


---

## La disputa conceptual sobre la educación para la ciudadanía mundial: una propuesta metodológica para sistematizar experiencias con perspectiva crítica y decolonial<sup>1</sup>

Cecilia Peraza Sanginés<sup>2</sup>

 <https://orcid.org/0000-0003-4675-357X>

Nicolás Aguilar Forero<sup>3</sup>

 <https://orcid.org/0000-0002-9181-0281>

### Resumen

El objetivo de este artículo es compartir una propuesta metodológica para sistematizar experiencias educativas que construyen ciudadanía mundial y que problematizan los desafíos que implican la globalización neoliberal y los procesos migratorios, así como la crisis ambiental que nos convoca al cuidado de la casa común. El trabajo se alinea con el eje temático "Ciudadanía global, lenguas e interculturalidad". Incluimos ejemplos de México y Colombia, de manera comparada, para abonar al fomento de la educación para la ciudadanía mundial en contextos latinoamericanos, con perspectiva crítica y decolonial, frente a las tendencias neoliberales que se diseminan desde las instituciones supranacionales.

*Palabras clave:* Educación para la ciudadanía mundial. Disputa conceptual. Sistematización de experiencias. Pedagogías críticas. Decolonialidad.

---

### The conceptual dispute over global citizenship: A methodological proposal to systematize educational experiences with a critical and decolonial perspective

### Abstract

The purpose of this article is to present a methodological proposal aimed at systematizing educational experiences that promote global citizenship and critically engage with the challenges posed by neoliberal globalization, migration processes, and the environmental crisis, which urges us to care for our common home. This work aligns with the thematic axis of "Global Citizenship, Languages, and Interculturality." Drawing on comparative examples from Mexico and Colombia, we seek to contribute to the advancement of global citizenship education within Latin American contexts, adopting a critical and decolonial perspective in response to the neoliberal orientations promoted by supranational institutions.

*Keywords:* Education for global citizenship. Conceptual dispute. Systematization of experiences. Critical pedagogies. Decoloniality.

---

<sup>1</sup> Este trabajo es resultado del proyecto de investigación intitulado "Sistematización de experiencias educativas para la ciudadanía mundial en distintos contextos nacionales", financiado por el Programa de Apoyo para la Investigación y la Innovación Tecnológica (PAPIIT, IN307524).

<sup>2</sup> Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México: [cecilia.peraza@politicas.unam.mx](mailto:cecilia.peraza@politicas.unam.mx).

<sup>3</sup> Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia: [nj.aguilar1902@uniandes.edu.co](mailto:nj.aguilar1902@uniandes.edu.co).

---

## Introducción

El objetivo de este artículo es compartir una propuesta metodológica desarrollada en el Seminario de Análisis de Política Educativa del Centro de Estudios Sociológicos de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). La propuesta está enmarcada en un proyecto de investigación en curso que pretende abonar al fomento de la educación para la ciudadanía mundial en contextos latinoamericanos, con perspectiva crítica y decolonial, frente a las tendencias neoliberales que se diseminan desde las instituciones supranacionales hacia los Estados.

Entendiendo el compromiso individual y colectivo de construir futuros compartidos, el artículo se alinea con el eje temático “Ciudadanía global, lenguas e interculturalidad”. Repara en la interacción social, el discurso y la constitución de identidades en contextos multiculturales y diversos, y se enfoca en las (multi)literaturas que surgen en escenarios de inclusión, particularmente, en grupos socialmente vulnerables. A partir de ello busca reforzar las políticas sociales a través de la participación popular desde la perspectiva y los objetivos de una vida digna y justa.

En este marco, durante la primera fase del proyecto abordamos la disputa conceptual alrededor de la noción de *ciudadanía mundial*, promovida por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) como una línea prioritaria de la estrategia global Educación para Todos (2015). Los principales resultados de este ejercicio serán expuestos a continuación.

La educación ha sido formulada como una prioridad en el discurso de los organismos supranacionales, así como en el de la mayoría de los Gobiernos nacionales y locales, durante al menos el último medio siglo de historia de la humanidad. Este fenómeno, conocido como educacionismo, se refiere a un posicionamiento político que enfatiza la importancia de la educación como solución primordial para resolver problemas sociales, culturales, económicos o políticos.

Es preciso notar en las traducciones al español de la documentación oficial de la Unesco que en los últimos textos se lee “ciudadanía mundial”, y no ya “ciudadanía global”, que resultaría de una traducción literal del concepto originalmente impulsado por el organismo (*global citizenship*). Esta no es únicamente una cuestión semántica ni de traducción o interpretación,

sino que responde a un posicionamiento político frente a la evolución del debate académico respecto a dicha noción. En el proyecto optamos por el concepto de *educación para la ciudadanía mundial* (ECM) a partir de la experiencia de investigación previa en Colombia, pues se identificó un rechazo hacia el adjetivo *global* por su asociación con la idea de *globalización*, vinculada a su vez con el enfoque neoliberal.

En el año 2012 el secretario general de las Naciones Unidas, Qian Tang, confió a la Unesco la coordinación de la iniciativa mundial La Educación ante Todo, redoblar esfuerzos para el 2015 y desarrollar una agenda nueva y ambiciosa. Respecto de esta última, la Unesco ha pretendido consolidar su liderazgo en la comunidad educativa internacional por medio de reforzar la coordinación del movimiento Educación para Todos, así como de mejorar la asesoría que brinda a los 195 estados miembro y de fortalecer sus capacidades movilizándolo “más recursos para apoyar a la educación en los países en desarrollo” (Unesco, 2015).

Asimismo, buscando “construir la paz en la mente de los hombres y las mujeres”, la Unesco se ha trazado como objetivo estratégico post 2015 “empoderar a los educandos para que sean ciudadanos mundiales creativos y responsables” (p. 10). Con ese fin, se propone afianzar la educación para la ciudadanía mundial, impulsar la educación para el desarrollo sostenible y promover la salud a través de la educación.

Partiendo de una crítica de los sistemas educativos que, por lo general, les dan más importancia a los aspectos cognitivos del aprendizaje, el planteamiento de la Unesco consiste en propiciar

[...] sistemas educativos eficaces que ayuden a los educandos a adquirir los conocimientos, capacidades, valores, actitudes y comportamientos que se necesitan para forjar sociedades más pacíficas, inclusivas, equitativas y sostenibles. La educación puede empoderar a los niños, jóvenes y adultos para que participen activamente a nivel local, nacional y mundial, y contribuyan a superar los retos actuales y emergentes de un mundo cada vez más interconectado (Unesco, 2015, p. 52).

En línea con lo anterior, la Agenda 2030 de las Naciones Unidas busca alcanzar, a través del cuarto objetivo de desarrollo sostenible (ODS 4, meta 4.7), una educación de calidad cimentada en la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible. Conseguir tal meta requeriría involucrar factores como, entre otros, la

educación y los estilos de vida, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y su contribución al desarrollo sostenible.

Así, este trabajo tiene la intención de compartir las discusiones que hemos sostenido en nuestro seminario acerca de la hoja de ruta de Naciones Unidas en materia de educación y explicar la motivación que nos impulsó a sistematizar experiencias latinoamericanas que aporten casos concretos asociados a la noción de ciudadanía mundial desde una perspectiva decolonial y emancipadora.

En primer lugar, abordamos la disputa conceptual alrededor de ciudadanía mundial partiendo de los estudios que han examinado el concepto, para continuar con las concepciones posnacionales al respecto y llegar finalmente a su abordaje en el campo educativo. Buscamos discutir los distintos enfoques a la luz de diversas aportaciones teóricas que plantean la necesidad y pertinencia de dotar a la educación de una dimensión ciudadana que supere las fronteras nacionales; hacemos hincapié en las contribuciones que se nutren de las pedagogías y la interculturalidad críticas (Dietz, 2012; Giroux; Bosio, 2021; McLaren; Bosio, 2022; Salinas; Núñez, 2013; Walsh, 2010).

