en el currículo de Uganda que son esenciales para la ECM, estos se encauzaron únicamente mediante un enfoque nacional. Por ejemplo, las discusiones sobre la diversidad se centraron en la diversidad nacional. Esta perspectiva se ilustra a través del análisis del currículo de Historia de Uganda:

"Este no es un currículo de Historia Universal, sino que se centra en el continente africano... Los temas de historia incluyen patrones de migración, invasión, colonialismo, resistencia, independencia y nacionalismo; los principales avances económicos, sociales y políticos; la trata de esclavos transatlántica; los misioneros cristianos y los movimientos islámicos... Las referencias a países fuera de África están relacionadas con los misioneros, el colonialismo, el comercio y las guerras mundiales" (Tibbitts, 2016c).

De hecho, el énfasis en el nacionalismo y la identidad cultural en el currículo de Uganda se puede explicar por la prolongada crisis étnica, no solo en el país sino también entre sus vecinos (Cox, 2017). Esta crisis se centra en construir una unidad nacional y prevenir conflictos, en lugar de convertirse en parte de una comunidad mundial.

Se revelaron hallazgos similares en el contexto de Mongolia, donde el objetivo de los documentos curriculares era formar jóvenes que sean ciudadanos nacionalistas, orgullosos y responsables (Sid y Bazarsuren, 2016; Tibbitts, 2016b). Este discurso no solo está presente en los documentos de políticas, sino que también se ve en las asignaturas. El currículo de educación cívica para la educación primaria, por ejemplo, refleja solo la cultura, el patrimonio y la moral local.

El currículo nacional de Camboya también se basa en objetivos nacionalistas, como se puede ver en el siguiente objetivo de aprendizaje:

"Ser ciudadanos activos y estar al tanto de los cambios sociales, comprender el sistema de gobierno de Camboya y el Estado de derecho, y demostrar un espíritu de orgullo nacional y amor por su nación, religión y el rey" (MoEYS, 2004, p. 5 en Tibbitts 2016a).

Estos objetivos nacionalistas parecen introducirse en el currículo en todos los niveles: promover la lealtad al país en los grados inferiores y una comprensión más profunda del sistema político camboyano en los grados superiores. Sin embargo, no quiere decir que la dimensión internacional o mundial esté ausente. Por ejemplo, otro objetivo de aprendizaje del currículo de Camboya establece:

"Entender y apreciar a otras personas y otras culturas, civilizaciones e historias, lo que conduce a la construcción de un espíritu público caracterizado por la igualdad y el respeto de los derechos de los demás" (Moejd, 2004, pág. 5).

No obstante, lo que está claro, sobre todo teniendo en cuenta la cantidad de contenido, es que esta perspectiva mundial se encuentra en un segundo plano frente a la nacional.

A diferencia de estos hallazgos, se encontró que la promoción de la identidad nacional y la ciudadanía en Colombia fue uno de los temas vinculados a la ECM menos destacado en su currículo. De hecho, solo se menciona a nivel de educación primaria. Esto podría reflejar las facciones que existen en todo el país. De hecho, aunque el concepto de ciudadanía ha desempeñado un papel clave en los documentos de políticas colombianos durante los últimos decenios (recientemente en forma del Programa de Competencia Ciudadana de 2011), este concepto no parecería tener un contenido particularmente nacionalista ni establecido, sino que está abierto a la interpretación. Estos temas se analizarán con más detalle en el apartado "Desafíos" de este informe.

En resumen, hay resultados muy variados en términos de contenido teórico de la ECM en los currículos planeados e implementados de los cuatro países. El contenido más común fue el contenido relacionado con "derechos humanos", "responsabilidades cívicas", "paz" y "democracia". También se encontró contenido relativo a la "conciencia y protección ambiental" en los cuatro casos. Los temas de

"igualdad de género" e "interconexión y gobernanza mundial" (incluido el término "ciudadanía mundial") fueron los menos destacados. En algunos casos, estaban completamente ausentes, aunque debe recordarse que solo se analizó una selección de currículos de cada país. En general, se encontró poco contenido que podría estar relacionado directamente con la ECM, sobre todo por el descuido del nivel mundial. De hecho, quizás con la excepción de Colombia, el enfoque estaba en el plano nacional, con un uso frecuente de términos nacionalistas. Finalmente, el contenido relacionado con la ECM se concentró en el nivel secundario o secundario superior.

Contenido del aprendizaje por competencias

Además de proporcionar a los estudiantes conocimiento sobre cuestiones mundiales, la ECM se caracteriza por buscar que estos desarrollen las competencias necesarias para ponerlo en práctica. Estas competencias generalmente se dividen en tres ámbitos: cognitivo, socioemocional y conductual (UNESCO, 2015a). Para adoptar la ECM de forma eficaz, los tres deben incorporarse transversalmente en todo el currículo. Esto requiere pedagogías centradas en el estudiante y un enfoque activo de "aprender haciendo". Las competencias de los tres ámbitos estuvieron presentes en los documentos analizados de los cuatro países. Esto refleja un cambio educativo más amplio hacia currículos con un mayor énfasis en habilidades (interpersonales) y un enfoque en la educación que prepara a los estudiantes para integrarse en el lugar de trabajo y en la sociedad en general (OIE-UNESCO, 2015). Sin embargo, cuando se analizan los currículos, a menudo puede resultar difícil discernir cómo se definen las competencias y, por lo tanto, qué competencias pueden vincularse directamente con la ECM y cuáles no. De hecho, los objetivos de aprendizaje por competencias tienden a ser más subjetivos que los objetivos basados en el conocimiento y más susceptibles a la (re)interpretación *cultural*.

Las competencias también se incluyen en los documentos de Camboya analizados. El hecho de que se expresen en forma similar en los distintos niveles y su complementariedad (con elementos más complejos introducidos en niveles superiores) muestra una cohesión y un esfuerzo deliberado para desarrollar habilidades clave a lo largo de la carrera escolar de los estudiantes. Se incluyen competencias cognitivas (pensamiento crítico, resolución de problemas) y socioemocionales (valorarse a sí mismo y a los demás, valorar un entorno limpio, valorar las diferentes culturas, la generosidad y la compasión). Un número más reducido de competencias podrían interpretarse como relativas al comportamiento, sobre todo en el nivel primario y en el secundario inferior. Estas serían, por ejemplo, competencias generales, como "actuar con responsabilidad" y "construir y practicar hábitos para un estilo de vida saludable". De hecho, haciendo eco a hallazgos anteriores, varias competencias enumeradas en el currículo de Camboya insinuaron un camino de acción, pero no llegaron a fomentarlo directamente:

"apreciar y ser capaz de proteger y preservar su entorno natural, social y cultural" (MoEYS, 2004, p. 5).

Se puede considerar que solo una competencia incluida en el currículo de Camboya cumple con el criterio de la ECM, al hacer referencia a conductas, valores y conocimiento en el ámbito mundial:

"Conocer, valorar, preservar y proteger las culturas, tradiciones y artes nacionales, regionales e internacionales" (MoEYS, 2004, p. 5).

