

EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA MUNDIAL EN COLOMBIA

Oportunidades y desafíos

NICOLÁS AGUILAR FORERO / ANA MARÍA VELÁSQUEZ

Resumen:

El presente artículo busca contribuir al análisis crítico sobre la educación para la ciudadanía mundial en Colombia, como concepto y estrategia aún en construcción. En primer lugar, expone una reflexión sobre cuatro enfoques que dan cuenta de los debates sobre dicha estrategia. Posteriormente, analiza las oportunidades de su implementación, asociadas especialmente al acuerdo de paz entre el gobierno y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia, así como a las características de un sistema educativo descentralizado. Finalmente, el trabajo presenta los desafíos ligados, entre otros, a la polarización política del país y a la necesidad de fortalecer la educación para la protección ambiental, la diversidad sexual y de género, y la construcción de democracia.

Abstract:

This article seeks to contribute to the critical analysis of education for global citizenship in Colombia, as a concept and strategy still under construction. First, the article reflects on four focuses that describe the debates on the strategy. Then it analyzes the opportunities for implementation, especially those associated with the peace agreement between Colombia's government and revolutionary armed forces, and with the characteristics of a decentralized educational system. To conclude, the study presents the challenges linked to the nation's political polarization and the need to strengthen education for environmental protection, sexual diversity and gender studies, and the construction of democracy.

Palabras clave: educación global; derechos humanos; justicia social; paz; democracia.

Keywords: global education; human rights; social justice; peace; democracy.

Nicolás Aguilar-Forero: investigador posdoctoral de la Universidad de los Andes, Facultad de Educación. Carrera 1 N° 18A – 12, 111711, Bogotá, Colombia, CE: nj.aguilar1902@uniandes.edu.co

Ana María Velásquez: profesora e investigadora de la Universidad de los Andes, Facultad de Educación. Bogotá, Colombia. CE: ana-vela@uniandes.edu.co

Introducción

Como parte de los 17 objetivos para el desarrollo sostenible de las Naciones Unidas, la agenda mundial (Declaración de Incheon) promueve la Educación para la Ciudadanía Mundial (ECM) como una de las estrategias y un concepto emergente para alcanzar una “educación inclusiva, equitativa y de calidad, y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos” (Unesco, 2015a:20). La ECM “aspira a ser un factor de transformación, inculcando los conocimientos, las habilidades, los valores y las actitudes que los educandos necesitan para poder contribuir a un mundo más inclusivo, justo y pacífico” (Unesco, 2015b:5). En Colombia, tal estrategia ha comenzado a discutirse en los últimos años, por lo que este país se ha sumado al conjunto de naciones comprometidas con la ECM y ha adelantado algunas iniciativas para lograr su integración en el sistema educativo. Por ejemplo, durante 2016, precisamente con el apoyo de la Unesco, a través del Centro de Asia y el Pacífico de Educación para el Entendimiento Internacional (APCEIU, por sus siglas en inglés), la Universidad de los Andes de Colombia desarrolló un análisis diagnóstico que permitió identificar las concepciones de las comunidades educativas (en especial de docentes y académicos expertos en formación ciudadana) con respecto a la ECM y evidenciar las posibles características que, en términos pedagógicos, podría tener en un país como Colombia (Camargo, 2016).

Con esta base, el presente artículo busca contribuir al análisis crítico sobre la ECM como estrategia y concepto en construcción, a partir de una reflexión en torno a cuatro enfoques dominantes en la literatura científica: *a)* neoliberal, *b)* crítico/transformador, *c)* anti-ECM y *d)* decolonial. Asimismo, se espera aportar a los esfuerzos emergentes por integrar la ECM en Colombia, a través de un análisis de las oportunidades y desafíos implicados en la implementación de dicha estrategia educativa en el país. Se argumenta que el contexto colombiano ofrece grandes oportunidades para incorporar la ECM, relacionadas con los siguientes elementos: *a)* procesos de diálogo y construcción de paz entre el gobierno y los grupos insurgentes; *b)* antecedentes en términos de normatividad y política educativa favorables a la educación para la ciudadanía; y *c)* un sistema educativo descentralizado acompañado por el compromiso histórico de los docentes colombianos con el mejoramiento de la educación.

No obstante, tales oportunidades se pueden ver frustradas si no se enfrentan algunas dificultades y desafíos: *a)* afrontar los conflictos emer-

gentes en una sociedad cada vez más polarizada en términos políticos; *b*) promover procesos de formación docente para propiciar comprensiones más profundas relacionadas con los antecedentes, temas, debates y estrategias de ECM adelantados en otros contextos; *c*) fortalecer la educación para la protección ambiental, la diversidad sexual y de género y la construcción de democracia, que siguen siendo débiles en el ámbito de la educación formal en Colombia; y *d*) tener en cuenta las particularidades del contexto colombiano y problematizar las geopolíticas del conocimiento. Para esto último se deja abierta la posibilidad, al final del texto, de articular el enfoque crítico/transformador de ECM con el enfoque decolonial.

Educación para la ciudadanía mundial: un concepto en disputa y construcción

Desde hace algunas décadas entidades transnacionales, gobiernos, organizaciones no gubernamentales (ONG), medios de comunicación y sectores empresariales han promovido diversas agendas de ECM, ligadas al desarrollo sostenible, el intercambio intercultural, la integración económica, los derechos humanos, la justicia social, la igualdad, la democracia y la paz, entre otros temas (Marshall, 2011). Sin embargo, como concepto y estrategia educativa emergente, la ECM ha estado sujeta a distintas interpretaciones en diferentes contextos (Rapoport, 2013) y ha recibido toda clase de críticas por ser una tecnología de gobierno en lugar de liberación, por promover valores occidentales, por contribuir a la reducción del Estado-nación o por generalizar una visión normativa que crea estereotipos y exclusiones según lo que se “supone” que debe ser, tener y conocer un “ciudadano del mundo” como resultado de determinada trayectoria educativa (Marshall, 2011; Oxley y Morris, 2013). Para efectos del presente artículo, entre las diferentes agendas, discursos o enfoques, se destacan a continuación cuatro aproximaciones que dan cuenta de la ECM como concepto/estrategia en disputa y construcción, los enfoques: neoliberal, crítico/transformador, anti-ECM y decolonial.

Enfoque neoliberal

La ECM, además de un concepto y campo de estudio, es una estrategia educativa orientada a promover un estatus o condición: el ciudadano del mundo (Aktas, Pitts, Richards y Silova, 2017). Tal estrategia ha estado mediada por diferentes enfoques, asociados, a su vez, a ciertos modelos

esperados de sujeto y de sociedad. El neoliberal, como explica Shultz (citado por Aktas *et al.*, 2017), busca preparar a los estudiantes para desenvolverse, participar y adecuarse a la economía global. Asimismo, parte de una concepción de los derechos humanos como derechos individuales y privilegia los civiles y políticos sobre los económicos, sociales y culturales (Santos, 2010). También enfatiza en el desarrollo de ciertas competencias (entre otras: manejo de lenguas extranjeras, adaptabilidad, autonomía individual, capacidades para aprovechar oportunidades, emprendimiento), necesarias para incrementar la competitividad de los sujetos en el mercado laboral global. Desde esta perspectiva, la ECM se impone como una obligación moral y una estrategia necesaria para formar a los estudiantes en torno a asuntos globales, con el fin de que puedan “funcionar” (Johnson, Boyer y Brown, 2011) efectivamente en un mundo ya hecho, globalizado e imposible de cambiar (Santos, 2010).