En segundo lugar, planteamos la sistematización de experiencias como estrategia metodológica; y, en tercer lugar, abordamos la ECM en los discursos de las políticas educativas nacionales de Colombia y México de manera comparada, para exponer algunas experiencias en proceso de sistematización en el marco de nuestro proyecto de investigación. En las conclusiones, formulamos nuestro posicionamiento frente a la disputa sobre la ECM y compartimos nuestros principales desafíos para la investigación.

### **La disputa conceptual alrededor de la noción de ciudadanía mundial en educación**

En lo últimos diez años, la noción de ciudadanía mundial ha ocupado un lugar estratégico en el discurso internacional acerca de las prioridades educativas para el desarrollo. No obstante, destaca la amplitud de la noción y la dificultad de hacerla operativa en educación.

---

### *Acerca de la ciudadanía*

Los estudios sobre ciudadanía tienen una historia muy antigua, que se remonta a las primeras civilizaciones organizadas políticamente. Sin embargo, este concepto ha evolucionado a lo largo de los siglos adoptando diversas formas según el contexto histórico. También, la noción de *ciudadano del mundo*, de acuerdo con Ruano (2016, p. 114), “ha sido objeto de estudio y debate desde que el movimiento filosófico estoico lo abordase en el periodo helenístico de la Grecia del siglo III a. C.”.

En este trabajo no pretendemos ofrecer una mirada exhaustiva al respecto, sino que recogemos la discusión planteada en el marco de nuestro seminario. Principalmente, reparamos en algunas propuestas de finales del siglo XX y principios del XXI que problematizan la noción y, posteriormente, abordamos la discusión acerca de las formas posnacionales que esta ha tomado.

Como hemos planteado en trabajos anteriores (Sanginés, 2015, 2016), tradicionalmente la noción de *ciudadanía* se ha relacionado con la pertenencia individual a una comunidad política contenida en los límites del Estado nación. Ello comprende un sentido de pertenencia a una comunidad política nacional, pero también una forma de acción, con implicaciones en cuanto a responsabilidades y derechos.

En la concreción del concepto de ciudadanía como una carga de derechos y responsabilidades, suelen reconocerse dos tradiciones: la cívica republicana y la liberal (Pérez-Castro, 2001). En la primera, la ciudadanía se caracteriza por “hombres virtuosos” y por un modelo justo de gobierno, que supone obligaciones y una “virtud cívica”. En la segunda, el Estado es garante de los derechos de los individuos.

Sin embargo, la propia noción de ciudadanía es controvertida y está sujeta a una variedad de interpretaciones, no solamente en sociedades divididas, sino también en el caso de las relaciones entre poblaciones originarias o minorías culturales y otros grupos en el interior de un Estado.

Para abordar esta discusión en el marco del Seminario, recuperamos el planteamiento del filósofo político canadiense Will Kymlicka (1996), un estudioso de la democracia y la diversidad, quien particularmente se enfocó en los modelos de ciudadanía y justicia social dentro de sociedades multiculturales.

Bajo el argumento de que la mayoría de los países en la actualidad son culturalmente diversos, en el sentido de que concentran en un mismo Estado distintas lenguas y etnias, Kymlicka plantea la necesidad de analizar las distintas problemáticas que esto implica. Señala, entre otras, los derechos lingüísticos, la autonomía regional, la representación política, el currículum educativo, las reivindicaciones territoriales, la política de inmigración y naturalización, y los símbolos nacionales.

Reconociendo la complejidad de cada contexto, que requiere una respuesta propia a problemáticas particulares, el autor canadiense elabora un recuento histórico de la formación de comunidades políticas. En este ejercicio menciona las distintas estrategias que se han utilizado para la cohesión social respecto a las minorías culturales, como las expulsiones masivas, la limpieza étnica, el genocidio, la asimilación coercitiva, la segregación física, la discriminación económica o la privación de derechos políticos.

A partir de una visión general de los fundamentos básicos del enfoque liberal para abordar el problema de los derechos de las minorías, Kymlicka identifica los límites del planteamiento de los derechos humanos individuales y defiende la necesidad de complementarlo con una teoría de los derechos de las minorías, acotados por los principios de libertad individual, democracia y justicia social. Estos son, los derechos de autogobierno, los derechos poliétnicos y los derechos especiales de representación, que, en su conjunto, se suelen describir como derechos colectivos.

Para sostener esta teoría dentro de la concepción de liberalismo basada en un compromiso con la libertad de elección y una forma de autonomía personal, esgrime tres tipos de argumentos: aquellos basados en la igualdad, aquellos basados en la historia y, finalmente, aquellos que se fundamentan en la diversidad cultural. No obstante, una crítica significativa a la argumentación de Kymlicka es que puede descuidar la adecuada protección de los derechos individuales dentro de las minorías culturales, esto es, frente a opresiones que pudieran sufrir las personas por parte de sus propias comunidades (por ejemplo, por razón de género, de preferencia sexual, entre otras).

Otras críticas al trabajo de este autor, además de aquellas de carácter pragmático, se refieren a las tensiones entre los valores universales y el relativismo cultural. Por un lado, al enfatizar demasiado el respeto por las culturas se corre el riesgo de tolerar prácticas que podrían

violar los derechos humanos universales<sup>4</sup>. Por otro lado, es preciso considerar que las culturas no son entidades homogéneas ni estáticas. Por lo tanto, cualquier política basada en una visión esencialista podría resultar problemática y no reflejar la realidad.

En esa línea argumental, cabe señalar también que los derechos asociados a la ciudadanía a menudo son negados a las personas migrantes, en particular a las que solicitan refugio político.

En el seminario recuperamos también el planteamiento del destacado intelectual camerunés Achille Mbembe, conocido por sus contribuciones en el campo de los estudios poscoloniales, la teoría política y la filosofía social, así como por su perspectiva crítica y reflexiva sobre la ciudadanía, que le permite destacar sus dimensiones políticas, sociales y existenciales en el contexto de las dinámicas globales y postcoloniales. Sus ideas invitan a repensar tanto los fundamentos teóricos como las prácticas políticas asociadas al concepto de ciudadanía en el siglo XXI.

Mbembe (2001, 2003, 2016) ha abordado diversas ideas que desafían las concepciones tradicionales de ciudadanía y exploran nuevas perspectivas. Por un lado, el autor estudia las maneras en que la ciudadanía se vincula con la biopolítica, es decir, el gobierno de la vida y de los cuerpos. Argumenta que, en contextos poscoloniales y globalizados, la ciudadanía puede ser utilizada como una herramienta para regular y controlar cuerpos y poblaciones, en lugar de ser simplemente un conjunto de derechos y deberes civiles. El intelectual camerunés plantea también el concepto de *necropolítica*, el poder de decidir quién vive y quién muere. Así, examina cómo ciertas formas de ciudadanía pueden excluir y marginalizar a grupos específicos, con lo cual perpetúan desigualdades y violencias estructurales. Asimismo, Mbembe trata la crisis contemporánea de la ciudadanía, especialmente en el contexto de la globalización, migración y desplazamiento. Cuestiona cómo las fronteras y las políticas de ciudadanía pueden exacerbar la exclusión y la desigualdad en un mundo cada vez más interconectado.

---

<sup>4</sup> Un ejemplo situado de esta problemática se puede encontrar en un texto de Villarreal, Ferreiro y Mendoza (2023a) publicado en *Insurgencia Magisterial*, titulado “Paola, una víctima del patriarcado comunitario”, que expone y analiza el caso de una chica del Estado mexicano de Oaxaca a la que se le negó el acceso a la escuela por vestir pantalón en vez de falda.

---

### *Concepciones posnacionales de ciudadanía*

Habiendo problematizado la noción de ciudadanía, planteamos que cualquier intento de aplicarla a nivel mundial, esto es, más allá del Estado nación, se vuelve aún más problemático, sobre todo desde una perspectiva jurídica. Incluso con el anuncio que hacen las Naciones Unidas acerca del surgimiento de una comunidad política mundial, sus miembros están compuestos de naciones, no de individuos.

Así pues, pese a la forma en que la globalización ha venido afectando en las últimas décadas las concepciones tradicionales de la ciudadanía que la sitúan dentro de los límites del Estado nación, la noción de *ciudadanía global*, hasta hace poco tiempo, seguía considerándose como una metáfora, incluso, un oxímoron (Davies; Graham, 2009).

