

Explorando la Educación para el Desarrollo Sostenible y la Ciudadanía Mundial en Iberoamérica



FINANCIADO POR

OEI



El estudio “Explorando la Educación para el Desarrollo Sostenible y la Ciudadanía Mundial en Iberoamérica” fue elaborado por un equipo de consultores coordinado por Renato Operti. Además, contó con la supervisión del equipo de la Dirección de Educación de la Secretaría General de la OEI (www.oei.int)

© **Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.**

Dirección del estudio:

Mariano Jabonero, Secretario General de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)
Tamara Díaz Fouz, Directora de Educación de la OEI Explorando la Educación para el Desarrollo Sostenible y la Ciudadanía Mundial en Iberoamérica

Coordinación OEI:

Juan José Leal
María Angélica Paez
Ane Calzada Mina

Equipo de investigación:

Ezequiel Gómez Caride
Carla Sabbatini
Ignacio Barrenechea
Renato Operti

Revisión de ortotipografía y de estilo: Pilar Márquez (Ediciones el Transbordador)
Maquetación y diseño: Cecilia Osorio

Publicado: noviembre 2022





CONTENIDOS

PARTE I

Una aproximación a la educación para la ciudadanía global o mundial (EpCG) y la educación para el desarrollo sostenible (EDS)

Introducción	6
¿Qué entendemos por ciudadanía global?	7
Algunas ideas sobre la noción de ciudadanía	7
¿Por qué hablamos de una ciudadanía global?	8
Cosmopolitismo	9
Ética global	10
Intersección entre lo local y lo global	12
Una aproximación teórica a ciudadanía global en la educación	13
Vínculo entre EpCG y EDS	14
¿Qué entendemos por EpCG?	14
¿Qué es EDS?	15



¿Cuál es la relación entre EpCG y EDS?	20
¿Estamos frente a un cambio de paradigma?	22
Incorporación de diferentes voces en el armado discursivo	25
Críticas referidas al colonialismo y al imperialismo en la conceptualización de la EpCG y de la EDS	25
Conclusiones y reflexiones finales	27
Referencias	28

PARTE II

Una perspectiva curricular de la EDSCM

Introducción	31
La EDSCM como ensamble curricular de saberes emergentes	32
Un currículo por competencias	35
Saberes Emergentes de la EDSCM	37
Trayectorias curriculares de la EDSCM	38
Desafíos en relación con la EDSCM	40
Formación docente	40
Evaluación	40



PARTE III

Análisis de experiencias de la EDSCM a diversas escalas y claves para futuras investigaciones en Iberoamérica

Introducción	44
Criterios para la selección de caso a través del uso de categorías transversales	46
Visiones de Educación para el Desarrollo Sostenible y la Ciudadanía Mundial	52
Actores, escalas y modos de participación	54
Modos de intervención sobre lo escolar	56
Conclusiones y reflexiones	58
Referencias	61





GLOSARIO

EpCG: Educación para la ciudadanía global o mundial

EDS: Educación para el desarrollo sostenible

EM: Educación Medioambiental

EDSCM: Educación para el Desarrollo Sostenible y la Ciudadanía Mundial





Una aproximación a la educación para la ciudadanía global o mundial (EpCG) y la educación para el desarrollo sostenible (EDS)





Una aproximación a la educación para la ciudadanía global o mundial (EpCG) y la educación para el desarrollo sostenible (EDS)

Resumen

Este capítulo busca ofrecer una conceptualización de la ciudadanía global. A continuación exploramos las implicaciones que tienen los conceptos de la educación para la ciudadanía global y de la educación para el desarrollo sostenible. A partir de la descripción de estos dos subtemas del

campo de la educación nos planteamos de qué forma se vinculan la educación para la ciudadanía mundial y la educación para el desarrollo sostenible. Por último, planteamos algunos desafíos que aún debemos resolver de estas dos últimas materias.

Introducción

La educación ya no se limita a enseñar a leer, a escribir, sumar y restar. Los sistemas educativos deben formar a personas que cuenten con habilidades cognitivas, socioemocionales y procedimentales para la creación de una sociedad más justa y comprometida con el medioambiente y el desarrollo sostenible en un sentido más amplio que el meramente ambiental. En suma, necesitamos que los sistemas educativos promuevan una educación de calidad que le ofrezca a la ciudadanía las herramientas, los valores y las actitudes necesarias para poder desarrollarse individual y colectivamente, sin comprometer el desarrollo humano de futuras generaciones.

Los proyectos educativos necesitan tener una visión; nos debemos un cambio de paradigma con un sistema educativo realmente centrado en el estudiante, con contenidos que sean relevantes y atractivos y con docentes formados para poder ofrecer prácticas pedagógicas innovadoras. La escuela tiene que ser atractiva y debe tener sentido para los estudiantes. La escuela debería enseñar una combinación de habilidades fundacionales y transversales, pero también habilidades para el desarrollo humano a lo largo de la vida. Teniendo en cuenta que estamos proponiendo una transformación de la educación centrada en el estudiante, el docente necesita las herramientas para lograr ese



impacto y para facilitar procesos de aprendizaje personalizados centrados en las habilidades del siglo XXI, habilidades no cognitivas y habilidades no rutinarias. Tenemos que ayudar a que los docentes se formen en cómo acompañar a los estudiantes desde lo conceptual, pero también desde lo socioemocional y lo procedimental.