Esta perspectiva se ha implementado en diversos contextos. Por ejemplo, el estudio de Aktas *et al.* (2017) –en el que se desarrolló un análisis crítico de textos y contenidos curriculares de los programas de 24 universidades de cinco países (Australia, Canadá, Reino Unido, Estados Unidos y Sudáfrica) que cuentan con un énfasis en ECM– muestra que el enfoque neoliberal ha sido el dominante en las universidades estudiadas. De manera similar, en el trabajo de Engel, Fundalinski y Cannon (2016) –que exploró la manera como se incorpora la ECM y las competencias ciudadanas en cuatro sistemas educativos en contextos urbanos de Estados Unidos (Boston, Chicago, Seattle y Washington, D.C.)–, se identificó que si bien hay muchas iniciativas relacionadas con la ECM, en tales lugares el enfoque más popular ha sido el de la competitividad global: énfasis en programas de intercambio, mayor interés en la generación de ciertos conocimientos o competencias “requeridas” (geografía, lenguas extranjeras, habilidades para expandir redes profesionales, adaptabilidad, etc.) y discursos en los que conceptos como ciudadanía mundial y competitividad global suelen usarse como sinónimos.

La crítica a este enfoque desde la literatura científica tiene que ver con que no problematiza las desigualdades, injusticias, conflictos sociales y violencias que garantizan la reproducción de la economía globalizada. También es acríptico de los efectos ambientales y socioculturales de la globalización capitalista basada en la economía neoliberal (Pais y Costa, 2017). De igual forma, promueve modelos de sujeto y de sociedad com-

petitivos, individualistas y con una racionalidad instrumental que margina la posibilidad de construir solidaridad entre los grupos sociales para luchar contra la desigualdad, la marginación y la opresión (Bates, 2012; Aktas *et al.*, 2017; Santos, 2010).

Enfoque crítico/transformador

Esta postura busca promover la comprensión de las dinámicas de poder globales y posicionar agendas de justicia social. La ECM crítico/transformadora critica parte de la necesidad de transformar tanto a los sujetos y sus mentalidades, como a las instituciones y sistemas en los que se soportan las injusticias, violencias y desigualdades. Desde este enfoque, la ECM enfatiza en la reflexión, la conciencia y la acción, necesarias para desafiar, en lugar de perpetuar, las estructuras globales de poder (Aktas *et al.*, 2017). Tal aproximación se ha vuelto popular gracias a organizaciones que promueven acciones diversas a nivel local, nacional y global, y desde diferentes ámbitos educativos: formal, no formal e informal. Oxfam, Save The Children y la Unesco son algunas de las organizaciones de amplia incidencia transnacional que se han esforzado por comprometer a las personas y naciones con el desarrollo sostenible, el respeto de las diferencias y la formación de una ciudadanía mundial que pueda construir un mundo cada vez mejor al que tenemos en la actualidad (Han, 2016).

Pese a que el enfoque crítico/transformador no es homogéneo y está atravesado por la pregunta sobre cuáles son los alcances de la crítica y la transformación, hay un relativo acuerdo, entre quienes promueven agendas bajo esta perspectiva, en que la ECM permite dotar a los estudiantes de los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para poder vivir juntos y de manera pacífica, en un mundo complejo y diverso. Tales conocimientos, habilidades y actitudes, además, pueden ser estratégicos para propiciar el cambio individual y colectivo e impulsar el trabajo conjunto en la búsqueda de soluciones a los problemas persistentes del mundo: violación de derechos humanos, pobreza global, desigualdad o degradación ambiental, entre otros (Truong-White y Mclean, 2015). De igual forma, frente a la concepción neoliberal de derechos humanos que termina favoreciendo al mercado a través del énfasis en la autonomía/emprendimiento individual y el debilitamiento del Estado, el enfoque crítico/transformador da cabida a otras concepciones de derechos humanos, como las de inspiración marxista y socialista, que otorgan centralidad al Estado en la conformación social,

reconocen los derechos colectivos y privilegian los derechos económicos y sociales (Santos, 2010).

No obstante, dicha perspectiva no ha estado exenta de críticas. Por ejemplo, Pais y Costa (2017) han señalado que el enfoque neoliberal, en la práctica, muchas veces resulta indistinguible del que se presenta como crítico y transformador. Para estos autores el discurso crítico de distintas organizaciones internacionales, al no asumir un posicionamiento claro en contra del enfoque neoliberal, termina promoviendo simultáneamente ideas “transformadoras” junto con ideas/prácticas neoliberales, asociadas a la racionalidad mercantil y a la idea del “ciudadano emprendedor” (Pais y Costa, 2017). Otros autores como Camicia y Franklin (2011), sin embargo, aunque reconocen que en diversas iniciativas de ECM tales enfoques no son opuestos sino complementarios, aseguran que sí es posible distinguirlos y que es necesario promover mucho más las agendas críticas, democráticas y poscoloniales en lugar de las neoliberales.

Enfoque anti-ECM

Esta aproximación se ha denominado como enfoque anti-ECM, en la medida en que sus enunciados se distancian radicalmente de esta educación como concepto y como estrategia educativa. Como concepto, algunas críticas apuntan al nodo central de la ECM, es decir, la idea de *ciudadanía mundial* (CM). Para Jooste y Heleta (2017), las instituciones educativas situadas en el sur global e históricamente excluidas de los debates sobre la CM no deberían desperdiciar su tiempo y recursos en este concepto, a su juicio, vago y abstracto. Por el contrario, podrían ser más pragmáticas y, en lugar de prometerles falsamente a los estudiantes que serán ciudadanos del mundo, deberían empoderarlos para que comprendan el mundo en el que están y se vuelvan “individuos globalmente competentes y socialmente responsables” (Jooste y Heleta, 2017:47). Además de vago o abstracto, algunos autores han señalado que el concepto de CM es contradictorio, pues la ciudadanía está necesariamente asociada con el Estado-nación: implica la posesión de documentos que garantizan que un Estado determinado acepta a un individuo como uno de sus miembros, por lo cual ha sido un mecanismo de inclusión y exclusión en tanto permite determinar quiénes pueden acceder a los beneficios que otorga un Estado a sus ciudadanos (Bates, 2012).

Para otros autores, lo problemático no es el concepto de CM que se promueve como parte de la ECM, sino los efectos subyacentes a esta estrategia educativa. Por ejemplo, para Pais y Costa (2017) la ECM no es más que una ideología que ha mantenido a los investigadores “ocupados” pensando en que es posible mejorar el sistema y “cambiar el mundo”, cuando en la práctica se reducen las posibilidades de cambios estructurales que trasciendan la escala individual. Asimismo, como agregan los autores, la ECM, en tanto ideología, opera como una fantasía que hace pensar a investigadores y agentes educativos que están aportando a un mundo mejor, cuando en el fondo saben que son instrumentos de discursos y prácticas neoliberales: participan del juego de la publicación en cadena y de la gestión de recursos extranjeros, y encuentran en la ECM un lugar estratégico o privilegiado de financiación e investigación.

De tal manera, la ECM no es más que una excusa que les permite a los actores que la promueven, percibirse a sí mismos como personas éticas que luchan por objetivos compartidos bajo esfuerzos solidarios, mientras viven vidas subordinadas a las lógicas del capitalismo neoliberal y construyen sus carreras imaginando alternativas al sistema que reproducen en su cotidianidad.