La concepción tradicional de ciudadanía nacional se ha ido transformando bajo la influencia de múltiples procesos asociados con la globalización<sup>5</sup>. Saskia Sassen (2002) hablaba hace poco más de veinte años de la emergencia de formas posnacionales de ciudadanía vinculadas a la internacionalización del comercio y las finanzas; un mayor acceso a la información, el conocimiento y los valores, difundidos en todo el mundo gracias a los nuevos medios digitales; el aumento de los flujos migratorios y la movilidad a través de las fronteras; la degradación del medioambiente asociada al cambio climático planetario; y la consolidación de los organismos internacionales de la llamada gobernanza global.

Dichas concepciones posnacionales de ciudadanía están, en parte, asociadas a las comunidades sociales y políticas transnacionales, al activismo civil y a las nuevas formas de identificación y movilización global. Sin embargo, a pesar de estas transformaciones, el Estado sigue siendo la figura de referencia para las definiciones de ciudadanía.

Más allá del nivel jurídico, la ciudadanía puede desarrollarse como un sentido de pertenencia a una comunidad política global derivado de la identificación con valores humanistas

---

<sup>5</sup> En el manual *Handbook of citizenship education* de Isin y Turner (2002) se aborda la ciudadanía política desde la perspectiva de la fundación de derechos; la ciudadanía económica desde las variaciones y la “amenaza” de la globalización; la ciudadanía social desde los fundamentos del cambio social; y desde la perspectiva histórica se aborda la ciudadanía antigua y sus herederos, la ciudadanía moderna y la ciudadanía después del orientalismo. También se plantean reflexiones a partir de aproximaciones como la ciudadanía liberal, la ciudadanía republicana, la ciudadanía y el comunitarismo, y la ciudadanía democrática radical, así como las formas elementales de ciudadanía según la religión y la política, o las prácticas contemporáneas. Finalmente, se tratan formas de ciudadanía como la sexual, la cultural, la multicultural, la ecológica o la cosmopolita. En ese marco se inserta la reflexión de Saskia Sassen orientada hacia una ciudadanía posnacional y desnacionalizada.

que inspiran principios como la igualdad de derechos, el respeto por la dignidad humana, la justicia social y la solidaridad internacional, y que es la base del *ethos* de los marcos normativos internacionales. En este sentido, Adela Cortina argumentaba desde hace tiempo la pertinencia de referirse a una *ciudadanía cosmopolita* (1997).

Esta filósofa española, conocida por sus contribuciones en ética y filosofía política, plantea como un punto clave que la ciudadanía cosmopolita no solo implica derechos y responsabilidades en un contexto nacional, sino que también incluye una dimensión global.

Cortina argumenta que, en un mundo globalizado, es importante que los ciudadanos reconozcan la interdependencia global y actúen en consecuencia, es decir, promoviendo valores como la solidaridad y la justicia global. También enfatiza la necesidad de superar las barreras y fronteras nacionales para abordar problemas globales como la pobreza, la desigualdad y el cambio climático. Además, defiende una ciudadanía activa y comprometida que trascienda lo meramente nacional, de forma que abrace un sentido de responsabilidad hacia toda la humanidad. La manera en que resuelve la tensión entre la ciudadanía nacional y la cosmopolita es apelando por una conjunción entre, por un lado, la lealtad y la participación ciudadanas en el ámbito nacional y, por otro, un compromiso ético y político hacia una comunidad global más amplia.

El cosmopolitanismo tiene como fundamento el reconocimiento de la legitimidad del principio de universalidad. Dicho principio resulta clave desde la perspectiva humanista (o humanitaria, de los derechos humanos), pues se contempla que los individuos, como miembros de comunidades locales y ciudadanos de los Estados nación, también son parte de la comunidad global de los seres humanos (Tawil, 2013, p. 2).

En ese sentido, el cosmopolitismo podría evadir la cuestión de las profundas desigualdades socioeconómicas que caracterizan el mundo. Otro peligro advertido es que podría socavar las estructuras y las identidades nacionales, que se consideran esenciales para la cohesión social y política. También, al tratarse de una idea predominantemente occidental, podría no reconocer adecuadamente las perspectivas y las tradiciones no occidentales bajo el argumento del universalismo.

Por otra parte, el sociólogo y filósofo francés Edgar Morin —referente fundamental para la Unesco—, desde el enfoque del pensamiento global y complejo y a partir de su idea de la ética

de la Tierra, formuló el concepto de *ciudadanía planetaria* como una respuesta a los desafíos globales que enfrenta la humanidad en el siglo XXI.

Para Morin (1990, 1997), la ciudadanía planetaria implica una conciencia y una responsabilidad compartida por el bienestar de toda la humanidad y del planeta en su conjunto, una conciencia planetaria que oriente la acción ciudadana. Comprende a la humanidad como una comunidad de destino que tiene un interés común con todos los seres que la rodean: el mantenimiento de la vida.

El concepto de ciudadanía planetaria de Morin parte de la concepción del individuo como un ser ontológicamente entrelazado con la naturaleza, el cosmos, la sociedad y la cultura. Esto requiere considerar a las y los ciudadanos como personas que dependen, a su vez, de la dimensión individual en lo que toca a sus necesidades, deseos y ambiciones; de la dimensión de especie, en su relación con la naturaleza y la vida; y de la dimensión social, en lo relativo a las demás personas, la cultura, la política, la economía y la sociedad: “somos a su vez identidad humana, natural y social: lo que sirve o destruye lo uno, sirve o destruye lo otro” (Gómez, 2014, p. 5).

En lugar de limitarse a identidades nacionales o culturales específicas, la ciudadanía planetaria promueve la solidaridad y la cooperación entre personas de diferentes regiones y culturas. Se enfatiza la necesidad de trascender las fronteras geográficas y culturales para abordar problemas como el cambio climático, la pobreza, los conflictos armados y la desigualdad.

Sin embargo, la ciudadanía planetaria no implica la pérdida de identidades locales o culturales, sino una ampliación de la lealtad y la pertenencia a una comunidad global. Morin se refiere a esto como una asociación planetaria, resultado de la exigencia de un mundo interdependiente, que requiere el reconocimiento de la Tierra como patria y patria de todas y todos los humanos (Novo; Murga, 2010). Esto requiere un cambio en la forma en que concebimos nuestras relaciones con los demás seres y con el entorno natural, de modo que fomente una ética de la responsabilidad y la solidaridad.

Morin entiende la *planetariedad* como un concepto no solo antropocéntrico, sino también ecocéntrico, arraigado en la concepción del humano como ser ecodependiente, es decir, un ser que incluye su entorno en su principio de identidad (1984).

---

Como es posible observar en los planteamientos anteriores, existen antecedentes sólidos en la discusión académica, especialmente en el campo filosófico, para la propuesta que hizo la Unesco en el año 2014 a partir de la iniciativa mundial La Educación ante Todo, en la que situó la noción de ciudadanía mundial (*global citizenship*) como prioridad educativa estratégica.

### *El abordaje en el campo educativo*

A continuación, exponemos algunos de los diversos planteamientos que hemos recuperado en el marco del seminario, conscientes de que existen otros muy relevantes que se problematizan desde el campo educativo, como las contribuciones de Henry Giroux (1993), Francisco Bárcena (1997) o Martha Nussbaum (1999). Tenemos previsto abordar el debate, en lo sucesivo, especialmente a partir de los aportes de la pedagogía crítica a la ECM (Giroux; Bosio, 2021).

En la línea de Morin, en el año 2011 el Instituto Paulo Freire publicó un compendio del Currículo Intertransdisciplinar en Osasco<sup>6</sup> titulado *Educación para la ciudadanía planetaria*. Se trata de una propuesta curricular concebida desde 2007 que se basa en la pedagogía de la Tierra y la sustentabilidad, y que incluye objetivos específicos, indicadores y conceptos básicos para otro currículum posible de investigación y formación.