En Colombia, el desarrollo de competencias y la participación de los estudiantes han sido respaldadas a nivel de políticas durante varias décadas. Por ejemplo, la Ley General de Educación de 1994 (artículos 13 y 37) establece que la educación debe promover la participación ciudadana y comunitaria y, en 2003, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) identificó tres tipos de competencias que se desarrollarían a través de la educación: básicas, orientadas a lo laboral y orientadas a la ciudadanía (Riquelme, 2016). Además, como recomendado por la ECM, se enfatizó que estas competencias deberían integrarse a todos los niveles y de manera transversal. Más recientemente, el Programa de Competencias Ciudadanas (2011) del Ministerio de Medio Ambiente reiteró la importancia del compromiso y la participación.

Con estas iniciativas en mente, no es sorprendente que se haya encontrado que el currículo colombiano enfatiza el desarrollo de las competencias y se enfoca más en las competencias basadas en el comportamiento, particularmente en la acción sociopolítica. Por ejemplo, se incluyen los objetivos de: "participar en protestas cívicas sobre asuntos mundiales" y "asistir a debates sobre cuestiones sociopolíticas". Sin embargo, falta la dimensión mundial. Además, y también reflejando hallazgos previos, esta promoción de la participación no parece surgir hasta el nivel secundario. Esto se abordará en el apartado "Recomendaciones" del informe.

Las competencias más generales de la ECM también se reflejan en el currículo básico de Mongolia. Una vez más, cubren los tres ámbitos: cognitivo (resolución de problemas y comunicación), basado en valores (aprendizaje colectivo, tolerancia y valoración de la naturaleza) y del comportamiento (ser responsable y comportarse adecuadamente). Sin embargo, como en el caso de Uganda, estas competencias se centran principalmente en los valores. El currículo de educación cívica, por ejemplo, enfatiza el respeto por uno mismo y por los demás. Esto estaba presente en todos los niveles del sistema educativo de Mongolia, sin embargo, se marca sobre todo en la educación primaria. Si bien las competencias que se encuentran aquí respaldan la ECM, su formulación algo genérica hace que no se pueden considerar directamente vinculadas a la ECM.

En el currículo de Mongolia también se encontraron competencias más específicas que pueden considerarse alineadas con la ECM. Esto incluye los objetivos de aprendizaje que se encuentran en el currículo central de educación cívica:

"Pensar de forma internacional, regional y local, y apuntar a contribuir para crear una sociedad saludable".

"Participar en actividades comunitarias sobre protección natural y ambiental".

"Maneras de abordar temas de importancia mundial en la comunidad".

Finalmente, las competencias también son centrales en el currículo de formación docente de Mongolia, que también cubría los tres ámbitos e incluye: "interactuar con diversos grupos y perspectivas", "poder trabajar en equipo, comunicarse y aprender juntos" y "respetar la libertad y los derechos humanos". Una vez más, estas ideas son claramente favorables a la ECM, aunque todavía falta una referencia explícita al plano mundial.

Las competencias clave vinculadas con la ECM se encontraron en todos los documentos analizados de Uganda. Esto incluye habilidades cognitivas, como pensamiento crítico y resolución de problemas, habilidades cognitivas e interpersonales, que incluyen la comunicación, cooperación y resolución de conflictos, y competencias basadas en valores, tales como el respeto por los demás, empatía y cuidado y compasión. Aunque las competencias relativas al comportamiento también estaban presentes, eran mucho menos comunes. Por ejemplo, un objetivo de aprendizaje del marco curricular nacional de Uganda es:

"Promover la comprensión y el aprecio por la protección y utilización del medio ambiente natural mediante conocimientos y habilidades científicas y tecnológicas".

Si bien esto cumple muchos requisitos de la ECM, incluidas las competencias socioemocionales básicas en relación con el medio ambiente y la importancia de desarrollar y utilizar el conocimiento científico, no se extiende al ámbito del comportamiento. Es decir, no se impulsa a los estudiantes a proteger *activamente* el medio ambiente. De hecho, se observa que las competencias encontradas en el currículo nacional de Uganda que pueden vincularse a la ECM eran principalmente socioemocionales (Tibbitts, 2016c). Estas incluían el desarrollo de los valores morales, éticos y espirituales de los estudiantes, así como la tolerancia, la integridad, la convivencia humana, la colaboración, la apreciación de la diversidad y la responsabilidad cívica. La mayoría de estas competencias se repitieron en el Programa de Estudios Temático de Primaria de Uganda, así como a nivel de educación secundaria en el programa de estudios sociales, con algunas adiciones.

Las competencias relativas al comportamiento fueron más comunes a nivel secundario en Uganda, aunque todavía son algo escasas. El programa de estudios sociales, por ejemplo, incluía el objetivo de "promover y practicar valores deseables en la sociedad...", así como también "cuidar el entorno físico" (no tirar basura ni contaminar) y participar en la comunidad local al identificar y sugerir soluciones a los problemas de los servicios sociales en el distrito. Del mismo modo, el currículo de historia de Uganda para el nivel secundario enfatiza el desarrollo de las habilidades en los estudiantes para que puedan resolver los problemas de la comunidad. Sin embargo, en ninguno de estos casos se menciona cómo los estudiantes pueden usar estas habilidades para abordar problemas más globales.

Finalmente, y demostrando coherencia en el sistema educativo las competencias de los tres ámbitos también estuvieron presentes en todos los documentos sobre las habilidades para la vida de los docentes. Estas se dividen en cinco categorías clave: habilidades para conocerse y vivir con uno mismo; habilidades para conocer y vivir con los demás; habilidades para la vida que permitan tomar decisiones eficaces; utilización de las habilidades para la vida en el mundo del trabajo; y habilidades para la vida como herramienta para crear buenos líderes. Una vez más, estas habilidades no se pudieron relacionar con el compromiso y la participación en problemas mundiales, sino que eran habilidades para la vida diaria (Tibbitts, 2016c).

En resumen, los hallazgos revelan un cambio hacia la inclusión de contenido de aprendizaje por competencias en todo el currículo. No obstante, el enfoque de estas competencias y la forma en que se integran no es coherente, sino que se observó que el ámbito de competencias del comportamiento era generalmente deficiente, sobre todo en la educación primaria. Por el contrario, las competencias cognitivas y basadas en valores o competencias socioemocionales fueron las más frecuentes. Estos hallazgos hacen eco a los de Cox (2017), quien, al analizar los currículos de diez países en todo el mundo, también encontró que las competencias relativas al comportamiento eran bastante escasas. Sin embargo, a diferencia de este estudio, Cox también encontró que el ámbito de competencias socioemocionales era relativamente deficiente. Si bien todas las competencias presentes en los documentos analizados respaldaron la ECM, muchos de los objetivos de aprendizaje siguen siendo generales. Además, como los términos no están definidos, debemos especular sobre cómo se entienden estas competencias. Finalmente, es importante señalar que muy pocas competencias se vinculan de forma directa a la ECM, dado que la mayoría no promueve la acción ni desarrolla actitudes o comportamientos sobre cuestiones mundiales.