Pese a los aportes de tales lecturas, cabe llamar la atención, como lo hace Marshall (2011), acerca de dos posibles riesgos de este tipo de aproximaciones: *a)* cuando los docentes buscan hacer que sus clases y sus estudiantes afronten los asuntos o problemas mundiales, puede ser más apropiado caer en cierto idealismo (querer “cambiar el mundo” y creer que es posible hacerlo), en lugar de posicionar un criticismo exacerbado que conduzca a la parálisis, la frustración y la desesperanza en el trabajo con jóvenes; *b)* es necesario evitar quedarse en una elaboración teórica muy rigurosa como se hace desde el enfoque anti-ECM, pero sin tomar en cuenta las realidades pedagógicas y curriculares en contextos concretos. Por el contrario, resulta importante realizar nuevos estudios para comprender las posibilidades y obstáculos de la ECM, así como la manera en que las escuelas negocian con lo global en contextos específicos.

Enfoque decolonial

En contraste con el enfoque anti-ECM, que invita a abandonar tanto el concepto como la propuesta educativa, el decolonial promueve su proble-

matización (no su abandono) impulsando precisamente la decolonialidad y la diversidad en la ECM (Andreotti, 2011). Desde esta aproximación se destaca que esta educación no es solo un concepto o una estrategia educativa sino también un discurso académico creado por personas en contextos y con propósitos específicos. De acuerdo con Parmenter (2011), se trata de un discurso que ha estado dominado por académicos occidentales, hablantes de inglés y adscritos mayoritariamente a universidades norteamericanas, así como a las formas de conocimiento promovidas en estas. En efecto, en su revisión de literatura, con el fin de mapear el surgimiento y desarrollo de este discurso en un *corpus* de 199 artículos, entre 1977 y 2009, encontró que la mayoría de los textos sobre ECM surgieron a partir del año 2000 y están afiliados, en gran parte (85%), a Estados Unidos, Reino Unido, Australia y Canadá. Asimismo, el contenido de los artículos se refiere a casos situados en estos mismos países, lo cual indica que hay una concentración geográfica de los sujetos y objetos de estudio de la ECM que hace pensar que este discurso se refiere no al mundo, sino a una minoría de países, todos económicamente dominantes.

De manera similar, diversos autores (Pais y Costa, 2017; Engel, Fundalinski y Cannon, 2016; Marshall, 2011; Balarin, 2011) han cuestionado el “ideal normativo” de ciudadano que promueven algunas agendas y organizaciones que difunden el enfoque crítico/transformador. Para Balarin (2011), por ejemplo, el discurso de la ECM da por sentada una condición inicial de ciudadanía (liberal, democrática) que se basa en la experiencia europea y del mundo “desarrollado” como el punto de partida para reformular y extender la ciudadanía en el marco de la globalización.

Asimismo, aunque en las agendas dominantes de ECM se reconocen las desigualdades que la globalización ha ayudado a generalizar y profundizar, se entiende su solución desde una perspectiva normativa asociada al “deber ser” del ciudadano en el mundo (según criterios liberales-occidentales) y aún muy ligada al cambio individual, es decir, a una transformación en las creencias y valores de las personas, lo cual margina la reflexión en torno a las estructuras sociales y políticas del mundo actual.

Frente a este panorama y bajo la premisa de que los patrones coloniales de poder, dominación y exclusión tienden a reproducirse en las políticas de producción de conocimiento actuales, desde el enfoque decolonial se ha destacado la necesidad de confrontar el eurocentrismo y las pretensiones de universalidad de la ECM, a través de una reflexión más profunda

sobre las geopolíticas del conocimiento (Andreotti, 2011). Lo anterior implica reconocer las particularidades contextuales de las comunidades en las que se promueven agendas y estrategias de ECM, e impulsar una concepción intercultural de los derechos humanos en la que tengan cabida las cosmovisiones y motivaciones de los pueblos históricamente subordinados (el reconocimiento del derecho a la tierra, al agua, a la soberanía alimentaria, a los saberes propios, entre otros) (Santos, 2010). Un primer paso para ello consiste en evitar imponer los marcos de pensamiento o las características culturales de los países económicamente dominantes, agenciando prácticas o estrategias de ECM situadas y contextualizadas. En esta línea se avanza en las siguientes secciones, relativas al contexto colombiano.

Oportunidades para la integración de la ECM en Colombia

Colombia es un país que por más de medio siglo estuvo sujeto a un conflicto sociopolítico y armado que causó al menos 300 mil muertes, cerca de ocho millones de desplazados y más de 60 mil desaparecidos. En 2016, sin embargo, dos de los actores principales de este conflicto, el Estado colombiano y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo (FARC-EP), luego de varios años de diálogos llegaron a un acuerdo para poner fin a su confrontación armada. Tales negociaciones de paz, iniciadas en 2012, entre el gobierno del presidente Juan Manuel Santos y las FARC, culminaron el 27 de junio de 2017 con la entrega de más de siete mil armas por parte de los excombatientes de dicho grupo insurgente. Este gran hito para la historia de Colombia, por el cual el presidente Santos recibió, en diciembre de 2016, el premio Nobel de Paz significa grandes oportunidades para modificar las causas profundas del largo conflicto armado colombiano, e iniciar un proceso de construcción de verdad, justicia, reparación y garantías de no repetición.

El *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera* firmado por las partes, incluye diversas medidas entre las que se destacan las siguientes: *a)* una reforma rural integral que permita cerrar las brechas entre el campo y la ciudad, erradicar la pobreza, promover la igualdad y mejorar las condiciones de vida de la población rural; *b)* reformas que propicien la apertura democrática y las garantías para la participación política de sectores y visiones de mundo minoritarias en la sociedad colombiana (incluidas las de las FARC transformadas en

partido u organización política); *c*) medidas para confrontar el problema de las drogas ilícitas desde un enfoque basado en los derechos humanos y la salud pública; y *d*) creación de un sistema integral de verdad, justicia, reparación y no repetición, que considera la conformación de una comisión para el esclarecimiento de la verdad, la convivencia y la no repetición, así como de una unidad especial para la búsqueda de personas desaparecidas en el contexto del conflicto armado colombiano (Gobierno Nacional de Colombia/FARC-EP, 2016).

En este marco, se abren enormes oportunidades para fortalecer estrategias educativas relacionadas con los derechos humanos, la formación ciudadana y la construcción de paz, temas centrales de la ECM desde un enfoque crítico/transformador. Lo anterior, además, no parte de cero, pues Colombia cuenta con importantes bases al respecto. A nivel de la normatividad y la política educativa, por ejemplo, se encuentran antecedentes relevantes en la Constitución Política de 1991, en la Ley General de Educación de 1994, en la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (de 1998), en la Política Nacional de Educación Ambiental (de 2002), en el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (de 2003), en los Estándares Básicos en Competencias Ciudadanas (de 2004), en la Ley 1620 (de 2013 y por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar), y en la Ley 1732 que, junto con el decreto 1038, desde el año 2015 reglamentan la Cátedra de la Paz en Colombia (Camargo, 2016).