Este capítulo tiene como objetivo ofrecer una conceptualización del concepto de ciudadanía global. Con tal objetivo, estudiaremos las implicaciones que tiene dicho concepto para la educación para la ciudadanía global y de la

educación para el desarrollo sostenible. En primer lugar, describiremos ambos subtemas del campo de la educación y nos planteamos de qué forma se vinculan la educación para la ciudadanía global y la educación para el desarrollo sostenible. Finalmente, expondremos algunos desafíos que aún debemos resolver de estas dos últimas materias.

¿Qué entendemos por ciudadanía global?

Algunas ideas sobre la noción de ciudadanía

El concepto de ciudadanía ha ido evolucionando a lo largo de los siglos. En este apartado no pretendemos ofrecer una conceptualización acabada del debate sino diferentes posturas conceptuales y teóricas con el fin de ilustrar la complejidad del término. A su vez, esta presentación nos permitirá entender su evolución a lo largo del tiempo.

Keating et al. (2009) explicaron que uno de los cambios fundamentales que se evidenciaron durante el siglo XX en materia de ciudadanía tiene que ver con dejar de asociar el término a un territorio. Si bien el estado nación no ha dejado de existir, los autores señalan que la ciudadanía no se acaba en la idea de pertenecer a un territorio en particular. Si bien el sentido de pertenencia es un elemento necesario para definir la idea de ciudadano, no es un elemento

suficiente. Según Keating et al., ser ciudadano tiene que ver, también, con ser un individuo activo que se involucra y participa en la transformación social global.

Cemlyn y Ryder (2016) destacan dos tipos principales de ciudadanía. Uno de ellos está estrechamente vinculado a la antigua concepción griega del republicanismo cívico. Según esta idea, la ciudadanía tiene que ver con la participación en los procesos de gobierno. Por otro lado, el segundo tipo tiene que ver con la tradición liberal, que enfatiza los derechos civiles y políticos de las personas. Siguiendo con la tradición liberal, Marshal (1950) amplió la noción de ciudadanía liberal de la Ilustración —que se centró en los derechos negativos para evitar la intromisión abusiva del Estado en la vida de las



personas—, a fin de incluir los derechos sociales que implican una disposición positiva del Estado, con una ciudadanía que implica una forma implícita, aunque limitada, de igualdad, en contraste con las desigualdades del sistema de clases.

La noción de ciudadanía tiene un estrecho vínculo con la educación. Dewey (2004, publicado originalmente en 1916) sostuvo que la

educación moderna se convirtió en una función cívica y la función cívica se identificó con la realización del ideal del estado nación. Formar al ciudadano, no al individuo, se convirtió en el objetivo del sistema educativo moderno. El Estado proporcionó no solo los instrumentos de la educación pública, sino que también impulsó la formación de ciudadanos como uno de sus objetivos centrales.

¿Por qué hablamos de una ciudadanía global?

Appadurai (1996) advierte sobre una comprensión totalmente ortodoxa de la noción de una ciudadanía global. Es decir, según el autor uno de los mayores defectos en los estudios contemporáneos de los derechos humanos, por ejemplo, es pensar que todas las civilizaciones occidentales comparten un entendimiento universal del mundo. Según Appadurai existe una heterogeneidad con respecto a qué entendemos por lo global que complejiza lo que se entiende por ciudadano global. De la misma manera Rizvi y Beech (2017) también han argumentado que en diferentes momentos y en diferentes lugares ha habido concepciones distintivas de ciudadanía. Después de todo, siguiendo a Berger y Luckmann (1966) podemos argumentar la idea de que las múltiples realidades de la vida cotidiana y las diferentes interacciones sociales que tienen lugar en ella forman múltiples conceptualizaciones de lo que es la ciudadanía global y cómo se experimenta esta.

Por lo tanto, por un lado parecería problemático pensar solo en una idea de ciudadanía global; este concepto es también una construcción social atravesada por experiencias vividas, individuales y de grupos. Además, como describiremos más adelante, sostenemos que la búsqueda de valores universales hacia la homogeneidad y la universalidad mundial es una empresa peligrosa porque podría conducir a una mayor opresión de grupos ya marginados. Sin embargo, por el otro lado, debemos también reconocer que en la literatura se ha ido desarrollando la idea de un universalismo diverso e incluyente de la diversidad (Operti, 2019). Esta postura nos lleva a repensar la idea de un universalismo que conduce necesariamente a la idea de homogeneidad, ya que nos invita a considerar que existen valores y referencias universales pero que también existe una diversidad de credos y de valores.

En este sentido, y como hemos explicado anteriormente, pensamos que, en lugar de



centramos en las máximas universalistas, la noción de ciudadanía global debe promover la idea de que no somos y no todos debemos ser iguales. Es decir, en lugar de asociar la ciudadanía global a la existencia de verdades universales, apoyamos el argumento de Appiah (2008 y 2010) de que debe haber respeto subyacente por la alteridad, una celebración de la diversidad. Sobre la base de Rizvi y Beech (2017) proponemos que, en lugar de aplanar la diversidad para lograr una ética universal, deberíamos celebrar esas diferencias. En efecto, como afirma Appiah (2006), la idea de ciudadanía global debe desarrollar conversaciones abiertas entre quienes son diferentes, sin buscar necesariamente el consenso. Nuestras

discusiones sobre ciudadanía global deben generar conversaciones que promuevan el compromiso y celebren la diversidad entre diferentes individuos y grupos de individuos.