La ECM en contexto

Se realizaron análisis situacionales en los cuatro países para ubicar mejor la ECM en cada contexto y ayudar a comprender los principales desafíos y oportunidades con respecto a su aplicación. La naturaleza de estos análisis varió de un país a otro. Mientras que algunos se basaron, en gran medida, en encuestas y entrevistas (como Uganda), otros se centraron en un análisis más profundo de las políticas y documentos (como Mongolia²). En este apartado, primero se presentan las opiniones y perspectivas de los actores encuestados como parte del proceso de recolección de datos. A continuación, se analizan los principales desafíos y oportunidades que surgieron de los análisis situacionales. Finalmente, se hacen recomendaciones más generales, basadas en los hallazgos principales de los ocho informes de los cuatro países.

²Dada la naturaleza del análisis de la situación de Mongolia, la mayoría de los hallazgos se incorporaron al apartado sobre el currículo planeado ("Recomendaciones") de este informe.

La opinión de los distintos actores

En tres de los cuatro países, se encuestó y entrevistó a los actores clave para comprender mejor la situación actual de la ECM en cada contexto, e identificar los principales desafíos y oportunidades en torno a su aplicación. Debido a limitaciones de tiempo, este proceso no fue posible en el caso de Mongolia. La recolección de datos en cada lugar varió en cuanto a los métodos utilizados, los actores involucrados y el alcance de la investigación.

La encuesta realizada como parte del análisis situacional de Camboya se centró en las personas que elaboran los currículos (específicamente, autores de libros de texto de historia y educación moral y cívica). Asimismo, se realizaron entrevistas a los representantes de los actores clave del Ministerio de Educación, Juventud y Deporte. Estas encuestas se llevaron a cabo durante un taller realizado por el Departamento de Desarrollo Curricular a efectos de establecer las oportunidades de integrar la ECM en todo el sistema educativo camboyano. Con base en veintidós cuestionarios completados, los resultados demostraron que todos los encuestados consideraron importantes los temas de la ECM. Además, creían que la ECM se podría integrar a numerosos temas, incluidos Geografía y el Idioma Jemer, y no se debería limitar a Historia y Educación Moral y Cívica (Vicheanon, 2016).

En general, la mayoría de los encuestados creía que la mayor parte de los temas de la ECM eran pertinentes para las asignaturas de historia y educación moral y cívica de Camboya, y podrían incorporarse a sus currículos. Esto fue particularmente cierto respecto al contenido basado en los conocimientos. Por ejemplo, la mayoría de los encuestados creía que aprender sobre "sistemas y estructuras locales, nacionales y mundiales" era muy importante y se podía incorporar fácilmente a los currículos. Sin embargo, las opiniones sobre temas basados en valores, tales como "la diferencia y el respeto por la diversidad", estaban más divididas. El contenido relacionado con "compromiso", que incluye objetivos de aprendizaje como "tomar medidas para mejorar el mundo en el que vivimos", "compromiso cívico" y "trabajo comunitario", recibió las respuestas más divididas y hubo diferentes opiniones sobre si este contenido podría integrarse fácilmente al currículo actual de historia y educación moral y cívica (Vicheanon, 2016).

En Colombia, se realizaron dieciséis entrevistas semiestructuradas con actores clave, desde autoridades y universidades públicas y privadas, nacionales y locales, hasta ONG que trabajan en temas de la ECM. También se realizó un grupo de discusión con (doce) docentes de escuelas y universidades públicas y privadas, así como un grupo de discusión con estudiantes de grupos de presión de doce escuelas públicas y privadas en Bogotá.

Los datos de las entrevistas revelaron que varios temas clave basados en la ECM están actualmente poco presentes en las escuelas. En particular, se trata de temas relacionados con el medio ambiente, los derechos humanos, la gobernanza mundial y los sistemas mundiales (Camargo, 2016). Cabe destacar que los expertos consideraron que estos temas estaban poco representados, dado que en los últimos decenios una serie de políticas se ha centrado específicamente en dichos elementos. Esto deja ver una brecha preocupante entre las políticas y la práctica, que tal vez pueda explicarse, en parte, por el sistema educativo muy descentralizado de Colombia, la disparidad entre las regiones y la falta de experiencia y apoyo brindado a las escuelas para adoptar dichas políticas. Este tema se analizará con más detalle en el apartado "Desafíos" de este informe.

En Uganda, se realizaron encuestas con más de mil distintos actores. También se llevaron a cabo entrevistas y grupos focales con docentes y estudiantes de escuelas primarias y secundarias. Los hallazgos revelaron que los docentes y otros educadores creen en el valor de la ECM y les parece importante aumentar el contenido de la ECM en el currículo, conectando los temas de aprendizaje actuales con los acontecimientos mundiales. Curiosamente, a pesar del entusiasmo, pocos docentes pensaron que la ECM debiera ser obligatoria. Los docentes expresaron un deseo de un mayor apoyo y colaboración, que incluye más formación docente y una mayor exposición internacional para docentes, estudiantes y directores. De hecho, la falta de exposición, habilidades y conocimiento, así como el miedo a lo nuevo, demostraron ser las principales preocupaciones de los docentes (Ssembirige, 2016).

Los estudiantes también expresaron su interés en la ECM, sobre todo con respecto a aprender sobre la diversidad y sobre los estilos de vida y costumbres de personas en diferentes países. No obstante, para muchos la idea de ser un ciudadano mundial era algo nuevo, y el concepto recibió varias interpretaciones. Además, se encontró que el aprendizaje activo y centrado en el alumno fue particularmente popular entre los estudiantes. De hecho, los estudiantes enumeraron sus actividades favoritas relacionadas con la ECM, como debates, discusiones, colaboraciones, obras de teatro, experimentos y excursiones. Los estudiantes también solicitaron un mayor contenido relacionado con las TIC. En cuanto a los desafíos, la principal preocupación de los estudiantes era que no podían estudiar los temas de la ECM con suficiente detalle y, al igual que sus docentes, sentían que era necesario enriquecer el contenido actual (Ssembirige, 2016).

Los directores y expertos en desarrollo curricular también creyeron en la importancia de la ECM y propusieron numerosas formas en las que se podría expandir e integrar en el sistema educativo de Uganda. Sus ideas incluyeron: investigación sobre el efecto (a más largo plazo) de la ECM en las escuelas; desarrollo de lineamientos para brindar ECM en todos los niveles educativos; capacitación docente sobre el contenido y las pedagogías de la ECM; elaboración de materiales complementarios (libros de lectura, cuadros y tarjetas); y la implementación obligatoria de la ECM en todos los grados de la escuela primaria y secundaria, así como en los institutos de formación docente (Ssembirige, 2016).

Desafíos y oportunidades

Los análisis situacionales realizados y la variedad de actores que participaron ayudaron a entender cuestiones clave que podrían afectar la aplicación de la ECM en cada contexto. Si bien se descubrió que algunos de los desafíos destacados eran comunes a todos los contextos, otros eran más complejos y específicos de cada país. Esto demuestra la gran importancia de comprender las *cuestiones socioculturales, económicas y estructurales* en juego tanto a nivel nacional como subnacional para aplicar la ECM de manera eficaz.