Pese a las especificidades de cada una de las iniciativas mencionadas y de los efectos diferenciales que han tenido en las prácticas educativas, en su conjunto, tales leyes, planes, políticas y lineamientos dan cuenta de la creación progresiva de un ámbito de sentido favorable al respeto de las diferencias, el ejercicio de los derechos humanos, la construcción de paz y el cuidado del medio ambiente. Especial mención merece, por su actualidad, la Cátedra de la Paz, la cual se está promoviendo desde un enfoque basado en la formación ciudadana y a través de un conjunto de temas agrupados en seis categorías: 1) convivencia pacífica (resolución pacífica de conflictos y prevención del acoso escolar); 2) participación ciudadana (participación política y proyectos de impacto social); 3) diversidad e identidad (diversidad y pluralidad, protección de las riquezas culturales de la nación); 4) memoria histórica y reconciliación (memoria histórica e

historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales); 5) desarrollo sostenible (uso sostenible de los recursos naturales y protección de las riquezas naturales de la nación); y 6) ética, cuidado y decisiones (justicia y derechos humanos, dilemas morales, proyectos de vida y prevención de riesgos) (Chaux y Velásquez, 2016).

Así pues, Colombia cuenta con importantes antecedentes que se pueden enriquecer con nuevas aproximaciones que partan de lo construido y que permitan que temas cruciales como la construcción de paz, en un país en “posconflicto”, se “consolide como un objetivo prioritario del sistema educativo” (Chaux y Velásquez, 2016:13). Del mismo modo, como se señaló previamente, este país asiste a un momento histórico en el que la equidad, la justicia y la transformación social resultan fundamentales para la apropiada implementación de los acuerdos de paz, lo cual configura un terreno fértil para las estrategias educativas que promueven estos mismos procesos, como se hace desde el enfoque crítico/transformador de la ECM. Pero además del “posconflicto” y los antecedentes en la normatividad y política educativa, que resultan favorables al enfoque crítico/transformador de ECM, hay en Colombia otros dos elementos que constituyen oportunidades para propiciar estrategias basadas en este concepto: la descentralización del sistema educativo y el compromiso de los docentes con el fortalecimiento de la educación del país, los cuales abordaremos a continuación.

Los docentes y el sistema educativo colombiano

Colombia cuenta con un sistema educativo descentralizado en el que, según el artículo 77 de la Ley General de Educación de 1994, las instituciones de educación formal gozan de autonomía para introducir asignaturas optativas, definir métodos de enseñanza, decidir áreas fundamentales de conocimientos y adaptarlas a las necesidades regionales. Tal autonomía escolar y curricular del sistema educativo colombiano representa una importante oportunidad para la integración de la ECM, en tanto puede propiciar, por una parte, su incorporación contextualizada y coherente con las características específicas de las comunidades educativas de cada región; y por otra, el reconocimiento de los docentes como productores de saber pedagógico cuya “capacidad recontextualizadora” (Peraza, 2016:157) es central al momento de tomar decisiones sobre contenidos, prácticas pedagógicas y formas de evaluación.

En Colombia, si bien el Ministerio de Educación Nacional (MEN) diseña planes nacionales de educación, estándares y lineamientos curriculares, los docentes son los protagonistas en cuanto a la adaptación de tales orientaciones a los contextos educativos concretos. Tal rasgo del sistema educativo colombiano constituye una de las conquistas del Movimiento Pedagógico de los años ochenta,¹ que reaccionó en el país a los modelos tradicionales y al proceso de *curricularización* vivido a lo largo del siglo XX, “que convirtió al maestro en depositario de saberes y de modelos de enseñanza que repetía mecánicamente, los cuales devolvía a los alumnos mediante la instrucción” (Mejía, 2005:7). Frente a la despolitización del maestro y a los marcos teóricos tradicionales basados en principios conductistas dominantes por aquel entonces, el Movimiento Pedagógico reivindicó el lugar del maestro como sujeto de saber (generador y no solo transmisor de conocimientos), promovió experiencias pedagógicas alternativas a dichos marcos dominantes y alentó una fuerte discusión que derivó, entre otros, en la Ley General de Educación de 1994.

La reflexividad y el sentido crítico de un amplio sector de maestros sigue teniendo sus efectos en la actualidad. En 2017 más de 60 mil docentes de todo el país se movilizaron en la ciudad de Bogotá y exigieron al Gobierno Nacional el cumplimiento de sus peticiones. Luego de 37 días de un paro que afectó a ocho mil estudiantes y a sus familias, la negociación entre el gobierno y la Federación Colombiana de Educadores (Fecode) culminó con un acuerdo en el que se incluyeron diversas medidas para mejorar tanto las condiciones laborales y salariales de los docentes como la calidad de la educación (por ejemplo, un incremento progresivo en la financiación del sistema educativo público) e incluso para poner en marcha una investigación sobre la proyección de la escuela como territorio de paz (Gobierno Nacional de Colombia/Fecode, 2017).

De manera que si la ECM, como se señaló anteriormente, es un discurso en disputa y construcción, los maestros en Colombia pueden desempeñar un rol fundamental en su configuración, dado el carácter crítico y propositivo de un amplio sector de docentes con el que cuenta el país. Como discurso “en búsqueda de sentido” (Standish, 2014), la ECM requiere de docentes que en lugar de asumir de manera acrítica una única visión de ciudadanía mundial, le otorguen sentido teniendo en cuenta los contextos concretos y las fronteras locales/regionales que siguen siendo significativas para los procesos de construcción de conocimiento y de enseñanza-aprendizaje.

Dificultades latentes y desafíos pendientes

Si bien el contexto colombiano, en términos generales, es favorable a la integración de un enfoque global en la educación, no se pueden ignorar las múltiples dificultades, que a la vez son desafíos, presentes en dicho contexto. En primer lugar, es importante mencionar que el proceso de paz y la implementación de los acuerdos firmados por el gobierno de Juan Manuel Santos y las FARC han evidenciado la polarización profunda de la sociedad colombiana y se han traducido en nuevos conflictos. Un amplio sector de la sociedad, encabezado por el expresidente Álvaro Uribe Vélez, se ha opuesto fuertemente a estos acuerdos y ha llegado al poder en 2018 con la idea de modificarlos. Entretanto, otro sector de la sociedad, además de apoyarlos, ha impulsado el inicio de los diálogos de paz con el Ejército de Liberación Nacional (ELN)² y ha denunciado la expansión de grupos neoparamilitares³ que, de acuerdo con la Organización de Naciones Unidas, durante 2016 asesinaron a 127 líderes sociales y defensores de derechos humanos (ONU, 2016).

La oposición a los acuerdos de paz y la violencia contra líderes sociales y defensores de derechos humanos está relacionada con el resurgimiento de ideas de extrema derecha en Colombia, y también ha sido evidente en varios países de América Latina y de otras partes del mundo. Este viraje de espectro político constituye una dificultad para la integración de la ECM en el país. Como se sabe, en Estados Unidos estas ideas han llevado a la creación de una “raza enemiga” (Barrow, 2017), al desarrollo de programas de “registro especial” de musulmanes y al posicionamiento de un nacionalismo etnocentrista que, en cabeza del presidente Donald Trump, se ha traducido en la profundización de la ideología antiterrorista, en la defensa de la construcción de muros en las fronteras y en la oposición a la ciudadanía mundial, tal como lo expresó el 1 de diciembre de 2016: “No hay un himno mundial, ninguna moneda global, ningún certificado de ciudadanía global. Juramos lealtad a una bandera y esa bandera es la de Estados Unidos” (citado por Barrow, 2017:163).