En conclusión, incluso cuando todos somos una misma cosa —miembros de la ciudadanía compartida y global—, es bueno y rico tener diferencias entre nosotros. Tenemos que ponernos de acuerdo en cosas que son básicas como seres humanos, pero hay otras que deben dejarse a las comunidades locales para que decidan cómo son —no necesitamos estar de acuerdo en todo y debemos ser sensibles a las perspectivas de los demás—.

Cosmopolitismo

El cosmopolitismo se refiere clásicamente a la idea de los viajeros del mundo; es decir, a individuos, o grupos de individuos, que desean tener una mejor comprensión de cómo se comporta el mundo. En este sentido, el cosmopolitismo se ha asociado tradicionalmente con nociones de solidaridad social, cohesión social y sentido de pertenencia (Rizvi & Beech, 2017). El cosmopolitismo también ha sido descrito como intenciones significativas por parte de un individuo, o grupo de individuos, para extender sus propios límites culturales anteriores (Rizvi & Beech, 2017).

Appiah (2010) vinculó la idea de cosmopolitismo con la de ciudadanía global. Al referirse a la idea de cosmopolitismo, Appiah expresó que lo

interesante del término es que fue inventado incluso antes de que tuviera sentido (Appiah, 2008). De hecho, si viajáramos atrás en el tiempo y nos reuniéramos con filósofos griegos como Diógenes o Heraclides, parece inverosímil que pudieran entender plenamente lo que implicaba ser ciudadanos del mundo; sin embargo, ya en esa época se empezaba a vincular a la idea de ciudadanía con lo global. Del mismo modo, y de acuerdo con Appiah, Rizvi (2009, p. 8) señaló que los debates normativos contemporáneos sobre el cosmopolitismo tienen sus raíces en la antigua filosofía griega, donde el término significaba «ciudadanos del mundo», aquellos que consideraban a la humanidad más importante que su propio estado o tierra natal.



Ética global

Según Paterson (2016), cuando pensamos en ciudadanos globales no debemos olvidar la importancia de promover una ética global. Sin embargo, una de las preguntas interesantes que hay que plantear es la siguiente: ¿por qué estamos moralmente obligados con las personas que viven en otras partes del mundo? Una de las respuestas más populares a esta pregunta tiene que ver con el hecho de compartir los mismos rasgos de humanidad. Es decir, es ese sentido de humanidad el que nos obliga a tener deberes comunes y compartidos entre nosotros (Peterson, 2016; Lu, 2000; Pogge, 2002). Peterson, en este sentido, afirmó la importancia de mirar más allá de las relaciones inmediatas y próximas a las que pertenecen los seres humanos (familias, comunidades locales y nacionales). En este mismo sentido, Pogge (2002) también vinculó la idea de ciudadanía global a la idea de una obligación moral entre todos los seres humanos.

Por lo tanto, la idea de ciudadanía global pareciera indicar que existe una interrelación y una interdependencia entre todos los seres humanos que habitamos este planeta. La escuela de pensamiento del cosmopolitismo enfatiza la riqueza y el valor de ser diferente. Los cosmopolitas promueven que cuidemos a los demás y que nos interese unos en otros porque compartimos una humanidad común.

Siguiendo con la idea de una ética global, Parekh (2003) explicó las diferencias entre las obligaciones generales y las especiales. Por un lado, la noción de deberes generales en Parekh

se basa en la noción de Kant de que los seres humanos racionales deben ser tratados como un fin en sí mismos y no como un medio para otra cosa. Siguiendo este principio kantiano, Parekh está de acuerdo en que los deberes generales existen como consecuencia de nuestra propia humanidad compartida (Rizvi & Beech, 2017). Por otro lado, los deberes especiales son aquellos lazos que resultan de relaciones particulares, cercanas e incrustadas —ya sea con nuestras familias, redes sociales o comunidades nacionales— que están moldeadas por normas y valores particulares, incluyendo algún sentido de historia compartida (Peterson, 2016, p. 251). Por lo tanto, la combinación de estas obligaciones generales y específicas, junto a la idea de igual valor moral de todas las personas, supuestamente conduce a la obligación de actuar para aliviar los dolores y males de todos los miembros de la humanidad. Después de todo, según Nussbaum (1996), todos los seres humanos somos parte de nuestra comunidad de preocupación; somos todos ciudadanos del mundo.

No obstante, tal como desarrollaremos más adelante en este apartado, es importante reconocer algunas señales de alerta con respecto a la idea de una ética global que han esbozado diversas voces críticas. En este sentido, Cemlyn y Ryder (2016) reflexionaron que por un lado la ciudadanía global podría ser referida a un mandato ético que se extiende a toda la humanidad en su conjunto. Sin embargo, por otro lado, los autores también consideraron que esta noción podría ser utilizada como





fachada para enmascarar dinámicas de poder que terminan privilegiando a la élite, bajo el disfraz del universalismo. A su vez, también desde una postura crítica, Rizvi (2008) entendió que una forma hegemónica de educación cosmopolita jugó un papel importante en la difusión de ideas coloniales, diseñadas no solo para reforzar el ejercicio del poder, sino también para hacerlo parecer legítimo para las poblaciones colonizadas y colonizadoras por igual. Si bien entendemos la preocupación de este sector de la literatura, entendemos que la educación cosmopolita no conduce necesariamente a una hegemonía. Por el contrario, y como desarrollaremos en los diferentes capítulos, pensamos que las buenas prácticas de una educación para la ciudadanía global nos

acercarán a ese ideal de una sociedad más justa, pacífica y sostenible a través de un mayor conocimiento y valoración de esas diversas culturas que nos unen como miembros del mismo planeta.