Esta propuesta pedagógica se centra en formar ciudadanas y ciudadanos conscientes, responsables y activos, capaces de contribuir a un mundo más justo y sostenible a través de una educación integrada, participativa y orientada a valores, a partir de la mirada de múltiples disciplinas y enfoques pedagógicos para fomentar una consciencia planetaria y una actitud de responsabilidad social entre estudiantes. No obstante, se distancia del concepto de *ciudadano global* inserto en el universo de consumo, una cuestión que distorsiona radicalmente el concepto de ciudadanía (Ribeiro, 1995).

La manera en la que se aborda la noción de ciudadanía planetaria aplicada a la educación es a partir de una crítica general al proyecto de la globalización. Aquí se propone la afirmación del sentido de planetariedad desde otra racionalidad que, “reafirmando utopías históricas y

---

<sup>6</sup> El Currículo Intertransdisciplinar en Osasco es una iniciativa localizada en la ciudad brasileña de Osasco, en el estado de São Paulo. Tiene como objetivo principal fomentar la interacción y colaboración entre diversas disciplinas académicas y áreas de conocimiento, con lo que promueve un enfoque interdisciplinario y transdisciplinario en la investigación y la práctica profesional.

proponiendo nuevas interpretaciones y formas de luchas, opera para la mejora de la vida humana y la sostenibilidad de la Tierra” (CIO, 2011, p. 22).

Más allá de las contradicciones de los modelos que predicen discursos de libertad, pero aprisionan a los seres humanos en un sistema de explotación y exclusión, esta perspectiva de ciudadanía planetaria reconoce que actualmente existen condiciones objetivas de las que debemos apropiarnos para promover otros modos de vida más justos y sostenibles en el planeta.

Cuando se somete a interpretación, la noción de ciudadanía global formulada originalmente por la Unesco posiblemente implica, tanto desde el punto de vista jurídico como desde el de la identidad colectiva, el sentido de pertenencia y el compromiso cívico (Tawil, 2013). No obstante, aplicar ese concepto a la educación conlleva un alto grado de confusión.

En este sentido, Tawil (2013) formula algunas preguntas: ¿es la educación para la ciudadanía global una expresión del propósito fundamental de los sistemas educativos?; ¿se refiere a un área concreta del proceso de enseñanza y aprendizaje?, en tal caso, ¿cuáles son los límites de dicho dominio?; y ¿cómo se relaciona con otras áreas de aprendizaje, a menudo superpuestas, asociadas con la socialización cívica y política?

En respuesta a dichas cuestiones, el proyecto de la ECM plantea enfocarse en tres ámbitos de aprendizaje específicos: el cognitivo, el emocional y el conductual, como una apuesta dirigida a reconfigurar aspectos centrales de las identidades de las y los estudiantes (Forero *et al.*, 2020). La iniciativa propone estrategias educativas que van más allá de la enseñanza de la lógica matemática o la lectoescritura y se enfoca explícitamente en redefinir la manera en que se establecen redes interactivas entre las personas, las organizaciones y el planeta.

El desarrollo de la ECM se estipula a partir de prácticas existentes y le da otra dimensión al programa, pues abarca todos estos elementos y hace hincapié en cómo se interconectan. Durante el periodo de puesta en marcha de la estrategia, la Unesco se propuso ampliar considerablemente su trabajo sobre la ECM con el fin de incrementar su integración en las políticas y los programas de educación, las prácticas de enseñanza, los materiales didácticos y el entorno de aprendizaje. La organización también asumió la tarea de contribuir a clarificar los fundamentos conceptuales de la ECM a fin de comprender mejor su propósito y sus implicaciones en el aprendizaje.

En trabajos anteriores (Forero; Velásquez, 2018), con base en una revisión de la literatura académica disponible, se identificaron cuatro enfoques a partir de los cuales se ha interpretado la noción de ECM: el neoliberal, el crítico/trasformador, el anti-ECM y el decolonial.

Desde el enfoque neoliberal se define que, más allá de una estrategia educativa, la ECM tiene el objetivo de establecer una condición: la de ciudadano del mundo; de manera que se busca conducir a las y los estudiantes a la convivencia con un sistema económico global. Las críticas a este enfoque se centran en la problematización de las dimensiones que no toman en cuenta las desigualdades, injusticias, conflictos sociales y violencias que garantizan la reproducción de la economía globalizada. También lo señalan por ser acrítico de los efectos ambientales y socioculturales de la globalización capitalista basada en la economía neoliberal.

Por otro lado, el enfoque crítico/transformador busca “comprender las dinámicas de poder globales y posicionar agendas de justicia social” (Forero; Velásquez, 2018, p. 941). Enfatiza en la necesidad de transformar tanto a los sujetos como sus mentalidades, al igual que a las mismas instituciones y sistemas que cimentan y afianzan 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; Pitts; Richards; Silova, 2017). En consecuencia, se pone el acento en el accionar a nivel local, nacional y global; y se identifican como sus principales promotores a la Unesco, Intermón, Oxfam, Save the Children, entre otras organizaciones.

El enfoque crítico/transformador también ha sido criticado (Pais; Costa, 2017), debido al peligro que representa su discurso cuando se lee desde posturas neoliberales. Muchas veces resulta imperceptible la distinción entre un enfoque neoliberal y uno aparentemente transformador; es decir, estas ideas “transformadoras” pueden tener en el fondo intenciones que le sirven al modelo capitalista y que, puntualmente, son de corte neoliberal.

Por otro lado, el enfoque antieducación para la ciudadanía mundial se distancia radicalmente de esta noción tanto a nivel conceptual como de estrategia educativa. Así, se problematiza el propio concepto de ciudadanía mundial como posibilidad real para las y los estudiantes. Este posicionamiento se debe a su ambigüedad, abstracción y falta de pragmatismo, que provocarían su indeterminación y que pueda interpretarse como un significativo vacío.

Parmenter (2011) plantea que la ECM es 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 ellas. En su revisión de literatura, con el fin de mapear el surgimiento y desarrollo de este discurso en un corpus de 199 artículos publicados 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.

Finalmente, desde el enfoque decolonial se apela a interpelar el eurocentrismo y las pretensiones universales de la educación para la ciudadanía mundial, pero no abandonando el concepto, sino impulsando precisamente la decolonialidad y la diversidad. Sobre todo, problematiza los patrones coloniales de poder y dominación, al igual que propone una reflexión más profunda sobre las geopolíticas del conocimiento; asimismo, tiene en cuenta las particularidades de los diversos contextos de las comunidades y pone en el centro una percepción intercultural de los derechos humanos.

En congruencia, el proyecto de investigación que enmarca el presente artículo se posiciona a partir de este último enfoque con la intención de identificar desafíos para la ECM desde del sur global. Así, se propone la metodología de sistematización de experiencias, que abreva de las pedagogías críticas, para identificar prácticas existentes que se construyen desde el nivel local, pero que pretenden abonar al cuidado de la casa común a partir de un compromiso ético con las diversas especies del planeta, así como fomentar la participación de hombres y mujeres en los procesos políticos con un enfoque de respeto a los derechos humanos, especialmente en relación con los procesos migratorios.

### **La sistematización de experiencias como estrategia metodológica**

Nuestro posicionamiento frente a la disputa conceptual acerca de la ECM obedece a una mirada crítica y decolonial. En ese sentido, hemos desarrollado una propuesta metodológica para abordar prácticas existentes en el sur global que se basa en la sistematización de experiencias, una metodología que abreva de las pedagogías críticas y de la educación popular como una

[...] modalidad de producción de conocimiento de carácter participativo, sobre prácticas de acción social o educativas transformadoras, que a partir de la reconstrucción narrativa y la interpretación crítica de las dimensiones, sentidos y racionalidades que la constituyen, busca potenciar y contribuir a la teorización del campo temático en el que se inscriben (Carrillo, 2021, p. 38).

Entre las características de esta modalidad de producción de conocimiento crítico señaladas por Carrillo (2021) se destacan las siguientes: produce conocimientos de manera intencionada al tomar distancia frente a prácticas cotidianas para comprenderlas desde su complejidad; produce conocimientos de forma colectiva; reconoce la complejidad de prácticas educativas y sociales integrando el conflicto como parte constitutiva de estas; reconstruye la práctica desde la experiencia de los sujetos, desde sus miradas y saberes; interpreta críticamente la lógica y los sentidos que constituyen la experiencia; potencia la capacidad transformadora de las prácticas, pues busca aportar a mejorar o a transformar las propias experiencias estudiadas (Ghiso, 2011; Jara, 2018; Mejía, 2012; Peña, 2018; Rodríguez, 2016).