En el caso colombiano los sectores de extrema derecha, por una parte, defienden la tesis del “enemigo interno” (las FARC y en general las guerrillas o el comunismo) –que constituye una amenaza terrorista contra la institucionalidad y la población civil– y, por otra, niegan el reconocimiento de las minorías sociales y políticas oponiéndose a la apertura democrática e incluso al enfoque de género presente en los acuerdos de paz con las

FARC. Pero además de estas dificultades de naturaleza política es necesario mencionar tres limitantes, que a la vez son desafíos y posibles líneas de acción: *a)* promover procesos de formación docente; *b)* fortalecer los enfoques ambiental, de género y de la educación para la construcción de democracia; y *c)* partir de los contextos concretos y de la problematización de las geopolíticas del conocimiento.

Procesos de formación docente e intercambios internacionales

Como se mencionó, Colombia cuenta con un amplio sector de docentes críticos y comprometidos con una mejor educación. Sin embargo, muchos maestros y comunidades educativas aún desconocen las discusiones relativas a la ECM y asocian el concepto a ciertos procesos que generan inquietudes o resistencias: la globalización neoliberal, los tratados de libre comercio, la extracción de recursos o la pérdida de identidad nacional (Camargo, 2016). No menos importante es la tensión entre lo local y lo global, que lleva a pensar que la educación para la ciudadanía a nivel local debe ser un paso previo a la ECM o que la construcción de cultura democrática y ciudadana es suficiente o es lo mismo que la educación para la ciudadanía mundial.

Ante este panorama, los procesos de formación de las comunidades educativas en general y de los docentes, en particular, son indispensables. Es necesario generar comprensiones más profundas sobre los antecedentes, temas, debates y enfoques de la ECM, que permitan, por ejemplo, evitar la dificultad identificada por Goren y Yemini (2017): que en un mismo colegio los docentes desarrollen estrategias de ECM desde enfoques contradictorios de acuerdo con su propia concepción del futuro de los estudiantes y de lo que significa la ECM. Como señala Rapoport (2013), sin un incentivo externo (guías curriculares, formación docente y apoyo metodológico), los docentes tienden a abordar o conceptualizar la ciudadanía mundial a partir de sus propias experiencias nacionales o internacionales y no logran una formación regular en estos temas más allá de intervenciones aisladas y esporádicas.

Asimismo, los procesos de formación pueden propiciar un cambio educativo y pedagógico necesario para la incorporación de la ECM en Colombia. Como las mismas comunidades educativas lo han manifestado, la ECM requiere de nuevas aproximaciones pedagógicas que tengan enfoques diferenciales, que no se reduzcan a elementos cognitivos, que

propicien metodologías performativas favorables a la experiencia directa de la democracia, y que abran los salones de clase a las realidades y a sus problemáticas, expresadas tanto en lo local como en lo nacional e internacional. También es necesario que más allá de los temas o contenidos concretos, los docentes y las instituciones educativas promuevan espacios de integración entre estudiantes de distintos contextos económicos y sociales, así como ambientes democráticos en los que las comunidades educativas puedan reconocerse, empoderarse y constituirse como agentes de cambio educativo y social (Camargo, 2016).

Del mismo modo, los procesos de formación docente pueden ser una oportunidad para que los maestros intercambien saberes y aprendan de las prácticas y experiencias desarrolladas por sus pares en distintas partes de Colombia y el mundo. Como señala Rapoport (2013), muchos docentes que trabajan temas relacionados con la ECM utilizan lecturas, presentaciones, discusiones (guiadas y abiertas), desafíos, videos, juegos de roles y trabajo en grupo, entre otras metodologías. También utilizan las comparaciones sincrónicas y diacrónicas para contrastar hábitos culturales, religiones, condiciones laborales, patrones de comportamiento, leyes o estructuras de gobierno, con el fin de identificar tanto las diferencias culturales como aquello que hay en común. El conocer tales experiencias y propiciar el intercambio de saberes y prácticas pedagógicas entre docentes es central para la formación de maestros y se traduce en numerosos beneficios, uno de los cuales puede ser la transformación de concepciones negativas y prejuicios erróneos sobre otros agentes o sobre la ECM (Boni, Hofmann-Pinilla y Sow, 2012).

Cabe destacar que, en consonancia con la tendencia mundial, en Colombia ha ido creciendo la posibilidad de intercambios internacionales que pueden aportar a la formación de maestros. Por ejemplo, las universidades promueven la participación de sus docentes en eventos académicos de talla internacional; los colegios privados e internacionales, del mismo modo, acogen cada vez más a docentes extranjeros y ofrecen más oportunidades para que sus estudiantes y profesores viajen al exterior y consoliden su aprendizaje de otras lenguas y culturas. Esto último comienza a crecer en los colegios públicos, con iniciativas emergentes que gozan de apoyo gubernamental como el programa Colombia Bilingüe que, entre 2015 y 2016, trajo a 950 profesores extranjeros y benefició a cerca de dos mil estudiantes y 378 instituciones educativas oficiales del país (Giha, 2016).

Dichas oportunidades de aprendizaje y movilidad permiten que se consoliden redes de intercambio, que se aprendan otras lenguas y que se adquiera un mayor reconocimiento de la diversidad cultural (Han, 2016; Engel, Fundalinski y Cannon, 2016). Sin embargo, es necesario desarrollar estudios que evalúen su impacto y analicen el enfoque de ciudadanía mundial que se está promoviendo, pues la ECM no puede reducirse a temas de bilingüismo en un momento histórico que reclama importantes cambios sociales.

Medio ambiente, género y democracia: temas aún pendientes

Los temas ambientales, que según diversos trabajos son centrales en la ECM (Parmenter, 2011; Reilly y Niens, 2014; Truong-White y Mclean, 2015) también han sido reconocidos como un elemento crucial en el sistema educativo colombiano. En este país se cuenta con una Política Nacional de Educación Ambiental en la que se incluyen Proyectos Ambientales Escolares (PRAES) como estrategia fundamental para la incorporación de dicha temática en el ámbito educativo formal. También se cuenta con unos estándares básicos de competencias en Ciencias naturales promovidos por el Ministerio de Educación, que establecen los conocimientos y habilidades que los estudiantes deben desarrollar de manera integral y gradual para una apropiada relación con los entornos vivos y físicos (MEN, 2004). Del mismo modo, la Ley General de Educación de 1994 señala que la enseñanza de la protección del ambiente, la ecología y la preservación de los recursos naturales es obligatoria en los niveles de la educación preescolar, básica y media de todos los establecimientos oficiales o privados del país.

No obstante, el estudio de Camargo (2016) evidenció que los temas ambientales son los menos desarrollados en Colombia. Una posible explicación puede ser que la Ley General de Educación de 1994 estipuló que la enseñanza para la protección ambiental (así como la educación sexual y para la democracia) “no exige asignatura específica. Esta formación debe incorporarse al currículo y desarrollarse a través de todo el plan de estudios” (artículo 14). Si bien lo anterior no es una dificultad en tanto dicho carácter transversal podría aprovecharse de múltiples maneras, lo que muchas veces ocurre es que su estudio termina siendo asignado a determinadas áreas (por ejemplo, la educación ambiental y sexual pasan a ser temas del área de Ciencias naturales para ser abordados por el mismo

profesor que enseña biología), mientras los demás docentes no se apropian de esta responsabilidad. También sucede que la temática ambiental se reduce a unos cuantos talleres esporádicos y descontextualizados que los docentes encargados del PRAE logran realizar en el marco de los apretados cronogramas institucionales.