Ahora bien, ¿cómo se conjuga esta ética global con el concepto de estado nación? Appiah (2010) destacó la idea de que, como miembros de esta ciudadanía global compartida, tenemos responsabilidades que van más allá de los límites del estado. Las responsabilidades morales y las preocupaciones por cuestiones ambientales, por ejemplo, no parecen circunscribirse al territorio de una nación en particular. Es decir, existe un componente universal en nuestros deberes como ciudadanos del mundo.



Intersección entre lo local y lo global

Waldron (2000) expresó que la preocupación moral que debemos enseñar a nuestros hijos es igual para todos los humanos en el mundo. Sin embargo, Nussbaum (1998) explicó que los enfoques actuales hacia la educación para la ciudadanía parecen dar prioridad al ámbito local. De manera similar, Nussbaum manifestó que, por lo general, los educadores inciden principalmente en el apego local de sus estudiantes y, una vez que esto se logra, se propone la compasión y la empatía por las personas fuera de sus círculos inmediatos.

Nussbaum (1998) utiliza el ejemplo del hambre o las enfermedades para explicar que los estudiantes suelen estar interesados en estos problemas siempre y cuando sientan que estos afectan a su círculo inmediato. Por el contrario, argumenta, los estudiantes deben ser capaces de entender que lo que sucede en otras partes del mundo podría haber sido fácilmente parte de su realidad. Es decir, un enfoque adecuado de la educación para la ciudadanía no debe situar jerárquicamente las cuestiones locales por encima de las cuestiones mundiales, ya que ambas están íntimamente entrelazadas.

En este sentido, es justo aclarar que Nussbaum no desacredita la importancia de los sentimientos nacionales; de hecho, como explicó Rizvi (2008), según Nussbaum, la idea de ciudadanía global no significa que haya que renunciar a las afiliaciones locales para ser ciudadanos del mundo. De hecho, las tradiciones locales pueden ser una fuente de gran riqueza en el mundo, pero

solo si no se celebran de una manera acríticamente partidista.

En conclusión, el cosmopolitismo y el nacionalismo claramente no son sinónimos. Sin embargo, entendemos que tampoco deben ser tratados como antónimos. Consideramos que el cosmopolitismo nos ofrece herramientas para entender lo nacional y lo local. El cosmopolitismo no es solo un concepto normativo abstracto, sino también un concepto que afecta —y se ve afectado— por los encuentros cotidianos (Rizvi & Beech, 2017). Según esta idea de cosmopolitismo cotidiano, la vida de los individuos forma parte de relaciones sociales, culturales, políticas y económicas más amplias. El individuo y los grupos de individuos conforman un contexto social que supera las fronteras nacionales. La condición cosmopolita es una realidad presente en la vida de la mayoría (si no de todos); esa interpretación de la realidad cosmopolita da sentido a la vida en el ámbito local y global (Rizvi & Beech, 2017).

Por lo tanto, nos parece importante buscar elementos que vinculan al nacionalismo y al cosmopolitismo. Por ejemplo, ambos conceptos comparten una idea que los une: el sentido de pertenencia. Un individuo puede tener un fuerte sentimiento nacional, pero al mismo tiempo reconocer que todos formamos parte de un mismo lugar y, por lo tanto, tenemos los mismos derechos y responsabilidades. El cosmopolitismo nos obliga a superar el falso dilema entre lo



universal, por un lado, y lo particular, por el otro (Robbins, 1998). En este sentido, siguiendo a Rizvi y Beech (2017) argumentamos que un ciudadano global puede abrazar múltiples sentidos de pertenencia; por lo tanto, la

construcción de identidades colectivas debe conceptualizarse como alimentada por identidades nacionales y globales al mismo tiempo.

Una aproximación teórica a ciudadanía global en la educación

Bekerman y Zembylas (2011) señalaron, coincidiendo con la conceptualización de Appiah de ciudadanía global, que la paz solo debe considerarse como una aspiración. Es decir, asimilar la paz a la eliminación total de los conflictos no es solo una utopía, sino que asume también representaciones universales de la verdad y la justicia. Esto podría conducir a la imposición de concepciones elitistas de la verdad y la justicia sobre los grupos marginados. Por el contrario, Bekerman y Zembylas consideran que los proyectos críticos de educación para la paz — y en la misma manera los de ciudadanía global— deben abrazar la diversidad, denunciar las desigualdades estructurales, promover la agencia transformadora y empoderar a los estudiantes para que se conviertan en activistas para la promoción de la equidad y la justicia social. De la misma manera, Rizvi (2008) argumentó que la idea de una educación para la ciudadanía global solo vale la pena si somos capaces de usarla como un instrumento de comprensión crítica y mejora moral.