A la luz del nuevo desarrollo curricular en Camboya, los principales desafíos que enfrenta la ECM son las cuestiones relacionadas con la capacidad profesional de los actores involucrados en la educación. Fortalecer esto es esencial en todos los niveles, desde el desarrollo del currículo hasta su adopción. A nivel de diseño curricular, actualmente falta planificación estratégica, y la elaboración se realiza de manera un tanto *ad-hoc* (Vicheanon, 2016). Se necesita una mejor comunicación y cooperación entre los expertos para garantizar que la ECM se integre transversalmente, de modo que los mensajes clave se refuercen y desarrollen en cada nivel y asignatura. Con este fin, se recomienda que el Departamento de Desarrollo Curricular se conforme de expertos locales y nacionales, quienes pueden elaborar y revisar los cambios propuestos al currículo (Vicheanon, 2016). Esta etapa de desarrollo curricular también debe incluir el diseño de materiales complementarios, así como estrategias de evaluación apropiadas en todos los niveles escolares.

En cuanto a la aplicación, la falta de formación docente de calidad ha sido un desafío durante varias décadas y se debe continuar con los esfuerzos para abordar este problema. Es un problema presente sobre todo en zonas rurales, donde muchas escuelas se enfrentan a la escasez de docentes calificados, así como a docentes de bajo rendimiento y al absentismo docente. Los datos muestran que casi el 8% de los docentes del nivel secundario superior sólo está calificado para enseñar en el nivel secundario inferior. Además, alrededor del 20% de los docentes enseña asignaturas en las que no tienen especialización (MoEYS, 2015 en Vicheanon, 2016). Otros desafíos a nivel escolar incluyen la escasez de materiales didácticos y la mala gobernanza de las escuelas. En conjunto, se informa que estos problemas generan estudiantes de bajo rendimiento.

Aunque se han realizado esfuerzos claros en los documentos curriculares más recientes de Mongolia para incorporar la ECM (sobre todo en el programa de estudios sociales), todavía es un concepto relativamente nuevo y aún queda mucho margen para expandir su contenido. Es decir, debe haber una mayor profundidad del contenido de la ECM, así como una mayor amplitud. Actualmente, este contenido se encuentra en el marco de la moral y el patrimonio tradicionales. Por lo tanto, es

importante que este contenido se ponga en relación con el plano mundial. Más allá de esto, los datos recolectados destacan que un desafío clave es la gran demanda de formación docente, la renovación de los recursos de enseñanza y aprendizaje, así como la necesidad de generar una mayor conciencia y apoyo del público. Esto quizás sea de especial importancia en las zonas rurales, donde los problemas de calidad educativa y la deserción estudiantil son muy relevantes.

Con respecto a los problemas de la adopción de la ECM en Uganda, se observa que aún queda camino por recorrer para incorporar de manera eficaz su contenido en los currículos:

"Los objetivos generales del sistema educativo de Uganda tienen algunos vínculos con los conceptos de la ECM, como la ciudadanía, la educación para la paz y la educación en derechos humanos. Sin embargo, en el fondo no vimos vínculos directos en el currículo con los objetivos y conceptos de la educación para la paz y la educación en derechos humanos. Las referencias a la globalización generalmente se relacionan con los intereses económicos nacionales o con las exigencias de la comunidad internacional" (Tibbitts, 2016c).

Aunque se encontraron temas relacionados con la ECM en varias asignaturas (inclusive estudios sociales, educación religiosa, inglés, idiomas locales, educación política, música, danza y teatro, geografía y suajili), no fueron suficientes para afirmar que se ha adoptado la ECM, y los actores informaron que actualmente no existe un enfoque interdisciplinario o "transversal" para integrarla. También se encontraron desafíos que van más allá del currículo planeado. La mayoría de los docentes y otros educadores entrevistados, por ejemplo, afirmaron nunca haber recibido ningún tipo de capacitación formal para enseñar el contenido de aprendizaje por competencias de la ECM. Dado que la relación entre docentes y alumnos en Uganda es algo tradicional y jerárquica (es decir, el docente dicta a los estudiantes desde el frente de la clase), esta capacitación es esencial para garantizar que las lecciones se centren más en el alumno. Los entrevistados señalaron que hoy en día no existen materiales específicos de enseñanza y aprendizaje dedicados o estrechamente vinculados a la ECM, como tampoco existen lineamientos para libros de texto específicamente orientados hacia la ECM.

En la encuesta exhaustiva llevada a cabo como parte del análisis situacional de Uganda también se preguntó a los docentes cuáles consideraban que eran los "principales factores que obstaculizaban el desarrollo de las prácticas de la ECM en las escuelas". Más de la cuarta parte de los docentes de la escuela primaria encuestados indicó que el mayor desafío era la falta de capacitación y apoyo profesional, seguido por el contenido curricular. Otros factores incluían la falta de apoyo de los directores de las escuelas, la falta de materiales de enseñanza y aprendizaje y, como se señaló, las pedagogías de enseñanza actuales, que no conducen hacia la ECM. Aunque el tamaño de las clases y la falta de instalaciones son desafíos importantes que enfrenta el sistema educativo de Uganda, pocos docentes vieron estos problemas como una barrera, puesto que poco menos del 8% afirmaron que el entorno escolar no era favorable para la ECM.

Sin embargo, las encuestas también mostraron que los docentes y directores estaban motivados para enfrentar estos desafíos. Un número significativo de docentes encuestados en Uganda, por ejemplo, comunicó su interés en participar en capacitaciones sobre la ECM y asistir a cursos de actualización y seminarios. Esto fue apoyado por los directores, que enfatizaron aún más la importancia de la formación docente (abordando tanto el contenido de aprendizaje de la ECM como las pedagogías) y seminarios para docentes. Otras recomendaciones incluyeron políticas que enfatizan la ECM, la incorporación de la ECM en todo el currículo, una mayor cooperación con expertos externos, y mejores materiales y libros de texto.

Finalmente, en el caso de Colombia, si bien se encontraron numerosos cruces con la ECM en políticas nacionales y documentos curriculares (sobre todo en las áreas de derechos humanos y compromiso cívico), existen importantes factores estructurales que presentan desafíos para la adopción de la ECM. El conflicto no solo afecta todos los aspectos de la vida colombiana, sino que su sistema educativo descentralizado y autónomo, así como las desigualdades regionales, conllevan desafíos para la implementación eficaz de políticas y el mantenimiento de estándares. Si la administración y el liderazgo escolar son débiles, la autonomía en este contexto puede llevar al estancamiento, especialmente dado que Colombia carece hoy en día de un marco curricular nacional (Riquelme, 2016).