Lo mismo sucede con la educación sexual y de género, pero con un agravante: Colombia cuenta con una cultura escolar y social basada en múltiples preceptos propios de la religión católica que han sido heredados, y que aún influyen en las formas de regular las conductas, los afectos y, en general, las relaciones sociales, incluidas las pedagógicas.⁴ Los imaginarios o concepciones propios de una sociedad todavía muy conservadora están presentes en un buen número de comunidades educativas que en diversas ocasiones han entrado en tensión con ciertos principios de la educación para la ciudadanía y los derechos humanos, y se han resistido al reconocimiento de la diversidad sexual y de género. En efecto, en la escuela colombiana siguen existiendo numerosos imaginarios socioculturales basados en prejuicios homofóbicos y patriarcales que se soportan en los insuficientes mecanismos que esta tiene para “enfrentar y tramitar los conflictos derivados de la intolerancia frente a orientaciones sexuales o identidades de género no tradicionales” (García, 2007:9).

Como resultado de ello, incluso los reglamentos institucionales –conocidos como manuales de convivencia–, en ocasiones han sido utilizados para vulnerar el libre desarrollo de la personalidad de los estudiantes y justificar la vigilancia, el control o la discriminación. El análisis de un conjunto de esos manuales de colegios oficiales dejó ver que en muchos de estos no hay normas explícitas para proteger a personas con identidades sexuales y de género diversas. Más preocupante aún es el hecho de que en algunos de estos manuales “se sancionen conductas que estén contra la ‘moral’ y ‘las buenas costumbres’, sin una mayor precisión, pues los parámetros subjetivos en su definición pueden acarrear abusos y sanciones en razón de la diversidad sexual” (García, 2007:10).

Otro desafío pendiente en Colombia tiene que ver con la puesta en marcha de un abordaje de la democracia que supere tanto el nivel informativo como su asociación con procedimientos, instituciones o mecanismos formales de participación. Al igual que con los temas de educación ambiental, así como sexual y de género, la vivencia de la democracia en muchas instituciones educativas del país se reduce a unos cuantos conte-

nidos abordados en alguna clase, como puede ser Ciencias sociales, o a un conjunto de actividades promovidas por los docentes que tienen a cargo el proyecto transversal de democracia. En el mejor de los casos se asocia a la democracia representativa e incluye la elección de representantes estudiantiles o personeros que puedan ser escuchados en los espacios institucionales de participación: consejos directivos de los colegios. Lo cierto es que la formación democrática y ciudadana, al igual que la ambiental y de género, suele situarse en un segundo lugar frente a otros campos considerados como “más necesarios” (Rapoport, 2013).

Por lo tanto, es crucial expandir la democracia y lograr que esta se vincule con la construcción cotidiana de relaciones basadas en la convivencia, la justicia, la equidad y la participación en espacios formales y no formales de deliberación. Para ello hay que superar una tensión del sistema educativo y la sociedad colombianos, identificada también por Peraza (2016) para el caso mexicano: se cuenta, por un lado, con un discurso nacional de formación ciudadana basado en los derechos humanos y en perspectivas cada vez menos conductistas y más constructivistas de la enseñanza-aprendizaje, en las que se incluyen conceptos progresistas y pedagogías innovadoras presentes tanto a nivel nacional como internacional; pero, por otro lado, pervive un contexto escolar conservador favorable a las pedagogías tradicionales y a ambientes autoritarios, así como una realidad política y social:

caracterizada por la violencia en todos sus niveles y un tejido social desmembrado [que] no provee un marco de actuación congruente en el aula para un enfoque transformacional [...] que implica negociar, a partir del diálogo y la deliberación, las relaciones de poder, en contextos localizados como espacios de interacción (Peraza, 2016:156).

El enfoque decolonial: un complemento posible

Como señala Balarin (2011), las nuevas formas estructurales de marginalización y exclusión social representan grandes desafíos para la ECM. Esto debido a que, mientras en un nivel formal los Estados y las escuelas buscan garantizar derechos y en general están de acuerdo con los discursos globales de ciudadanía, en la práctica, en la vida cotidiana, tales derechos e ideas siguen siendo muy frágiles; en parte, por la debilidad institucional de la mayoría de los países (especialmente los más marginados), y en parte

por la debilidad de los Estados mismos en el contexto de la globalización neoliberal. En este sentido, las estrategias de ECM no pueden soslayar el hecho de que la globalización tiene como contracara la marginación de amplios sectores sociales, la cual incide en la manera en que los jóvenes imaginan y experimentan la ciudadanía.

Balarin (2011), al analizar el caso de 32 jóvenes escolarizados peruanos de sectores populares, identifica que su experiencia como ciudadanos a nivel local incide en las posibilidades o limitaciones que tienen para convertirse en ciudadanos del mundo. Del mismo modo, su estudio demuestra que la comprensión de la ciudadanía que tienen estos jóvenes: *a)* es altamente individualista y poco solidaria debido a que se basa en la desconfianza frente a la comunidad y las instituciones: frente al Estado y todo lo que de este provenga; *b)* tiende a ser des-historizada debido a la poca comprensión que tienen sobre el lugar en el que están y el contexto nacional del que provienen; y *c)* está asociada con las posibilidades de ‘compra’, es decir, con la idea de que solo pueden ser ciudadanos quienes tienen suficiente dinero para pagar por educación, salud y derechos.

Lo anterior confirma la postura de Bates (2012), quien señala que al nacer en un Estado que provee poco en términos de derechos ciudadanos (seguridad, empleo, salud, educación), las posibilidades que tienen las personas de ser ciudadanos del mundo se ven fuertemente limitadas. De allí que la cara oculta del concepto y estrategia de ECM sea una jerarquía de al menos tres clases sociales presentes tanto a nivel local como global: *a)* una élite global que tiene fácil acceso a visas, no se siente limitada por países o territorios, se mueve a voluntad por el mundo, sigue el ideal del ciudadano cosmopolita y busca una educación internacional, tanto en objetivos como en resultados; *b)* una clase media cuyos integrantes tienen menos opciones de ser ciudadanos del mundo pero intentan serlo superando en ocasiones su ciudadanía localizada con el fin de garantizar mejores opciones a sus hijos (formándolos por ejemplo en colegios privados); y *c)* una clase marginada de ciudadanos que luchan por acceder a los derechos de la ciudadanía nacional y viven inseguros acerca de la disposición del Estado para garantizar sus derechos esenciales: a la educación, la salud, la vivienda, etc.

Ello lleva a pensar que es preciso partir de las particularidades de los sujetos y de los contextos concretos que, tanto en Perú como en Colombia, México y otros países del sur global están atravesados por

toda clase de violencias y formas de exclusión que limitan la vivencia de la ciudadanía incluso a nivel local. En consecuencia, en lugar de asumir la ciudadanía mundial como un fenómeno global o como el “deber ser” de las personas, independientemente del momento o el lugar, es importante reconocer, a partir del principio del pluralismo, no solo la diversidad cultural y epistémica sino también el hecho de que hay distintas formas posibles de ser ciudadano del mundo, de educar para la ciudadanía mundial y de construir comunidades (Marshall, 2011), según las especificidades históricas de las distintas naciones.