Bekerman y Zembylas (2011) afirmaron que, para promover la justicia social y una educación para la ciudadanía, no basta con implementar cambios técnicos, por ejemplo, una modificación del plan de estudios para introducir teorías de la

justicia en los cursos de ciencias sociales. Además, los autores también declararon que las reformas exitosas para abogar por la justicia social y la ciudadanía global no solo deben depender de docentes expertos, que podrían enseñar estas ideas de manera auspiciosa a los estudiantes. Por el contrario, las escuelas y los sistemas educativos necesitan asegurarse de que las preocupaciones teóricas detrás de la justicia social, la educación para la paz y el cosmopolitismo se conviertan adecuadamente en prácticas pedagógicas concretas que inviten a la reflexión acerca de los problemas que aquejan a la humanidad.

En consecuencia, Bekerman y Zembylas (2011) ofrecen tres prácticas pedagógicas diferentes que podrían utilizarse para implementar con éxito cambios que inculquen a los estudiantes la ciudadanía global. Los tres tipos de prácticas pedagógicas y curriculares que promueven los autores son: las pedagogías del malestar o de la incomodidad, el principio pedagógico de la vulnerabilidad mutua y el valor de la compasión y la empatía estratégica. Las pedagogías de la incomodidad tienen que ver con empujar tanto a los profesores como a los estudiantes fuera de sus zonas de confort; por ejemplo, Bekerman y Zembylas describen que los individuos que



pertenecen a una cultura hegemónica experimentan incomodidad al tener que confrontar sus privilegios con las inequidades educativas y sociales que los atraviesan. El principio pedagógico de la vulnerabilidad mutua, por otra parte, tiene que ver con la comprensión de que todos los seres humanos somos interdependientes. Por lo tanto, todos nos volvemos vulnerables —incluso por la vulnerabilidad del otro que depende de mí, y de quien dependo—. En términos del impacto pedagógico del principio, los autores afirmaron que la experiencia mutua de pérdida y duelo revela la posibilidad de crear una responsabilidad moral alternativa y un sentido de comunidad en las aulas y las escuelas.

El valor de la compasión y la empatía estratégica está estrechamente vinculado a la noción de praxis. Es decir, a través de relaciones de confianza con los estudiantes los educadores necesitan ayudar a estos a sensibilizarse sobre los problemas sociales que existen en nuestro mundo global. Siguiendo la noción de educación consciente de Freire, los estudiantes deben ser

conscientes de su capacidad creativa para inventarse a sí mismos e inventar sus mundos y para hacer el cambio social. A través de la difusión de sentimientos de compasión y empatía los estudiantes deben liberarse, lo que les permitirá verse a sí mismos como parte de un movimiento social capaz de promover el cambio social. Es importante trabajar en pos de la autonomía de pensamiento y de acción de nuestros estudiantes. Es imprescindible reforzar esta idea de autonomía para lograr una mayor prevención frente a la manipulación. En este sentido, Rizvi (2008) también se centró en la importancia de permitir que los estudiantes reflexionen sobre su propia praxis y potencial transformador en el marco de una educación para la ciudadanía global. El autor afirmó que necesitamos un tipo diferente de aprendizaje cosmopolita con el que desafiar la comprensión hegemónica de la globalidad y forjar un imaginario social diferente de la globalización, basado en una convicción algo optimista sobre las posibilidades creativas de la agencia y la transformación.

Vínculo entre EpCG y EDS

¿Qué entendemos por EpCG?

Según la UNESCO, la ciudadanía global se vincula a la sensación de pertenencia a una humanidad común. La idea de una ciudadanía global surge del presupuesto de que vivimos en un mundo interconectado e interdependiente (UNESCO, 2014a; UNESCO, 2022). La educación para la ciudadanía global (EpCG) tiene que ver con promover la interdependencia e

interconexión entre lo local, lo nacional y lo global, promoviendo la tolerancia y el respeto por la diversidad cultural. Su fin es inculcar los valores, las actitudes y los comportamientos que se esperan de un ciudadano global, entre ellos se destacan el compromiso por la paz, el respeto por los derechos humanos y la responsabilidad de trabajar en pos de un desarrollo sostenible



(UNESCO, 2019). Otro pilar esencial de la EpCG es empoderar a todos los individuos —con independencia de su edad— para que asuman roles activos como ciudadanos en el ámbito local, nacional y también global (UNESCO, 2014). La idea de una educación para la ciudadanía global tiene que ver con formar ciudadanos capaces de comprender los problemas globales más imperantes y sus andajes locales, y brindarles las herramientas necesarias para poder solucionar los problemas que afectan a la humanidad. Desde la UNESCO se promueve esta idea de lo «glo-local» con el fin de explicar que no podemos escindir lo local y nacional de lo global. Vivimos en un mundo interconectado en el que los diferentes niveles (lo micro, lo meso y lo macro) son interdependientes (Murga-Menoyo & Novo, 2017).

Por lo tanto, la educación para la ciudadanía mundial promueve la toma de conciencia de que vivimos en un mundo interrelacionado cuyo dinamismo descansa en un sistema global de conocimientos, aptitudes y valores en cambio constante (Díaz-Salazar Martín de Almagro, 2020). Similarmente, De Oliveira Andreotti (2014) considera que la educación para la ciudadanía mundial nos invita a reflexionar sobre cómo abordar la creciente complejidad, incertidumbre, pluralidad y desigualdad en las sociedades contemporáneas.

La literatura especializada considera que existen tres dimensiones fundamentales sobre las que descansa la idea de EpCG: cognitiva, socioemocional y conductual. La dimensión cognitiva tiene que ver con el conocimiento y las herramientas necesarias para comprender las

complejidades globales. La dimensión socioemocional hace hincapié en los valores y en las capacidades blandas que les permitirán a los estudiantes vincularse afectiva, psicosocial y físicamente con otros (UNESCO, 2021). Por último, la dimensión conductual tiene que ver con desarrollar conductas propicias para la convivencia con otros.