Las preocupaciones a la luz de estos problemas se hicieron evidentes durante las entrevistas que se llevaron a cabo con expertos. Se proporcionaron varios ejemplos para mostrar la brecha entre las políticas y las prácticas. Esto incluye la Política Nacional de Educación Ambiental de 2002, que estableció proyectos escolares centrados en el desarrollo del conocimiento, el respeto y la gestión responsable del medio ambiente, conocidos como PRAE. Solo en muy pocos casos se ha adoptado esta política: "en la mayoría de las escuelas, los PRAE no son más que documentos archivados" (Camargo, 2016). Asimismo, incluso en los casos en que se ha adoptado la política, aún falta el enfoque mundial. En comparación, en los currículos analizados para este informe se muestra que los Estándares de Competencias Ciudadanas (2004) tuvieron un efecto mucho mayor. Camargo (2016) argumenta que esto se debe a la claridad de la política, a su secuenciación y a su vínculo con las pruebas nacionales. No obstante, los desafíos permanecieron. Además de que aún faltan estrategias y lineamientos para su aplicación, como en el caso del PRAE, se observa que las políticas han tenido un efecto geográfico muy desigual y todavía son "casi desconocidas" en algunas regiones del país.

Por lo tanto, si bien las políticas y el currículo planeado pueden revelar que se sigue la agenda de la ECM, es evidente que aún queda mucho trabajo por hacer para traducir esto en prácticas efectivas en el aula. Los docentes temen sobre todo que la enseñanza sobre democracia, paz y mediación, fundamentales en el contexto colombiano, no sean suficientes. Para revertir esto, se necesitan lineamientos más concretos y un mayor apoyo y capacitación para las escuelas en todas las regiones. También se necesitan mejores herramientas y materiales complementarios.

El análisis situacional de Colombia también explica los efectos del contenido, así como la estructura del currículo y en qué sentido este puede no ser propicio para algunas ideas de la ECM. Esto incluye un enfoque religioso de la educación y un enfoque en el "amor familiar y nacional". También parece haber una desconexión entre temas importantes, lo que perjudica la comprensión de los estudiantes. Por ejemplo, la separación de la ética y la política en el currículo significa que el foco ha estado en la responsabilidad cívica y la "convivencia ciudadana", y no en la "justicia, paz, democracia y participación":

"¿Estamos pensando en ciudadanos que simplemente coexisten o estamos pensando en ciudadanos empoderados, críticos y capaces de crear tensión?" (Docente del grupo de discusión, Camargo, 2016).

Los factores sociopolíticos también pueden obstaculizar la aplicación de la ECM. Debido principalmente al conflicto interno y las grandes desigualdades regionales que existen en el país, la noción de ciudadanía mundial puede parecer distante y no prioritaria para los colombianos. Se trata de un país donde los valores e identidades dependen de las regiones (lo que significa también que la noción de ciudadanía varía de un lugar a otro) y donde se siente que se ha desarrollado un "sistema cultural y político de desconfianza hacia los demás" (Camargo, 2016). Como resultado, con excepción del núcleo familiar, hay una gran falta de pertenencia, ya que los colombianos "tienen altas tasas en términos de capital social familiar y tasas muy bajas en capital social cívico" (Juan Camilo Cárdenas, catedrático de Economía, en Camargo, 2016). Esto también ha conllevado una especie de "cultura de resistencia" que también se extiende a la escuela. La resistencia hacia una reforma centralizada puede hacer que la aplicación de las políticas, sobre todo en las regiones más marginadas, sea particularmente difícil. Estos problemas se ven exacerbados por el hecho de que hay pocas posibilidades de intercambio e interacción entre estudiantes de diferentes entornos socioeconómicos o regionales. "La ECM debe reconocer que no es posible promover la ciudadanía mundial sin fortalecer los intercambios, estudios, acciones y valores locales" (Camargo, 2016).

Dados los importantes desafíos estructurales, el contenido de aprendizaje con un enfoque y un sentido de ciudadanía mundial puede parecer una prioridad irreal. Sin embargo, en lugar de ser visto como un tema secundario, la ECM puede considerarse una oportunidad para abordar algunos de los problemas más apremiantes de Colombia, sobre todo los conflictos y divisiones. Por ejemplo, según las sugerencias de los expertos entrevistados en el estudio, aprender acerca de los conflictos en otras partes del mundo puede ayudar a los estudiantes a comprender mejor su propia situación, así como

sus derechos y las oportunidades que tienen para restablecer la paz y la justicia. De hecho, el enfoque de la ECM en derechos humanos, paz, colaboración, tolerancia y democracia, entre otros, puede ayudar a educar a una generación que no solo comprenda y valore estos y otros conceptos, sino que también tenga las habilidades y la motivación para actuar en función de ellos:

"Trabajar en la identidad nacional quizás sea más importante con la globalización. Nuestros hijos ahora están más expuestos a otras realidades. Contar con una referencia mundial para construir nuestras propias nociones de ciudadanía puede ser muy poderoso, pero es importante que estén bien enmarcadas" (Docente participante del grupo de discusión, Camargo, 2016).

En resumen, aunque en los distintos contextos hemos visto problemas muy específicos que dificultan la adopción de la ECM, los hallazgos también revelan que hay desafíos comunes a los cuatro países. Estos incluyen un currículo que, aunque tiene vínculos con la ECM y apoya sus objetivos, esencialmente carece de una perspectiva mundial y se mantiene dentro del marco tradicional de educación cívica o ciudadana. Los hallazgos también sugieren que actualmente el contenido de la ECM se encuentra dentro de una o dos asignaturas convencionales clave y no se aplica de forma transversal, ni como parte de un enfoque escolar integral. Asimismo, en ninguno de los países la ECM se adoptó como una asignatura separada y en ningún caso se encontraron libros de texto o materiales didácticos complementarios que pudieran considerarse ECM. La falta y la necesidad de una mejor formación docente también fue un problema común.

Recomendaciones

Cuando se consideran en su conjunto, los análisis realizados en Uganda, Mongolia, Colombia y Camboya proporcionan un panorama general de la aplicación de la ECM en cada país, así como los principales retos y oportunidades existentes. El análisis de los documentos permite comprender, de forma preliminar, el currículo planeado. Esto incluye aquellos temas o cuestiones que están *presentes* en el currículo planeado (y en qué medida están presentes), los temas o cuestiones que están *ausentes* en el currículo planeado y los temas o cuestiones que pueden *contradecir* la ECM. Los análisis situacionales, en particular las entrevistas con los actores clave, nos ayudan a comprender mejor la importancia de la ECM. Fundamentalmente, estos datos también dan una idea del currículo implementado e indican si existe una brecha entre las políticas y las prácticas. A pesar de que existen ciertos desafíos, los hallazgos de ambos conjuntos de datos demuestran que ya se están dando pasos importantes con vistas a adoptar la ECM y subrayan las oportunidades para ayudar a reforzarla y ampliarla. Además de la presencia de contenido que puede vincularse con la ECM tanto directa como indirectamente, los datos de las entrevistas y encuestas revelaron que los principales actores creen en la importancia de la ECM y están dispuestas a colaborar y participar para redoblar los esfuerzos para su aplicación. En función de los hallazgos específicos de estos cuatro países, se realizan una serie de recomendaciones generales para apoyar la aplicación de la ECM a nivel mundial.