Esta conceptualización conlleva varias precisiones: la sistematización de experiencias no es una fase investigativa, sino una modalidad de investigación con identidad propia; no es una evaluación de impacto, sino una forma de construcción de conocimiento desde y sobre la práctica con intención de enriquecer las experiencias que se estudian; no se busca sistematizar cualquier experiencia, sino aquellas que aportan a la transformación de los contextos, las vidas y los territorios (Carrillo, 2011, 2021; Cendales; Torres, 2006; Ghiso, 2011). Con esta base, inspirados en la propuesta de Oscar Jara (2018), hemos planteado cinco momentos para la sistematización de experiencias de ECM:

1. *Punto de partida.* En este primer momento se agrupan y organizan los registros que la experiencia ha dejado en su trasegar. También se identifica quiénes son los participantes de la experiencia y se configura el equipo sistematizador.

2. *Plan de sistematización.* En este segundo momento, en una ficha o matriz se define una serie de elementos que responden a un conjunto de preguntas fundamentales para el desarrollo de la sistematización: ¿qué experiencia vamos a sistematizar? (delimitación de la experiencia); ¿para qué la vamos a sistematizar? (delimitación del objetivo); ¿qué rasgos particulares o aspectos centrales de la experiencia nos interesan más? (delimitación del eje de la sistematización); ¿qué productos esperamos generar? (delimitación de los productos a los que

queremos llegar); ¿cómo vamos a obtener la información con la que no contamos? (delimitación de las estrategias y técnicas de activación de memoria que vamos a implementar, así como de los tiempos y recursos necesarios para hacerlo). Cabe destacar que el plan de sistematización no implica renunciar a la experimentación y a la incertidumbre en el proceso investigativo.

3. *Reconstrucción narrativa de la experiencia.* En este tercer momento implementamos las técnicas de activación de memoria que nos permitan luego reconstruir narrativamente la experiencia para tener una visión detallada de los principales acontecimientos que fueron sucediendo en su trayectoria. Para las experiencias de ECM utilizamos, entre otras, la técnica de línea del palpito, una herramienta con la que las personas representan en una gráfica o dibujo la trayectoria de la experiencia asociando los momentos más importantes a las emociones que les suscitaron (López *et al.*, 2020; Cifuentes; Aguilar, 2025; Herrera *et al.*, 2024).

Se trata de una línea del tiempo en la que las emociones son las protagonistas, tanto las emociones que abrigan, como la alegría por ciertos hitos a lo largo del proceso, como las emociones que agobian como la tristeza, cuando las cosas no salieron como se esperaba o cuando se presentaron dificultades (Forero; Salazar; Forero, 2023, p. 92).

Las líneas del palpito se desarrollan en el marco de una actividad o taller con los protagonistas de la experiencia. Cada participante representa los momentos de alegría (picos altos) y de tristeza o frustración (picos bajos) en el devenir de la experiencia, en un dibujo que toma la forma de los latidos del corazón, como en un electrocardiograma. Después de la socialización de las líneas del palpito individuales, los participantes elaboran una línea del palpito colectiva que incluye los momentos más significativos para el colectivo.

4. *Interpretación crítica de la experiencia.* En el cuarto momento procesamos y categorizamos la información entablando un diálogo entre la experiencia reconstruida de manera narrativa a través de las líneas del palpito u otras técnicas, y los referentes teóricos que nos permiten profundizar en el sentido de la experiencia. Con esta base elaboramos balances interpretativos, en los que incluimos conclusiones y recomendaciones para transformar o fortalecer la experiencia.

5. *Punto de llegada: comunicación de resultados y aprendizajes.* En este momento final diseñamos una estrategia comunicativa para socializar los resultados y aprendizajes de la

sistematización, la cual puede incluir informes, artículos, capítulos de libro y demás textos escritos, pero también pódcast, videodocumentales, foros, *performances*, entre otros lenguajes comunicativos. Lo importante en este punto es definir los objetivos, destinatarios, actividades y materiales comunicativos que vamos a utilizar para comunicar nuestros aprendizajes con la sistematización.

Mediante esta ruta esperamos confrontar las aproximaciones prescriptivas de la ECM, en las que se impone el concepto de manera previa y se intenta ajustar la realidad a sus contornos y competencias asociadas. La sistematización de experiencias permite al equipo sistematizador dejarse afectar por las realidades, comprenderlas desde las emocionalidades, corporalidades y reflexividades, y solo después del proceso investigativo concluir cómo dialogan o no con lo que se ha construido y denominado como ECM.

### **El discurso de la ECM en las políticas educativas nacionales en Colombia y México**

Con base en nuestros avances de investigación, a continuación, exponemos nuestra lectura de los procesos de recontextualización del discurso de la ECM en las políticas educativas nacionales de México y Colombia, de manera comparada, para ejemplificar y abonar al fomento de esta estrategia en contextos latinoamericanos, con perspectiva crítica y decolonial, frente a las tendencias neoliberales que se diseminan desde las instituciones supranacionales.

Los antecedentes de la ECM en Colombia se remontan a la Ley General de Educación, o Ley 115 de 1994, en la que se destaca como uno de los fines de la educación “la creación y fomento de una conciencia de la soberanía nacional para la práctica de la solidaridad y la integración con el mundo, en especial con Latinoamérica y el Caribe” (Colombia, 1994, art. 5). Luego, a inicios del presente siglo, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) formula los estándares básicos de competencias ciudadanas. En estos se promueve que, “al finalizar el grado undécimo los jóvenes hayan desarrollado las competencias ciudadanas necesarias para, por ejemplo, [...] hacer uso de mecanismos democráticos para proteger y promover los derechos humanos a escala local, nacional y global (MEN, 2006, p. 54). En ambos documentos se percibe la intención de fortalecer lo local y lo nacional, pero en relación e interacción con el mundo, con lo global.

Desde 2016, como resultado del proyecto denominado “Desarrollo e integración curricular de la educación para la ciudadanía mundial (ECM)” realizado en Camboya, Colombia, Mongolia y Uganda con el impuso de APCEIU (Centro Asia-Pacífico de Educación para el Entendimiento Internacional) y la OIE (Oficina Internacional de Educación), el MEN formuló unos lineamientos para la formación de educadores para la ciudadanía con el objetivo de “orientar a las entidades formadoras de formadores en la importancia de generar espacios de formación para la ciudadanía en diálogo con la educación para la ciudadanía mundial (ECM) [...] en los programas de formación inicial, en servicio y avanzada” (MEN, 2018, p. 21).

Finalmente, la llegada al poder del primer gobierno de izquierdas en la historia de Colombia se concretó en un Plan Nacional de Desarrollo (PND) para el periodo 2022-2026 en el que aparece, por primera vez en este tipo de documentos, un compromiso explícito con el fomento de la ECM. En este PND se propone “simplificar la arquitectura curricular actual y que las escuelas implementen currículos más pertinentes y contextualizados. Se impulsará la formación en habilidades del siglo XXI, para la paz y la ciudadanía global con una permanente referencia a las necesidades y contextos territoriales” (Departamento Nacional de Planeación, 2013, p. 100).

Del mismo modo, el Gobierno del presidente Gustavo Petro, junto con los pueblos y organizaciones indígenas del país, firmaron en septiembre de 2024 el acta acordada del articulado que le da vida al Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP). Esta norma reconoce la educación indígena propia en el marco del Estado pluriétnico y multicultural colombiano; además define principios y conceptos que pueden aportar a una ECM intercultural, como la autonomía, la autodeterminación, la espiritualidad indígena, el territorio concebido como la casa grande y la comunitariedad (vivencia comunitaria, solidaria, complementaria y recíproca de los pueblos indígenas). Asimismo, propone como fines del SEIP asuntos que podrían contribuir a una ECM que se inspire en los enfoques filosóficos y pedagógicos de los pueblos indígenas y de la justicia socioambiental, como por ejemplo “fortalecer y reivindicar desde los procesos educativos indígenas propios, el equilibrio, armonía, cuidado y defensa de la Madre Tierra” (SEIP, 2024, p. 6).