Si bien no existe una definición acabada acerca del contenido de una EpCG, aparecen en la literatura algunos elementos comunes. La EpCG está estrechamente vinculada a ideas de derechos humanos, relaciones internacionales, educación ambiental y educación para la paz (Brown et al., 2008; Goren & Yemini, 2017; UNESCO, 2022; Yemini et al., 2019). A su vez, también se entiende que la EpCG promueve capacidades importantes para el siglo XXI como las referidas al pensamiento crítico, la comunicación, la resolución de problemas y la colaboración (Martin, 2014; UNESCO, 2021).

Dentro de la literatura se han descrito diferentes estrategias para promover la EpCG. Por ejemplo, Dill (2013) afirma que, por un lado, hay un enfoque referido a una consciencia global que promueve la empatía y la sensibilidad cultural. Por otro, el enfoque de competencias globales se refiere a ofrecer a los estudiantes las herramientas necesarias para poder competir en una sociedad globalizada. Nos parece prudente indicar que entendemos las competencias globales como construcciones históricas y culturales ancladas en contextos determinados; es decir, una vez más abogamos por la interdependencia de lo global con los contextos locales.





¿Qué es EDS?

Según la UNESCO, es «aprender a vivir de forma sostenible» (2022, p. 12). Boum (2014) sugiere que la educación para el desarrollo sostenible pone sobre la mesa temas como la justicia social, el pensamiento crítico y reflexivo y el reconocimiento y la valoración de diferentes voces y perspectivas. Por lo tanto, la EDS ofrece a todos la información necesaria para poder tomar decisiones que contribuyan a políticas económicas viables, que tengan en cuenta las necesidades medioambientales y que estén dirigidas a la creación de una sociedad más justa para el presente, pero también para generaciones futuras (UNESCO, 2014). La necesidad de fomentar la EDS surge como consecuencia del deterioro del medioambiente y del convencimiento

de que la protección de nuestro planeta es imprescindible para poder alcanzar el bienestar humano de nuestra generación y de las generaciones futuras. De hecho, la definición de desarrollo sostenible más utilizada es la del informe Brundtland, donde se afirma que el desarrollo sostenible es aquel que satisface las necesidades humanas actuales sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades.

Para entender cómo llegamos a la idea de la EDS es imprescindible reflexionar acerca del vínculo que existe entre esta y la educación medioambiental (EM). Si bien ya en 1968 durante la Conferencia de la Biosfera de la UNESCO en



París se emitió una declaración en la que se afirmaba que existía una conciencia mundial del campo de la educación medioambiental, este tipo de educación tuvo un auge importante en muchas conferencias internacionales desde la década de los 70. Algunos ejemplos de conferencias que se centraron en la EM son la Cumbre de la Tierra celebrada en Estocolmo en 1972, la Cumbre de la Tierra de la CNUMAD en Río de Janeiro en 1992 y la Conferencia UNESCO-PNUMA sobre Educación Ambiental celebrada en Tiflis en 1997. Chiappo (1978) describe los argumentos que se utilizaron para justificar la trascendencia de la EM:

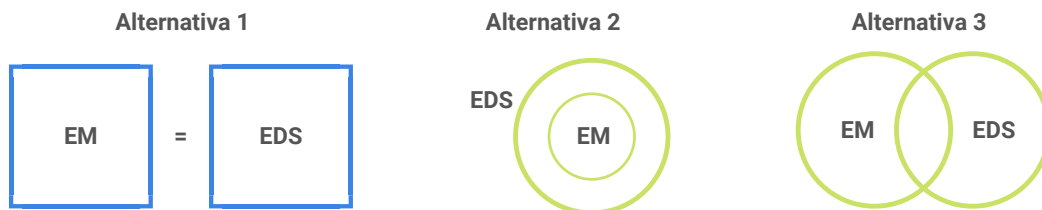
«La EM debe favorecer el retorno a la armonía con la naturaleza a fin de restablecer el equilibrio del ecosistema y permitir que florezca todo el potencial del hombre. El objetivo debe ser lograr un cambio radical en la relación del hombre con la naturaleza... y dar énfasis a la relación pertenencia, reemplazando la cosmovisión antropocéntrica por una cosmovisión ontocéntrica» (p. 460, traducción propia).

El énfasis de la educación medioambiental

estaba puesto en el estudio de la naturaleza. Sin embargo, a partir de fines de la década de los 80 se comenzó a pensar en el vínculo que existía entre los estudios naturales y las nociones de desarrollo humano. Es decir, se comenzó a pensar en la dimensión política de la educación medioambiental (Palmer, 1998). Hacia fines de la década de los 90 se complejizó aún más la idea de educación medioambiental, ya que se comenzó a pensar en la dimensión local, nacional y también global; se empezó a adquirir más conciencia acerca de la conexión entre la educación medioambiental y la globalización (Gough, 2002). Es importante remarcar que, si bien la noción de EM hacía un mayor hincapié en lo relacionado con la ecología y el cuidado del planeta, también incorporaba una dimensión social, política y otra económica.