El fortalecimiento de los vínculos de la ECM en los currículos

En todos los países, se encontró contenido que respalda la ECM. Los derechos humanos, la paz, la democracia, la igualdad y la diversidad fueron los temas más comunes, junto con ciertos contenidos por competencias, sobre todo del ámbito de los valores o socioemocional. Este contenido aparece con mayor frecuencia en documentos curriculares más nuevos. Por ejemplo, el Plan Estratégico de Educación Revisado de Uganda contiene muchos más términos de moda relativos a la ECM que su versión anterior. Esto demuestra que existe una conciencia cada vez mayor de la ECM y una motivación para incorporar su contenido en el currículo. Este contenido, aunque no está directamente relacionado con la ECM, la respalda de forma clara y proporciona un excelente punto de partida para crear material.

Una forma de fortalecer los vínculos con la ECM es incorporando la perspectiva mundial. De hecho, algo que se encontró en repetidas ocasiones en los cuatro países fue contenido que expresaba los valores de la ECM (como la tolerancia o respeto por la diversidad), pero no iban más allá del nivel nacional, por ejemplo, "diversidad cultural dentro de Uganda". Incorporar la dimensión mundial es clave para que los estudiantes piensen fuera de su entorno inmediato y más allá de las fronteras nacionales. Al hacerlo, comenzarán a comprender la importancia de las diferencias y similitudes a nivel mundial, así como de trabajar juntos para abordar los problemas del mundo. Asimismo, desarrollar esta visión más amplia y una mentalidad multicultural es esencial para que los estudiantes prosperen en un mundo cada vez más globalizado e interconectado. No obstante, cabe destacar que esta perspectiva mundial debe agregarse a lo local, no reemplazarlo. De hecho, el conocimiento y las perspectivas locales son de vital importancia y ayudan a garantizar que el contenido sea pertinente para los estudiantes. La ECM trata la interacción entre lo local y lo mundial. Finalmente, en este sentido, es importante encontrar el equilibrio correcto entre estas perspectivas. Por ejemplo, si bien se encontraron algunas referencias a la dimensión internacional o mundial, el contenido nacionalista fue mucho mayor. Por lo tanto, no es suficiente que la perspectiva mundial esté presente en el currículo, sino que debe incluirse como una dimensión coherente de los temas y de las competencias de aprendizaje. Del mismo modo, el lenguaje utilizado al analizar la dimensión local o nacional debe ser analizado con cuidado. El contenido que promueve una visión superior de la nación puede afectar negativamente las ideas de los estudiantes acerca de otros países y culturas.

Otra área clave en la que hay que trabajar son las competencias relativas al comportamiento, que deben incrementarse. Excepto en el caso de Colombia, esta fue el ámbito menos presente. En los cuatro países, las competencias que abordan el comportamiento y requieren acciones estudiantiles estuvieron particularmente descuidadas a nivel de educación primaria y en algunos casos también a nivel secundario inferior. Tibbitts (2016a; 2016b; 2016c) y Riquelme (2016) lo abordan y solicitan que se "agreguen verbos" dentro del currículo, junto con algunas modificaciones específicas, a los objetivos de aprendizaje. Por ejemplo, se recomienda que el objetivo de aprendizaje que se encuentra en el currículo nacional de Camboya, "apreciar, proteger y preservar su entorno natural, social y cultural" (MoEYS, 2004, p. 5), se cambie a "apreciar, proteger activamente y preservar su entorno natural, social y cultural" (Tibbitts, 2016a). Del mismo modo, se recomienda que también se elabore el siguiente objetivo de aprendizaje del Currículo Nacional de Uganda (analizado anteriormente en este informe), como lo indica el texto subrayado:

"Promover la comprensión y el aprecio por la protección y la utilización del medio ambiente natural y cuidar activamente el medio ambiente, utilizando conocimientos y habilidades científicas y tecnológicas" (Tibbitts, 2016c).

Agregar verbos también es una recomendación explícita en el contexto colombiano. Como argumentó Riquelme (2016), esta necesidad no solo sirve para el ámbito del comportamiento, sino que también se puede usar para enriquecer los tres ámbitos de competencias. En particular, Riquelme exige que se utilicen los verbos *comprender, conocer, reconocer, identificar, analizar, evaluar y argumentar* como parte clave de las competencias del ámbito cognitivo. Además, verbos como *expresar* y *respetar* se deberían utilizar en el área de los valores o socioemocional, y *participar* debería utilizarse en el ámbito relativo al comportamiento.

A su vez, como ya se dijo, es importante que estas competencias se integren en todos los niveles y que puedan ser utilizadas con mayor complejidad a medida que los estudiantes vayan madurando. Esto no se limita al contenido por competencias, sino que se aplica a todo el contenido de la ECM. De hecho, se encontró que muchos temas importantes de la ECM, sobre todo aquellos que se enfocan en los sistemas y problemas a nivel mundial, solo aparecían en la educación secundaria superior. Asimismo, este contenido no debería limitarse a las asignaturas convencionales clave ni a la ECM, sino que debería integrarse en todas las disciplinas, incluidas las "asignaturas básicas" tradicionales, como matemáticas e idiomas. Mediante una integración transversal, la educación podrá ser integral y los estudiantes comprenderán la importancia de internalizar las perspectivas, valores y comportamientos de la ECM, aplicándolos a todos los temas de aprendizaje y a todos los aspectos de la vida. Sin embargo, este

enfoque transversal de la ECM no se encontró en ninguno de los cuatro países, más bien los vínculos con la ECM parecían encontrarse en las ciencias sociales. De hecho, desde un punto de vista práctico, puede ser necesario integrar la mayoría del contenido teórico en unas pocas asignaturas convencionales clave. El hecho de que los currículos de los cuatro países tuvieran asignaturas que fácilmente pueden vehicular estos conocimientos es un excelente punto de partida para expandir la ECM a todos los currículos. Sin embargo, las competencias, pedagogías y perspectivas que promueve la ECM pueden y deben enseñarse en todas las asignaturas, así como también deberían ser absorbidas por el espíritu de la escuela, lo que resultaría en un enfoque de educación holística o un enfoque escolar integral.

Elaboración de materiales didácticos y libros de texto en línea con la ECM

A efectos de respaldar estos currículos reforzados y garantizar la implementación efectiva en el aula, también es esencial que los libros de texto y los materiales didácticos complementarios estén diseñados teniendo en cuenta las recomendaciones anteriores. Como muestran los datos recopilados de los cuatro países, actualmente estos no existen. Los lineamientos de los libros de texto deberían enfatizar la importancia de los problemas y perspectivas a nivel mundial. Además, estos materiales deberían elaborarse teniendo en mente al estudiante, con actividades llamativas y variadas, que lo coloque en el centro del proceso de aprendizaje y promueva la reflexión, el compromiso y la acción.

Formación docente integral y de calidad

La falta de formación docente también ha surgido varias veces a lo largo de este informe en los contextos de los cuatro países. Las encuestas realizadas como parte de los análisis situacionales encontraron que los docentes creen no tener los conocimientos y habilidades para integrar y enseñar la ECM de forma eficaz. Esto se acentúa más en las zonas rurales. Sin duda, la enseñanza de la ECM puede ser una tarea nueva y algo abrumadora para muchos, especialmente en lo referente a métodos pedagógicos.