En el caso mexicano, es preciso situarse en el contexto de permanente reforma educativa que se ha experimentado en el país desde el año 2013. Mediante el Pacto por México, promovido por los partidos de centro y derecha, el presidente Enrique Peña Nieto adelantó una propuesta

que modificaba sustancialmente las relaciones entre el magisterio y el Estado a través de la Ley del Servicio Profesional Docente. La propuesta abrió paso a lo que se dio a conocer como contrarreforma educativa del año 2018<sup>7</sup>, impulsada por el presidente Andrés Manuel López Obrador, promotor del “humanismo mexicano”, a través del partido autodenominado de izquierda Movimiento de Regeneración Nacional (MORENA).

En un trabajo anterior (Sanginés, 2020) sostenemos que la reforma de 2013 responde a la recontextualización de la agenda del Grupo de Reforma Educativa Global (GERM) promovida desde organismos supranacionales como la Organización para el Comercio y Desarrollo Económico (OCDE) y el Banco Mundial (BM) en la línea de lo que Parcerisa y Verger (2016) denominan políticas SAWA (*school autonomy with accountability*); es decir, políticas de rendición de cuentas en educación inspiradas en el modelo de la nueva gerencia pública, en combinación con un modelo de autonomía escolar que, en este caso, se limitaba a la autonomía de gestión con una fuerte centralización curricular desde la Secretaría de Educación Pública (SEP) y una tendencia a los procesos de privatización endógena del sistema educativo.

Con la reforma de 2019, que sirvió de bandera política para llevar al partido Morena al poder en 2018 con el apoyo del magisterio —que representa alrededor de dos millones de votantes—, el discurso educativo cambió radicalmente respecto al “giro copernicano” que había planteado el presidente Peña Nieto (2012-2018) para el país. En el nuevo discurso, la propuesta curricular busca hacer frente al modelo educativo neoliberal al que Marx Arriaga, funcionario público responsable de presentar el nuevo marco curricular de la SEP, se ha referido en diversas alocuciones públicas como meritocrático, conductista, punitivo, patriarcal, racista, competencial, eurocéntrico, colonial, inhumano y clasista.

En contraste, la denominada Nueva Escuela Mexicana (NEM), vigente en el nuevo sexenio de Morena con la primera presidenta electa Claudia Sheinbaum Pardo (2024-2030) al frente, incorpora al discurso oficial, por un lado, la perspectiva de las epistemologías del sur (Santos, 2009). Por el otro, una serie de conceptos desarrollados a partir de proyectos educativos autónomos que habían resistido al Estado y al capital, tales como *emancipación* o *lo común* (Ramírez, 2022).

---

<sup>7</sup> Aunque desde una perspectiva crítica no podría denominarse como tal (Villarreal; Ferreiro; Mendoza, 2023b).

En la Ley General de Educación (México, 2019)<sup>8</sup> no se menciona explícitamente ningún objetivo vinculado con la educación para la ciudadanía mundial. Sin embargo, la ley establece principios y objetivos generales que pueden estar relacionados con la formación de una ciudadanía responsable y participativa tanto a nivel nacional como internacional. Por ejemplo, la formación integral (la ley enfatiza la importancia de una educación que contribuya al desarrollo integral de la persona promoviendo valores éticos, cívicos y culturales que son fundamentales para la convivencia social y el ejercicio de una ciudadanía activa); la educación para la convivencia y la paz (se menciona la necesidad de fomentar en los estudiantes el respeto a los derechos humanos, la solidaridad, la no discriminación y la cultura de la paz), así como la educación intercultural y multilingüe.

### Experiencias de ECM en Colombia y México en proceso de sistematización

En el proyecto de investigación en curso, cuyos avances compartimos en este trabajo, nos encontramos sistematizando diversas experiencias en distintos contextos nacionales de manera comparada, de las que se destacan las siguientes para los casos de Colombia y México:

1. *Sentido de comunidad y ECM (Colombia)*. Esta experiencia buscó responder la pregunta ¿cómo promover el sentido de comunidad de docentes en formación a través de una experiencia de ECM desarrollada en una universidad colombiana? Como parte de este proyecto las y los docentes en formación, participantes del curso Investigación Acción Pedagógica en el Aula, conformaron grupos de trabajo, identificaron problemáticas *glocales*, propusieron acciones colectivas para confrontarlas, intercambiaron ideas con estudiantes de otras universidades latinoamericanas y reflexionaron sobre su proceso de aprendizaje a lo largo de esta experiencia.

2. *Las representaciones socioculturales de los chagra yanakuna: de la sostenibilidad al bien-estar territorial (Colombia)*. Esta experiencia gira en torno a las prácticas y los saberes tradicionales de los yanakunas (pueblo indígena que habita el suroccidente de Colombia) desde los que se busca generar una ruta etnopedagógica que permita preservar la identidad cultural en las comunidades, promover la soberanía alimentaria y, con ello, la supervivencia de los

---

<sup>8</sup> Consultada en su versión vigente con las últimas reformas publicadas en el *Diario Oficial de la Federación* el 30 de septiembre de 2024.

pueblos originarios. Si bien quienes lideran la experiencia no se posicionan desde el discurso de la ECM, su concepto de bien-estar territorial aporta a la construcción de otros mundos y de otras relaciones con la tierra, asunto que converge y aporta a una ECM intercultural.

3. *La ECM en educación superior en ciencias sociales a través de prácticas artísticas* (México). Esta experiencia se ha facilitado mediante la Red de Prácticas Artísticas y Ciencias Sociales, de la que forman parte distintas instituciones de educación de México y España. A través de esta red se han convocado talleres experimentales de expresión escénica como herramienta metodológica para indagar sobre las interpretaciones de la noción de ECM que tienen estudiantes y docentes de disciplinas como sociología, antropología, ciencias de la comunicación, ciencias políticas, administración pública y relaciones internacionales (Sanginés, 2024).

4. *Documentación de la memoria histórica como estrategia de resistencia ante los procesos de gentrificación* (México). En este caso, la experiencia se sitúa en el sur de la Ciudad de México, en una comunidad contigua al Estadio Azteca, en el contexto previo a la celebración de la Copa Mundial de Fútbol varonil prevista para 2026, por la que se pretende construir un nuevo megaproyecto de desarrollo bajo el modelo neoliberal, que se suma a muchos otros que se han edificado en la zona y que están provocando desplazamientos de las comunidades originarias con importantes conflictos socioambientales, especialmente relacionados con la disponibilidad y distribución de agua potable. Como parte del proyecto, se ha generado una vinculación entre la Universidad y las comunidades vecinales a través de la docencia relacionada con métodos y técnicas de investigación documental y etnográfica, así como expresiones y registros de la diversidad cultural, con lo cual se está problematizando la noción de ECM a partir del compromiso social universitario y el aprendizaje servicio (Peraza, 2025).

## Conclusiones

El objetivo de este trabajo es compartir la estrategia metodológica que hemos desarrollado a partir de la sistematización de experiencias educativas en el marco de un proyecto de investigación en curso, que está orientada a problematizar los desafíos que implican la globalización neoliberal y los procesos migratorios, así como la crisis ambiental que nos convoca al cuidado de la casa común.

La ECM se enfrenta a, por lo menos, tres grandes desafíos en la actualidad: 1) un mundo atravesado por conflictos bélicos y un genocidio en Gaza y en el Líbano que suma más de 43 000 civiles muertos; 2) la desconfianza creciente frente a los organismos de las Naciones Unidas, en especial el Consejo de Seguridad, ante su incapacidad para detener dicho genocidio por parte de Israel sobre la población palestina; y 3) nacionalismos xenofóbicos que, con liderazgos como el de Donald Trump en Estados Unidos o Javier Milei en Argentina, amenazan con profundizar los discursos antiinmigrantes y, por extensión, con “sellar las fronteras”, realizar deportaciones masivas, eliminar la ciudadanía de nacimiento para las y los hijos de migrantes indocumentados, entre otros.