Ahora bien, ¿cómo se vincula la educación medioambiental (EM) con la EDS? Wals y Kieft (2010) describen tres perspectivas principales acerca de cómo conjuga la EM con la EDS. La figura 1, basada en el informe de Wals y Kieft, ilustra estas tres formas de vinculación.

Figura 1: Vínculo entre la EM y la EDS



Fuente: elaboración propia basado en Wals y Kieft (2010).



Algunos países tienen una importante tradición con respecto a la educación medioambiental, incluyéndola en los diseños curriculares desde la década de los 70. Wals y Kieft (2010) explican que, en varios países de Asia, como por ejemplo en Tailandia, los expertos han incorporado la idea de la EDS como una continuidad de lo que ya se venía haciendo con respecto a la EM. En estos lugares la promoción de la EDS ha tenido una importante atención porque ya existían profesionales comprometidos con la EDS; es decir, lo que se ve en estos casos en una mutación de la EM en lo que hoy se conoce como EDS.

Por otro lado, Wals y Kieft (2010) consideraron que en otros lugares la EM ha sido descrita como una parte de la EDS. Es decir, según esta perspectiva el contenido de la EM se subsume al contenido (más amplio en términos conceptuales) de la EDS. Wals y Kieft entienden que según esta perspectiva la EM se centra en la protección del medioambiente, los recursos naturales y la gestión y conservación de la naturaleza. Sin embargo, la EDS es más abarcadora, dado que si bien se preocupa por estos mismos temas de la EM, introduce también dimensiones políticas, económicas y culturales. Según Wals y Kieft este tipo de enfoque con respecto a la vinculación entre la EM y la EDS se vio en países como Vietnam y en algunos países árabes en los que no había una fuerte tradición con respecto a la EM. Similarmente, este tipo de vinculación entre la EDS y la EM pareciera haber sido recogida en conferencias internacionales como la Cumbre de la Tierra de Río de Janeiro de 1992. De esa conferencia se surgió la Agenda 21, en la que se argumenta que «para lograr un desarrollo sostenible es necesario atender a temáticas como la inclusión social, la erradicación de la

pobreza y el cuidado del ambiente» (Ezcurra, 2019, p. 4).

Por último, Wals y Kieft (2010) señalan un tercer tipo de vinculación entre la EM y la EDS. Los autores indican que en algunos países se entiende que, si bien la EM y la EDS tienen elementos en común, no son lo mismo; cada uno de estos campos mantiene su grado de autonomía. Los autores señalan que este tipo de enfoque ha sido característico de algunos países como Canadá y Grecia. La particularidad de esta posición es que cada uno de los campos (la EM y la EDS) necesitaría de programas que atiendan específicamente a su contenido; lo que se defiende desde esta perspectiva es que la EM y la EDS necesitan de mecanismos de financiamiento paralelos, aunque haya algunas instancias en las que se pueda abarcar ambos campos de manera conjunta.

Desde la literatura especializada se ha prestado mucha atención a este tipo de vinculación entre la EM y la EDS. Algunas voces críticas esgrimen que la sobrepreocupación por la EDS ha actuado en desmedro de la centralidad del cuidado del planeta, lo cual era naturalista, y centraba su valor en el medioambiente, mientras que la EDS concibe el medioambiente desde un enfoque más instrumental; como un mero recurso para el desarrollo económico o en función de las necesidades del hombre. En esta misma línea, otros autores han señalado que el discurso de la EDS hace hincapié en la importancia del desarrollo humano e incluso suscribe la existencia de un valor moral con respecto al desarrollo de los que menos tienen en el mundo. Sin embargo, el discurso de la EDS no le presta la misma atención a la existencia de un valor moral referido al cuidado del planeta. Es decir,



desde la literatura se critica que en el discurso de la EDS la naturaleza y la conservación de esta se ha ido apartando del foco de atención para darle prioridad a cuestiones principalmente sociales, que pueden estar o no relacionadas con el medioambiente (Kopnina, 2012).

Ezcurra (2019) ilustra otra crítica que se ha esgrimido con respecto a la —supuesta— transición desde la EM a la EDS. La autora señala que en América Latina percibe aún hoy una resistencia a la incorporación del discurso global de la EDS; en parte, señala Ezcurra, esto tiene que ver con una posible imposición de los países desarrollados a los países subdesarrollados en cuanto al manejo de los recursos naturales. En esta misma línea argumental Caride y Meira (en Priotto, 2009) sostuvieron que el discurso de la EDS «busca (...) la adopción de políticas ” correctoras” cuyo alcance internacional obligaría a todos los países incluidos los del tercer mundo, limitando —en muchos casos— la gestión autónoma de los recursos naturales» (p. 117). Sauv  (2006) en este sentido consideró que, en el discurso de la EDS, «el medioambiente es reducido a un conjunto de recursos para la economía. Se preocupa de la sustentabilidad de los recursos naturales, a fin de no obstaculizar el crecimiento económico, percibido como la condición de base del desarrollo humano» (p. 89). Similarmente, Washington et al. (2017) también argumentaron que la EDS abandon  el ecocentrismo que caracterizaba a la EM; según estos autores la EDS le otorga demasiada trascendencia al antropocentrismo en detrimento del cuidado del medioambiente. Estos autores sealan que el camino para alcanzar la sustentabilidad es recuperar la lógica

egocéntrica, la cual considera que *toda* la naturaleza tiene un valor intrínseco e inherente a diferencia del antropocentrismo, que supone que los individuos y la especie humana son más valorables que otros organismos.