Es esencial que la formación docente sea integral y, además de abordar el conocimiento, debe incluir la formación en actitudes, comportamiento y pedagogía. Esto ayudará a asegurar que los maestros puedan y estén motivados para incitar el cambio en sus estudiantes. Asimismo, la formación en ECM no debe impartirse por separado, sino que debe integrarse en todos los aspectos de los programas de formación docente, desde la calificación previa hasta la posterior. De hecho, puede ser una oportunidad importante para abordar algunos de los problemas más generales de formación docente que hemos visto. Se necesita apoyo tanto a nivel nacional como local para fortalecer los programas de capacitación y garantizar que sigan los lineamientos de la ECM. Esto es particularmente importante en países con altos niveles de autonomía escolar, como Colombia. En estos casos, una formación docente de calidad, exhaustiva y centrada en la ECM ayudará a dar herramientas y empoderar a los docentes, de modo que puedan adaptar los lineamientos curriculares nacionales de la forma más eficaz y pertinente para su contexto. A su vez, esto servirá para involucrar y entusiasmar a los estudiantes.

Un enfoque de la ECM que empodere a escuelas, docentes y estudiantes

Siguiendo con la recomendación anterior de adoptar una mejor formación docente que motive y prepare adecuadamente al docente, también es importante que el enfoque de la ECM coloque a la escuela en el centro y empodere tanto a los docentes como a los alumnos. De hecho, deberíamos alejarnos de medidas "de arriba hacia abajo", con las que se implementa una política rígida de manera uniforme en todas las escuelas. Más bien, esto debería conciliarse con un enfoque de abajo hacia arriba que ponga las decisiones importantes en manos de las escuelas y les permita apropiarse de la aplicación de la ECM. Esto es de especial importancia en contextos como el de Colombia, donde actualmente existe una brecha importante entre las políticas y las prácticas, facciones profundas en el país y desconfianza hacia reformas centralizadas:

"En un país afectado por conflictos armados, es imperativo tener en cuenta y trabajar desde la singularidad de la experiencia de cada territorio. Debería descubrirse, a partir de esta experiencia particular, qué transmitir y cómo capacitar a la ciudadanía, y cómo abordar este problema desde la propia agenda de los territorios, considerando cómo el conflicto ha afectado a cada escuela en particular. Esto implica conocer quiénes son los estudiantes, cómo es su mundo y su contexto, y cuál es su historia" (Camargo, 2016).

Este enfoque permitirá a las autoridades locales y escuelas trabajar juntas para garantizar una contextualización de los programas para que se adapten mejor a las necesidades y experiencias de los estudiantes. Dado el objetivo de la ECM de actuar de forma individual y conjunta para generar cambios a nivel local y mundial, es clave reconocer a los docentes y estudiantes como creadores de cambios y tratarlos como tales.

Otorgar a las escuelas una mayor autonomía en este sentido brinda muchas oportunidades. Sin embargo, también conlleva cierto riesgo. Por lo tanto, es esencial que, a nivel del Gobierno central, los marcos curriculares centrales y los lineamientos de política sean claros e integrales, de modo que sean complementarios con los programas actuales y no resulten en un currículo desarticulado y congestionado. Además, es necesario que la ECM se incorpore a la evaluación escolar, y que se establezca su responsabilidad, así como una forma para clarificar los estándares y medir los resultados de aprendizaje.

Evaluación multifacética de la ECM

La evaluación ayudará a garantizar que el material didáctico de la ECM no se desvíe ni se descuide al privilegiar las asignaturas básicas más tradicionales. Esto es de especial importancia si, como hemos visto, la ECM no está integrada al currículo de forma transversal. Sin embargo, dada la naturaleza holística de la ECM, también es importante que esta evaluación sea multifacética y no se reduzca simplemente a pruebas estandarizadas que (por sí mismas) no cubran por completo el desarrollo de las competencias de los estudiantes, sobre todo con respecto a los ámbitos de competencias de valores o socioemocionales y conductuales. Por lo tanto, se recomienda utilizar una variedad de técnicas de evaluación para medir los resultados de los estudiantes en áreas clave de la ECM. Estas evaluaciones pueden incluir, por ejemplo, carpetas, presentaciones, proyectos escolares o comunitarios y evaluaciones regulares de los docentes. Además de motivar a los estudiantes, esta evaluación "holística" también promoverá la calidad de la enseñanza.

Mayor cooperación y colaboración con organizaciones dentro del país

Finalmente, los informes de los cuatro países muestran que ya existen varias organizaciones involucradas con la ECM que están trabajando en muchos de los temas tratados aquí. Estas incluyen organizaciones públicas, privadas y del sector terciario que tienen diversos enfoques y sirven a distintas partes de la población en diferentes niveles. Es esencial basarse en proyectos ya existentes y compartir el conocimiento y la experiencia desde diversas perspectivas con varios actores. Esta colaboración ayudará a ampliar el alcance de la ECM. De hecho, este informe se centró únicamente en el sector de la educación formal. Las organizaciones asociadas pueden ayudar a llevar la ECM a la educación no formal y a clubes fuera de la escuela, así como también a la educación de los adultos. Esto es de suma importancia para llegar a los miembros más marginados de la sociedad, sobre todo en países donde la pobreza y la desigualdad son elevadas. Dicho enfoque ayudará a simplificar la integración de la ECM a nivel nacional, lo que resultará en un enfoque más integrado de la ECM en todos los niveles del sistema educativo y más allá de este.

Observaciones finales

El objetivo real de la ECM, como se subraya a lo largo de este informe, es fomentar los conocimientos, valores, habilidades y comportamientos de los alumnos de una manera equilibrada, de modo que puedan utilizar estos atributos para convertirse en ciudadanos responsables de su comunidad, de su país y del mundo. A través de un enfoque holístico y transformador para comprender los fenómenos mundiales y locales, se debe alentar a los alumnos a reflexionar sobre los valores de la ECM y actuar en consecuencia hacia una sociedad más inclusiva, justa y sostenible.

Los hallazgos de este informe revelan información importante sobre la presencia o ausencia de la ECM en las políticas educativas y los currículos nacionales de cuatro países: Camboya, Colombia, Mongolia y Uganda. La mayoría de estos hallazgos se analizaron durante un taller sobre la ECM, realizado conjuntamente por APCEIU y la OIE-UNESCO en Ginebra, en noviembre de 2016. Expertos en educación de los cuatro países y los dos expertos internacionales que elaboraron los informes mencionados en este reporte participaron en el taller aportando sus contribuciones y experiencias. Las discusiones que se mantuvieron durante el taller destacaron que, independientemente de los fuertes antecedentes contextuales de los cuatro países, los avances logrados hacia la aplicación de la ECM en sus currículos y los desafíos que enfrentaron fueron muy similares. Además, estos problemas también coincidieron con los resultados de estudios comparativos anteriores llevados a cabo por la OIE-UNESCO en asociación con APCEIU y consultores internacionales (Cox, 2017, OIE-UNESCO, 2016). Esto refuerza la idea de que debates como los que se llevaron a cabo durante el taller, así como el análisis presentado en este informe, proporcionan espacios para mejorar y facilitar los intercambios entre los diferentes actores, y fomentan una reflexión crítica sobre los diferentes temas relacionados con la ECM. Sin duda alguna, es necesario avanzar para aplicar la ECM con éxito a nivel nacional y local, sobre todo en lo referente a fomentar la acción promoviendo competencias basadas en el comportamiento. No obstante, lo que destaca el presente informe es que el diálogo con actores fuera y dentro del sistema educativo de un país, que van desde funcionarios del Gobierno central hasta docentes y expertos internacionales, es un primer paso para fomentar un enfoque sistémico de la ECM.