Pero no solo las variables externas constriñen el potencial de la ECM. Sus propias contradicciones y enfoques dominantes ponen en riesgo sus posibles beneficios. Una de las críticas más constantes a la ECM es que las habilidades, los valores y las actitudes que fomenta muchas veces no cuestionan los sistemas de opresión (como el patriarcado, el clasismo, el capitalismo, el racismo, el sexismo y el colonialismo), las desigualdades y los privilegios, y que se encuentra inmersa en un sistema neoliberal que fortalece los valores y conocimientos necesarios para competir eficientemente en el mercado mundial enfatizando en los derechos y las libertades individuales (Bosio; Torres; Gaudelli, 2023; McLaren; Bosio, 2022; Pashby *et al.*, 2021; Pillay; Karsgaard, 2022). Esta perspectiva promueve el individualismo globalmente informado: se trata de “educar a los estudiantes sobre cómo poner sus propios intereses en un escenario global y utilizar el mercado global del conocimiento, las formas culturales, los lazos sociales y las redes económicas en su beneficio” (Bosio, 2022, p. 8).

Como alternativa al enfoque neoliberal, en el proyecto de investigación educativa con perspectiva comparada que nos encontramos adelantando, reivindicamos la importancia de un enfoque decolonial e intercultural para la ECM. Para ello, optamos por no imponer el concepto a las comunidades con las que trabajamos ni asumir que su significado liberal, occidental y universalista es la única vía posible para promover esta estrategia educativa.

En cambio, encontramos en las pedagogías críticas y la educación popular, en especial en la sistematización de experiencias, una forma de problematizar la ECM como concepto y estrategia educativa, y a la vez de aportar a su desarrollo desde una perspectiva decolonial. Aprender de las experiencias locales y visibilizarlas, desde las políticas educativas nacionales hasta las prácticas situadas en contextos particulares que aportan a construir mundos más

pacíficos y justos a nivel socioambiental, es nuestra forma de aportar a una ECM menos neoliberal, menos universalista, y más intercultural y pluriversal.

Con este trabajo compartimos los avances de nuestra investigación en curso, en la que abordamos la disputa conceptual alrededor de la noción de ciudadanía y sus concepciones posnacionales para identificar la manera en que la ECM se ha interpretado en las políticas educativas de Colombia y México. Esto nos permitió situar algunas experiencias que estamos sistematizando con la intención de abonar al análisis del potencial de una perspectiva planetaria en la educación para el cuidado de la casa común que, a nuestro parecer, es uno de los principales desafíos de nuestros tiempos.

### Referencias

AKTAS, F.; PITTS, K.; RICHARDS, J. C.; SILOVA, I. Institutionalizing global citizenship: A critical analysis of higher education programs and curricula. *Journal of Studies in International Education*, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 65-80, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1177/1028315316669815>.

BÁRCENA, F. *El oficio de la ciudadanía: introducción a la educación política*. Barcelona: Ediciones Paidós, 1997.

BOSIO, E. Meta-critical global citizenship education: Towards a pedagogical paradigm rooted in critical pedagogy and value-pluralism. *Global Comparative Education: Journal of the WCCES*, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 1-19, 2022.

BOSIO, E.; TORRES, C. A.; GAUDELLI, W. Exploring values and knowledge in global citizenship education: Theoretical and empirical insights from scholars worldwide. *Prospects*, [S. l.], v. 53, p. 195-202, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11125-023-09658-5>.

CARRILLO, A. T. La interpretación en la sistematización de experiencias. *Decisio*, [S. l.], n. 28, p. 47-54, 2011.

CARRILLO, A. T. Hacer lo que se sabe, pensar lo que se hace. La sistematización como modalidad investigativa. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, n. 31, p. 27-47, 2021. DOI: <https://doi.org/10.25100/prts.v0i31.10624>.

CENDALES, L.; TORRES, A. La sistematización como experiencia investigativa y formativa. *La Piragua. Revista Latinoamericana de Educación y Política*, Ciudad de Panamá, [S. l.], n. 23, p. 29-38, 2006.

CIFUENTES, G; FORERO, N. A. *Innovaciones educativas para la paz: una sistematización de experiencias en Colombia*. Bogotá: Ediciones Uniandes, 2025.

COLOMBIA. Ley 115 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación. *Diario Oficial*: Bogotá, n. 41.214, 8 de feb. de 1994. Disponible en: [2025https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf). Consultado el 2 de noviembre de 2025

CORTINA, A. *Ciudadanos del mundo*. Madrid: Alianza, 1997.

CURRÍCULO INTERTRANSDISCIPLINAR EN OSASCO (CIO). *Educación para la ciudadanía planetaria*. Osasco: Instituto Paulo Freire, 2011.

DAVIES, I.; GRAHAM, P. Global citizenship education, challenges and possibilities. In LEWIN, R. (ed.). *The handbook of practice and research in study abroad: Higher education and the quest for global citizenship*. Nueva York: Routledge, p. 61-79, 2009.

DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN. *Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación, 2023.

DIETZ, G. *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2012.

FORERO, N. A.; ALFARO, N.; VELÁSQUEZ, A. M.; LÓPEZ, V. Educación para la ciudadanía mundial: conectando escuelas de Colombia y Chile. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 41, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.213415>.

FORERO, N. A.; SALAZAR, F.; FORERO, P. A. La construcción de ciudadanía mundial en bibliotecas rurales. Una sistematización de dos experiencias en Colombia. *Información, Cultura y Sociedad*, Buenos Aires, n. 48, p. 87-108, 2023. DOI: <https://doi.org/10.34096/ics.i48.12519>.

FORERO, N. A.; VELÁSQUEZ, A. M. Educación para la ciudadanía mundial en Colombia: oportunidades y desafíos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Ciudad de México, v. 23, n. 78, p. 937-961, 2018. Disponible en: <https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/409>.

GHISO, A. M. Sistematización. Un pensar el hacer, que se resiste a perder su autonomía. *Decisio*, [S. l.], n. 28, p. 3-8, 2011.

GIROUX, H. *La escuela y la lucha por la ciudadanía: la pedagogía crítica de la época moderna*. Ciudad de México: Siglo XXI, 1993.

GIROUX, H.; BOSIO, E. Critical pedagogy and global citizenship education. In BOSIO, E. (ed.). *Conversations on global citizenship education: Perspectives on research, teaching, and learning in higher education*. Nueva York: Routledge, p. 1-10, 2021.

GÓMEZ, N. V. Humanizar la tierra desde la ciudad y el campo: una utopía realista. Reflexiones con Edgar Morin en París. In: VELAZCO, J. M. g. (coord.). *Ciudadanía planetaria*. Bolivia: Prisa, 2014, p. 7-10.

HERRERA, J. D.; PEÑA, A. K. R.; LÓPEZ, A. A.; CASTELBLANCO, M. J. H.; CADAVID, M. C. L.; MATTA, L. M. B.; VÉLEZ, V. H.; MONCADA, C. C.; GARCÍA, L. J. *Construyendo paz desde los territorios: sistematización de experiencias educativas en municipios con espacios de reincorporación*. [S. l.]: Unaula, Ediciones Uniandes, Universidad de Antioquia, 2024.

ISIN, E. F.; TURNER, B. S. *Handbook of citizenship education*. Londres: SAGE Publications, 2002.

JARA, O. *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. [S. l.]: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (Cinde), 2018.

KYMLICKA, W. *Ciudadanía multicultural: una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Barcelona: Ediciones Paidós, 1996.

LÓPEZ, A. A.; GARCÍA, L. J.; AGUIRRE, S. Z.; OTAVO, V. Y. O. *Metodologías de sistematización de experiencias*. Medellín: Universidad Autónoma Latinoamericana, Escuela de Experiencias Vivas, Universidad de Antioquia, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5281/ZENODO.8087347>.

MBEMBE, A. *On the postcolony*. Berkeley: University of California Press, 2001.

MBEMBE, A. Necropolítica. In *Esferas de la insurrección: notas para una vida no anticipada*. Tenerife: Melusina, 2003, p. 21-92.