Por esta razón, es necesario complementar los abordajes crítico-transformadores con aproximaciones decoloniales, que permitan complejizar los análisis, entre otros asuntos, de las especificidades históricas de las naciones y de las geopolíticas del conocimiento. Avanzar en esta línea, según lo destaca Andreotti (2011), implica por lo menos lo siguiente: *a)* debatir la idea de lo mundial (global) de la ciudadanía mundial; *b)* problematizar a los sujetos que agencian o que son objeto del discurso de ECM; *c)* lograr que los educadores asuman el conocimiento, la enseñanza-aprendizaje y la reflexividad más allá de los paradigmas eurocéntricos o de la pretendida neutralidad y universalidad de la ciudadanía mundial; y *d)* promover una ECM comprometida con otras epistemologías y agenciada no solo desde las organizaciones transnacionales o desde las lógicas occidentales de producción de conocimiento, sino también, desde los saberes y experiencias de los colectivos, movimientos, comunidades y organizaciones sociales locales. Como bien señaló Santos (2010), no tiene sentido trabajar por la justicia social global (premisa básica del enfoque crítico-transformador de ECM), sin trabajar al mismo tiempo por la justicia cognitiva global (premisa de un enfoque decolonial). Este es, sin duda, un gran desafío para la incorporación de la ECM en Colombia y otros países del sur global.

Conclusión

La ECM, como concepto en disputa y construcción, se ha interpretado de múltiples maneras y desde ideologías de distinta naturaleza (Rapport, 2013). Desde el enfoque neoliberal, por ejemplo, se promueve una educación orientada al desarrollo individual, al emprendimiento y a la adecuación de los sujetos a las necesidades de un mundo globalizado y

competitivo (Marshall, 2011; Pais y Costa, 2017). La perspectiva crítico/transformadora reconoce que las relaciones locales, nacionales e internacionales crean nuevas formas de inclusión y exclusión, y promueve una agenda basada en la paz, la justicia social y los derechos humanos, con cierto énfasis en los derechos económicos y sociales (Bates, 2011; Aktas *et al.*, 2017; Santos, 2010). El enfoque anti-ECM denuncia, entre otros aspectos, que la ECM armoniza dos discursos aparentemente contradictorios (neoliberal y crítico) en una narrativa que disuelve la contradicción (Pais y Costa, 2017). Finalmente, el punto de vista decolonial cuestiona el eurocentrismo y las pretensiones de universalidad de la ECM, abogando por modelos más contextuales, situados y abiertos a la diversidad epistémica y cultural (Andreotti, 2011; Andreotti y Pashby, 2013).

En el contexto colombiano de inicios de 2018 no parece apropiado el enfoque neoliberal, pues el país clama por reformas estructurales en las que la verdad, la justicia social, la equidad y la apertura democrática sean prioritarias, por encima del individualismo y la competitividad a cualquier precio. Renunciar a la educación para la ciudadanía mundial, como se propone desde un enfoque anti-ECM, tampoco resulta pertinente sin haber siquiera desarrollado una estrategia nacional para integrar este concepto en el sistema educativo colombiano. Por lo tanto, la posición crítico/transformadora parece ser la más apropiada. El “posconflicto” o, en otros términos, el esfuerzo de amplios sectores de la sociedad colombiana por construir una paz estable y duradera han puesto sobre la arena política cuestiones relacionadas con la transformación social, los derechos humanos y la construcción de paz, elementos centrales para dicho enfoque. Lo anterior, sumado a importantes antecedentes en materia de formación ciudadana en la política educativa y a las características de un sistema educativo descentralizado que concede un lugar protagónico a los docentes en la adaptación de las directrices ministeriales, representa una gran oportunidad para integrar el enfoque crítico/transformador de ECM en Colombia teniendo en cuenta las características locales de las comunidades educativas.

Sin embargo, es necesario llamar la atención sobre ciertas limitaciones del contexto colombiano y que como mencionamos anteriormente, a la vez representan desafíos: *a)* tramitar constructivamente los conflictos derivados de una sociedad políticamente dividida; *b)* fortalecer los pro-

cesos de formación docente; *c*) enfatizar en la educación ambiental, para la diversidad sexual y de género y para la construcción de democracia, que siguen siendo frágiles en los colegios de Colombia; y *d*) articular el enfoque crítico/transformador con el enfoque decolonial, con el fin de evitar agendas normativas, eurocéntricas o descontextualizadas y, por el contrario, incorporar aproximaciones situadas que reconozcan lo que la diversidad de experiencias y saberes locales tiene por aportar a la ECM.

Notas

¹ El Movimiento Pedagógico en Colombia surge en los años ochenta como respuesta a varios procesos convergentes: *a*) reforma curricular de carácter conductual promovida por el Ministerio de Educación Nacional; *b*) auge de los movimientos sociales con proyectos alternativos de sociedad; *c*) emergencia de sujetos que –desde las universidades, las ONG, las organizaciones populares y los sindicatos de educadores– se opusieron a los modelos pedagógicos en boga y se articularon en un actor social colectivo (Mejía, 2005).

² El ELN es una organización insurgente que emerge en Colombia en 1965, inspirada por la Revolución Cubana de 1959 (Perea, 2010). A diferencia de los orígenes campesinos de las FARC, el ELN es una guerrilla de origen urbano que ha recibido la influencia de la Teología de la Liberación. Figuras emblemáticas como los sacerdotes Manuel Pérez (español) y Camilo Torres Restrepo (colombiano, cofundador del departamento de Sociología de la Universidad Nacional de Colombia), fueron parte de esta organización guerrillera.

³ Luego de un dudoso proceso de desmovilización de grupos paramilitares, que tuvo lugar durante 2005, en Colombia surgen las Bandas Criminales (Bacrim). Se trata de redes que mantienen un control social, económico y político en las zonas donde operan, y que reproducen

las lógicas de acción, estigmatización y persecución de las viejas células paramilitares, solo que operan bajo nombres o eufemismos que permiten ubicarlas en el campo de la delincuencia común, desvinculadas de las responsabilidades estatales en la creación y apoyo a esta forma de criminalidad.

⁴ Durante el periodo denominado como la “hegemonía conservadora”, que inicia en 1880 y se extiende hasta 1930, el partido conservador cristalizó su proyecto de centralización del Estado por medio de la Constitución de 1886 (Perea, 2010). En esta carta constitucional se estipuló que la cohesión de la nación colombiana debía pasar por la religión católica y por el español como único idioma oficial. Los principios ideológicos conservadores de dicha constitución fueron heredados e incluso hoy, en un Estado laico que reconoce la diversidad religiosa, étnica y cultural gracias a la Constitución de 1991, no es extraño que en algunos colegios oficiales se encuentren imágenes de la Virgen María, se rece el *Padrenuestro* antes de iniciar la jornada escolar o se reproduzcan imaginarios de la religión católica con efectos concretos: disciplinamiento del cuerpo y la sexualidad de las mujeres bajo el ideal de pureza y castidad, imposición de la heteronormatividad, desconocimiento de derechos sexuales y reproductivos, entre otros.

Referencias

Aktas, Fatih; Pitts, Kate; Richards, Jessica C. y Silova, Iveta (2017). “Institutionalizing global citizenship: A critical analysis of higher education programs and curricula”, *Journal of Studies in International Education*, vol. 21, núm. 1, pp. 65-80. DOI: 10.1177/1028315316669815.