Bibliografía

- Asian Development Bank (ADB). 2016. *Asian Development Outlook 2016: Asia's potential growth*. Manila, ADB.
- Camargo, N. 2016. *Global Citizenship Concepts in the Curriculum of Colombia: Analysis and Initial Recommendations: Situational Analysis Report of Colombia*. Ginebra, OIE-UNESCO.
- Cox, C. 2017. Conceptos de Ciudadanía Mundial Integrados a los Lineamientos Curriculares de 10 Países: Análisis Comparativo. *Reflexiones en Progreso sobre Cuestiones Fundamentales y Actuales del Currículo, el Aprendizaje y la Evaluación*, No.9. Ginebra, OIE-UNESCO.
- OIE-UNESCO. 2015. *Repositioning and Reconceptualizing the Curriculum for the Effective Realization of Sustainable Development Goal Four, for Holistic Development and Sustainable Ways of Living*. Discussion paper presented at the World Education Forum, Incheon, Republic of Korea, OIE-UNESCO.
- _____. 2016. Global Monitoring of Target 4.7: Themes in National Curriculum Frameworks. *In Progress Reflections on Current and Critical Issues in Curriculum, Learning and Assessment*, No. 6. Ginebra, OIE-UNESCO.
- OECD. 2016. *Education in Colombia*. París, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264250604-en> (consultado el 5 de febrero de 2018)
- Riquelme, S. 2016. *Global Citizenship Concepts in the Curriculum of Colombia: Analysis and Initial Recommendations*. Ginebra, OIE-UNESCO.
- Sid, S. and Bazarsuren, B. 2016. *Global Citizenship Concepts in the Curriculum of Mongolia: Analysis and Initial Recommendations: Situational Analysis Report of Mongolia*. Ginebra, OIE-UNESCO.
- Ssembirige, P. 2016. *Global Citizenship Concepts in the Curriculum of Uganda: Analysis and Initial Recommendations: Situational Analysis Report of Uganda*. Ginebra, OIE-UNESCO.
- Tibbitts, F. 2016a. *Global Citizenship Concepts in the Curriculum of Cambodia: Analysis and Initial Recommendations*. Ginebra, OIE-UNESCO.
- _____. 2016b. *Global Citizenship Concepts in the Curriculum of Mongolia: Analysis and Initial Recommendations*. Ginebra, OIE-UNESCO.
- _____. 2016c. *Global Citizenship Concepts in the Curriculum of Uganda: Analysis and Initial Recommendations*. Ginebra, OIE-UNESCO.
- UN. 2015. *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/> (consultado el 5 de febrero de 2018)
- UNESCO. 2008. *Mongolia. UNESCO National Education Support Strategy*. Pekín, UNESCO.
- _____. 2012. *Educación para el Desarrollo Sostenible: Libro de Consulta*. París, UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002167/216756s.pdf> (consultado el 5 de febrero de 2018)
- _____. 2014. *Educación para la Ciudadanía Mundial: Preparar a los Educandos para los Retos del Siglo XXI*. París, UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002449/244957s.pdf> (consultado el 5 de febrero de 2018)

- ____. 2015a. *Educación para la Ciudadanía Mundial: Temas y Objetivos de Aprendizaje*. París, UNESCO.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002338/233876s.pdf> (consultado el 5 de febrero de 2018)
- ____. 2015b. *Declaración de Incheon: Educación 2030: Hacia una Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad y un Aprendizaje a lo Largo de la Vida para Todos*.
<http://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/> (consultado el 5 de febrero de 2018)
- ____. 2016. *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo: La Educación al Servicio de los Pueblos y el Planeta: Creación de Futuros Sostenibles para Todos*. París, UNESCO.
<https://es.unesco.org/world-education-forum-2015/about-forum/declaracion-de-incheon>
(consultado el 5 de febrero de 2018)
- Vicheanon, K. 2016. *Global Citizenship Concepts in the Curriculum of Cambodia: Analysis and Initial Recommendations: Situational Analysis Report of Cambodia*. Ginebra, OIE-UNESCO.

Anexo 1

Matriz para codificar las categorías de los contenidos curriculares sobre ciudadanía mundial y conceptos asociados

<p>I. Justificación y orientaciones generales sobre la ECM</p> <p>1. Justificación de la ECM (socioeconómica, política, cultural, moral).</p> <p>2. Ciudadanía mundial (afirmación, caracterización).</p> <p>II. Categorías del ámbito cognitivo</p> <p><i>Sistemas, estructuras y procesos mundiales:</i></p> <p>3. Sistemas, estructuras (instituciones) y procesos de gobernanza mundial.</p> <p>4. Derecho humanitario, derechos humanos, consolidación de la paz, normas de derecho internacional.</p> <p>5. Empresas transnacionales.</p> <p>6. Otros (sistemas mundiales).</p> <p><i>Cuestiones de alcance mundial:</i></p> <p>7. Globalización (socioeconómica, política, cultural).</p> <p>8. Relaciones Norte-Sur, interconexiones entre países desarrollados y en desarrollo, interdependencia.</p> <p>9. Cambio climático, biodiversidad, desarrollo sostenible.</p> <p>10. Pobreza mundial, desigualdad mundial.</p> <p>11. Genocidio, terrorismo, guerra, refugiados.</p> <p>12. Enfermedades (Ébola, VIH y SIDA).</p> <p>13. Otros (cuestiones de alcance mundial).</p>	<p>III. Categorías del ámbito socioemocional</p> <p><i>Identidades múltiples:</i></p> <p>14. La humanidad como referente privilegiado de la identidad.</p> <p>15. La nación como referente privilegiado de la identidad.</p> <p>16. “Identidades integradas”: locales, nacionales, regionales (supranacionales) y mundiales.</p> <p><i>Diferencias y respeto por la diversidad: Contextos/niveles multiculturales y/o internacionales:</i></p> <p>17. Empatía, diálogo, respeto, solidaridad interculturales (referentes a contextos interculturales o internacionales, regionales o mundiales).</p> <p>18. Discriminación, racismo (referentes a contextos interculturales o internacionales, regionales o mundiales).</p> <p>19. Valores y actitudes para una ciudadanía mundial.</p> <p>IV. Categorías del ámbito conductual</p> <p><i>Compromiso, participación, acciones:</i></p> <p>20. Participación actual y futura en protestas cívicas por cuestiones de alcance mundial.</p> <p>21. Información y debates sobre cuestiones sociopolíticas de alcance mundial.</p> <p>22. Acción directa sobre cuestiones de alcance mundial.</p>
--	---