MBEMBE, A. *Crítica de la razón negra*. Traducción de Enrique Schumkler. Buenos Aires: Futuro Anterior Ediciones, 2016.

MCLAREN, P.; BOSIO, E. Revolutionary critical pedagogy and critical global citizenship education: A conversation with Peter McLaren. *Citizenship Teaching & Learning*, v. 17, n. 2, p. 165-181, 2022. DOI: [https://doi.org/10.1386/ctl\\_00089\\_1](https://doi.org/10.1386/ctl_00089_1).

MEJÍA, M. R. *Sistematización: una forma de investigar las prácticas y de producción de saberes y conocimientos*. La Paz: Ministerio de Educación, 2012.

MÉXICO. Ley General de Educación. *Diario Oficial de la Federación*: Ciudad de México, 30 set. 2019 (últimas reformas DOF 07-06-2024). Disponible en: <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>. Consultado el 6 de noviembre de 2025.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (MEN). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2006.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (MEN). *Lineamientos de formación de educadores para la ciudadanía*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2018.

MORIN, E. *Ciencia con consciencia*. Barcelona: Anthropos, 1984.

MORIN, E. *Introducción al pensamiento complejo*. [S. l.]: Ediciones Unesco, 1990.

MORIN, E. *La vía para el futuro de la humanidad*. [S. l.]: Ediciones Unesco, 1997.

NOVO, M.; MURGA, M. Á. Educación ambiental y ciudadanía planetaria. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, Cádiz, vol. 7, n. extraordinario, p. 179-186, 2010. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/920/92013009003.pdf>.

NUSSBAUM, M. *Los límites del patriotismo: identidad, pertenencia y "ciudadanía mundial"*. Traducción de Carme Castells Auleda. Barcelona: Ediciones Paidós, 1999.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO). *Estrategia de educación de la Unesco 2014-2021*. París: Unesco, 2015.

PAIS, A.; COSTA, M. An ideology critique of global citizenship education. *Critical Studies in Education*, [S. l.], v. 61, n. 1, p. 1-16, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1080/17508487.2017.1318772>.

PARCERISA, L; VERGER, A. Rendición de cuentas y política educativa: una revisión de la evidencia internacional y futuros retos para la investigación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, Granada, v. 20, n. 3, p. 15-51, 2016. Disponible en: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/18547>.

PARMENTER, L. Power and place in the discourse of global citizenship education. *Globalisation, Societies and Education*, [S. l.], v. 9, n. 3-4, p. 367-380, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1080/14767724.2011.605322>

PASHBY, K.; COSTA, M.; STEIN, S.; ANDREOTTI, V. O. Mobilising global citizenship education for alternative futures in challenging times: an introduction. *Globalisation, Societies and Education*, [S. l.], v. 19, n. 4, p. 371-378, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1080/14767724.2021.1925876>.

PERAZA, C. Vinculação universitária e compromisso social: documentação da memória histórica do Ejido Viejo de Santa Úrsula Coapa, no sul da Cidade do México, diante dos processos de gentrificação. *EntreAções: Diálogos em Extensão*, Juazeiro do Norte, v. 5, n. 2, p. 45-61, 2025. Disponible en: <https://periodicos.ufca.edu.br/ojs/index.php/entreacoes/article/view/1257>.

PÉREZ-CASTRO, E. Educação para uma cidadania planetária. In: *XII Congresso Internacional de Teoría de la Educación*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 2011

PEÑA, C. B. Lógica práctica y lógica teórica en la sistematización de experiencias educativas. *Pedagogía y Saberes*, Bogotá, n. 48, p. 141-151, 2018. DOI: <https://doi.org/10.17227/pys.num48-7379>.

PILLAY, T.; KARSGAARD, C. Global citizenship education as a project for decoloniality. *Education, Citizenship and Social Justice*, [S. l.], v. 18, n. 2, p. 214-229, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1177/17461979221080606>.

RAMÍREZ, M. J. Batalla curricular en la Nueva Escuela Mexicana: alcances y límites del equilibrismo progresista. *Revista Común*, [S. l.], oct. 2022. Disponible en: <https://revistacomun.com/blog/batalla-curricular-en-la-nueva-escuela-mexicana-alcances-y-limites-del-equilibrismo-progresista/>.

RIBEIRO, W. C. A quem interessa a globalização. *Revista ADUSP*, São Paulo, n. 2, p. 18-21, 1995.

RUANO, J. C. Una perspectiva transdisciplinar y biomimética de la educación para la ciudadanía mundial. *Revista Educere*, Mérida, v. 20, n. 65, p. 113-129, 2016. Disponible en: <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/view/11692>.

RODRÍGUEZ, C. S. Una propuesta epistemológica para la sistematización de experiencias generada desde la reflexión sobre la práctica. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía-RIIEP*, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 11-26, 2016. DOI: <https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2016.0002.01>.

SALINAS, S. C.; NÚÑEZ, J. M. J. Las interculturalidad-es, identidad-es y el diálogo de saberes. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, Ciudad de México, n. 66, p. 10-23, 2013. Disponible en: <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/821>.

SANGINÉS, C. P. *Educación para la ciudadanía global en el bachillerato general mexicano. Un estudio de caso sobre la recontextualización del discurso oficial en el campo pedagógico*. 2015. Tesis (doctorado en Sociología) - Departamento de Sociología, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, 2015.

SANGINÉS, C. P. Interpretaciones de la educación para la ciudadanía global en la reforma de la educación media superior en México. *Revista Española de Educación Comparada*, Madrid, n. 28, p. 135-159, 2016. DOI: <https://doi.org/10.5944/reec.28.2016.17092>.

SANGINÉS, C. P. *México en la reforma educativa global*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), 2020.

SANGINÉS, C. P. Experiencias educativas sobre ciudadanía mundial en el nivel superior: reflexiones de jóvenes estudiantes de ciencias sociales. *Edähi Boletín Científico de Ciencias Sociales y Humanidades del ICSHu*, Pachuca de Soto, v. 12, n. especial 2, p. 42-54, 2024. DOI: <https://doi.org/10.29057/icshu.v12iEspecial2.13407>.

SANTOS, B. S. *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Buenos Aires: Clacso, Editorial Siglo XXI, 2009.

SASSEN, S. *Towards post-national and denationalized citizenship*. In: ISIN, E. F.; TURNER, B. S. (eds.). *Handbook of citizenship studies*. Londres: SAGE Publications, 2002. p. 277-291. DOI: <https://doi.org/10.4135/9781848608276.n17>.

---

SISTEMA EDUCATIVO INDÍGENA PROPIO (SEIP). *Protocolización del texto del decreto ley de la norma SEIP, por el cual se reconoce y establece el sistema educativo indígena propio - SEIP- de los pueblos y comunidades indígenas de Colombia, como política pública de estado y se dictan otras disposiciones*. [S. l.]: Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas (Contcepi), 2024.

TAWIL, S. *Education for “global citizenship”*: A framework for discussion. París: Unesco, Colección ERF Working Papers, n. 7, 2013.

VILLARREAL, R. G.; FERREIRO, L. R.; MENDOZA, M. G. Paola, una víctima del patriarcado comunitario. *Insurgencia Magisterial*, [S. l.], mar. 2023a. Disponible en: [https://insurgenciamagisterial.com/paola-una-victima-del-patriarcado-comunitario/?fbclid=IwAR1xU-TXczqkCAMP-UzjPIQISSgeXozEME364do\\_sXg0UBUtNgPF9sD-h8g](https://insurgenciamagisterial.com/paola-una-victima-del-patriarcado-comunitario/?fbclid=IwAR1xU-TXczqkCAMP-UzjPIQISSgeXozEME364do_sXg0UBUtNgPF9sD-h8g).

VILLARREAL, R. G.; FERREIRO, L. R.; MENDOZA, M. G. *¿Revolución educativa...? ¡Quisiéramos!* Exposición crítica del Plan de Estudios para Educación Básica 2022. San Cristóbal de las Casas: Editorial Fray Bartolomé de las Casas, 2023b. Disponible en: <https://insurreccionpedagogica.com/revolucion-educativa-quisieramos/>.

WALSH, C. *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.

Submissão: 29.11.2024.

Aprovação: 06.05.2025.