- Andreotti, Vanessa de Oliveira (2011). "(Towards) decoloniality and diversity in global citizenship education", *Globalisation, Societies and Education*, vol. 9 núms. 3-4, pp. 381-397. DOI: 10.1080/14767724.2011.605323.
- Andreotti, Vanessa de Oliveira y Pashby, Karen (2013). "Digital democracy and global citizenship education: mutually compatible or mutually complicit?", *The Educational Forum*, vol. 77, núm. 4, pp. 422-437. DOI: 10.1080/00131725.2013.822043.
- Balarin, Maria (2011). "Global citizenship and marginalisation: contributions towards a political economy of global citizenship", *Globalisation, Societies and Education*, vol. 9, núms. 3-4, pp. 355-366. DOI: 10.1080/14767724.2011.605321.
- Barrow, Elizabeth (2017). "No global citizenship?: Re-envisioning global citizenship education in times of growing nationalism", *The High School Journal*, vol. 100, núm. 3, pp. 163-165. DOI: 10.1353/hsj.2017.0005.
- Bates, Richard (2012). "Is global citizenship possible, and can international schools provide it?", *Journal of Research in International Education*, vol. 11, núm. 3, pp. 262-274. DOI: 10.1177/1475240912461884.
- Boni, Alejandra; Hofmann-Pinilla, Amparo y Sow, Jadicha (2012). "Educando para la ciudadanía global. Una experiencia de investigación cooperativa entre docentes y profesionales de las ONGD", *Estudios sobre Educación*, núm. 23, pp. 63-81.
- Camargo, Nina (2016). *APCEIU – Situational Analysis Report*, documento inédito.
- Camicia, Steven P. y Franklin, Barry M. (2011). "What type of global community and citizenship? Tangled discourses of neoliberalism and critical democracy in curriculum and its reform", *Globalisation, Societies and Education*, vol. 9, núms. 3-4, pp. 311-322. DOI: 10.1080/14767724.2011.605303.
- Chaux, Enrique y Velásquez, Ana María (2016). *Orientaciones para la implementación de la cátedra de la paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media en Colombia*, Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Engel, Laura C.; Fundalinski, Jessica y Cannon, Tess (2016). "Global citizenship education at a local level: a comparative analysis of four U.S. urban districts", *Revista Española de Educación Comparada*, núm. 28, pp. 23-51. DOI: 10.5944/reec.28.2016.17095.
- García, Carlos Iván (2007). *Diversidad sexual en la escuela. Dinámicas pedagógicas para enfrentar la homofobia*, Bogotá: Colombia Diversa-SED.
- Giha, Yaneth (2016). "En 2017 seguiremos fortaleciendo el programa Colombia Bilingüe": Ministra de Educación", *Ministerio de Educación Nacional* (página web). Disponible en: goo.gl/obpp7b.
- Gobierno Nacional de Colombia/FARC-EP (2016). *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera*, Bogotá. Disponible en: goo.gl/ZdtLYW.
- Gobierno Nacional de Colombia/Fecode (2017). *Mesa Nacional de Negociación. Capítulo especial – Mesa Sectorial de Educación/Fecode. Acta de acuerdos*. Disponible en: goo.gl/ivAien
- Goren, Heela y Yemini, Miri (2017). "Global citizenship education redefined – A systematic review of empirical studies on global citizenship education", *International Journal of Educational Research*, núm. 82, pp. 170-183. DOI: 10.1016/j.ijer.2017.02.004.

- Han, Young-Hee (2016). "Challenges and tasks of Global Citizenship Education in East Asia: assimilation policy of multicultural family students in South Korea", *Revista Española de Educación Comparada*, núm. 28, pp. 53-71. DOI: 10.5944/reec.28.2016.17088.
- Johnson, Paula; Boyer, Mark y Brown, Scott (2011). "Vital interests: cultivating global competence in the international studies classroom", *Globalisation, Societies and Education*, vol. 9, núms. 3-4, pp. 503-519. DOI: 10.1080/14767724.2011.605331.
- Jooste, Nico y Heleta, Savo (2017). "Global citizenship versus globally competent graduates: A critical view from the South", *Journal of Studies in International Education*, vol. 21, núm. 1, pp. 39-51. DOI: 10.1177/1028315316637341.
- Marshall, Harriet (2011). "Instrumentalism, ideals and imaginaries: theorising the contested space of global citizenship education in schools", *Globalisation, Societies and Education*, vol. 9, núms. 3-4, pp. 411-426. DOI: 10.1080/14767724.2011.605325.
- Mejía, Marco Raúl (2005). "Los movimientos pedagógicos en tiempos de globalizaciones y contrarreforma educativa", *Nodos y Nudos*, vol. 2, núm. 18, pp. 4-19.
- MEN (2004). *Estándares básicos de competencias en Ciencias naturales y Ciencias sociales. Formar en ciencias: ¡el desafío!*, serie Guías, núm. 7, Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Disponible en: goo.gl/Fdnfyk.
- ONU (2016). *Informe anual del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos sobre la situación de los derechos humanos en Colombia*. Disponible en: goo.gl/KL8GdD.
- Oxley, Laura y Morris, Paul (2013). "Global citizenship: A typology for distinguishing its multiple conceptions", *British Journal of Educational Studies*, vol. 61, núm. 3, pp. 301-325. DOI: 10.1080/00071005.2013.798393
- Pais, Alexandre y Costa, Marta (2017). "An ideology critique of global citizenship education", *Critical Studies in Education*, publicado en línea: 22 de abril, pp. 1-16. <https://doi.org/10.1080/17508487.2017.1318772>
- Parmenter, Lynne (2011). "Power and place in the discourse of global citizenship education", *Globalisation, Societies and Education*, vol. 9, núms. 3-4, pp. 367-380. DOI: 10.1080/14767724.2011.605322
- Peraza, Cecilia (2016). "Interpretaciones de la educación para la ciudadanía global en la reforma de la educación media superior en México", *Revista Española de Educación Comparada*, núm. 28, pp. 135-159. DOI: 10.5944/reec.28.2016.17092
- Perea, Carlos Mario (2010). "Colonización, ciudadanía en armas y narcotráfico. La violencia en Colombia, siglo XX", en D. Bonnet Vélez, M. LaRosa y M. Nieto (eds.), *Colombia. Preguntas y respuestas sobre su pasado y su presente*, Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Rapoport, Anatoli (2013). "Global citizenship themes in the social studies classroom: teaching devices and teachers' attitudes", *The Educational Forum*, vol. 77, núm. 4, pp. 407-420. DOI: 10.1080/00131725.2013.822041
- Reilly, Jacqueline y Niens, Ulrike (2014). "Global citizenship as education for peacebuilding in a divided society: structural and contextual constraints on the development of critical dialogic discourse in schools", *Compare: A Journal*

- of Comparative and International Education*, vol. 44, núm. 1, pp. 53-76. DOI: 10.1080/03057925.2013.859894
- Santos, Boaventura de Sousa (2010). *Para descolonizar el occidente: Más allá del pensamiento abismal*, Buenos Aires: CLACSO-Prometeo Libros.
- Standish, Alex (2014). "What is global education and where is it taking us?", *The Curriculum Journal*, vol. 25, núm. 2, pp. 166-186. DOI: 10.1080/09585176.2013.870081
- Truong-White, Hoa y Mclean, Lorna (2015). "Digital Storytelling for Transformative Global Citizenship Education", *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne de L'éducation*, vol. 38, núm 2, pp. 1-29. Tomado de: www.cje-rce.ca
- Unesco (2015a). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible 4*, Incheon: Unesco/ Unicef/Banco Mundial/Unfpa/PNUD/ONU Mujeres/ACNUR. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>
- Unesco (2015b). *Educación para la ciudadanía mundial. Temas y objetivos de aprendizaje*, París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura: Disponible en: goo.gl/oNGQLJ.

Artículo recibido: 18 de septiembre de 2017

Dictaminado: 8 de marzo de 2018

Segunda versión: 2 de abril de 2018

Aceptado: 4 de abril de 2018