En definitiva, la resistencia al discurso global de la EDS, principalmente desde América Latina —lo cual se refleja en una magra incorporación de la EDS en los currículos de la región— se sustenta en la noción que el discurso global —dominante — de la EDS busca proteger los intereses económicos y las lógicas de poder, en lugar de privilegiar el cuidado del medioambiente. Es recomendable realizar un estudio más pormenorizado acerca de cómo se ha ido desarrollando esta relación entre la EM y la EDS en los sistemas educativos de la región. No existe, a fecha de hoy, una sistematización o un mapeo que se focalice en cómo se ha incorporado la EM a la tradición ambientalista de la región (esta tradición se debe en gran medida a la existencia de comunidades indígenas que han hecho esfuerzos por proteger al medioambiente). Consideramos que es importante analizar cuál ha sido el tratamiento que se le ha dado a la vinculación entre la EpCG y la EDS con las narrativas indígenas en nuestra región. Este aspecto nos parece importante porque es un tema que hace a la identidad de América Latina plural. A su vez, entendemos que el tema de las narrativas indígenas ha ganado la atención de organismos internacionales como la UNESCO, que hace una mención explícita a este tema en el nuevo contrato social para la educación, en el marco de la publicación sobre Futuros de la Educación.





¿Cuál es la relación entre EpCG y EDS?

La idea de desarrollo sostenible recibió su primera mención internacional de importancia en la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano celebrada en Estocolmo, Suecia, en el año 1972. Desde aquel entonces se empezó a pensar en el vínculo existente entre el desarrollo humano y la conservación del medioambiente. Los tres pilares del desarrollo sostenible en la actualidad son: el desarrollo económico, el desarrollo social y la protección del medioambiente (Gough, 2018). Sin embargo, el énfasis en Estocolmo aún estaba puesto en la idea de conservación del medioambiente. En el año 1992 en la Conferencia de la Tierra en Río de Janeiro el desarrollo sostenible empezó a ocupar un lugar de mayor trascendencia; de hecho, el principio número 1 de la Declaración de

Río sobre Medio Ambiente y el Desarrollo afirma que: «Los seres humanos constituyen el centro de las preocupaciones relacionadas con el desarrollo sostenible. Tienen derecho a una vida saludable y productiva en armonía con la naturaleza». Posteriormente, en la Declaración Johannesburgo en el año 2002 se agregó a los tres pilares del desarrollo sostenible la erradicación de la pobreza, cambios en los patrones de consumo y producción y la protección y el manejo de los recursos naturales. En 2012, en el marco de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible, también celebrada en Río de Janeiro, veinte años después de la Cumbre de la Tierra, se continuó expandiendo el concepto de desarrollo sostenible. El documento que emanó de la Conferencia se denominó «El

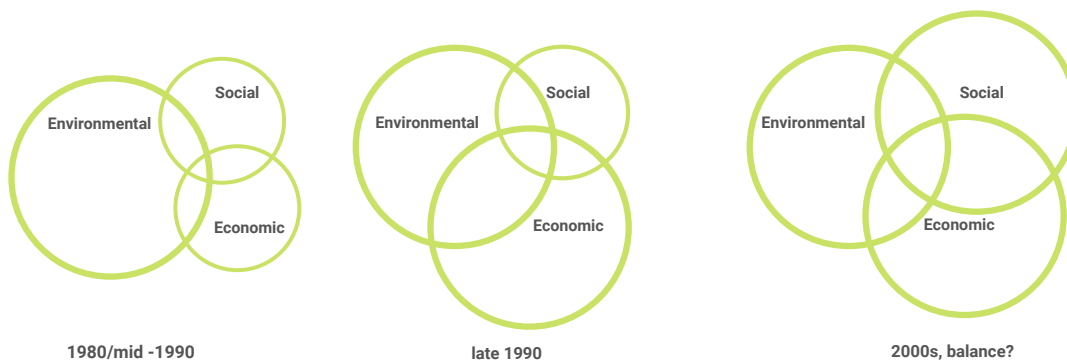


futuro que queremos» (Resolución 66/288 de la Asamblea General). En este documento se afirma que para alcanzar un desarrollo sostenible son necesarias las siguientes acciones: «la erradicación de la pobreza, la modificación de las modalidades insostenibles y la promoción de modalidades de consumo y producción sostenibles, y la protección y ordenación de la

base de recursos naturales del desarrollo económico y social» (párrafo 4, Resolución 66/288 AG). La figura 2 (citada en Gough, 2018) ilustra la relación y el peso de cada uno de los tres pilares del desarrollo sostenible —el desarrollo económico, el desarrollo social y la protección del medioambiente— a lo largo del tiempo.

Figura 2

Interacción entre los pilares del desarrollo sostenible



Fuente: Marghescu, 2005, citado en Gough, 2018.

Sin embargo, uno de los hitos más trascendentales en el marco de la evolución del concepto de desarrollo sostenible fue la aprobación de la Agenda para el Desarrollo Sostenible 2030. En esta agenda se incluyeron los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible, cuyo propósito central es ofrecer un plan maestro para conseguir un futuro sostenible para todos. Uno de los elementos diferenciadores entre los Objetivos de Desarrollo de Milenio y los Objetivos de Desarrollo

Sostenible es que los primeros se focalizaban en los países en vías de desarrollo, mientras que los últimos eran entendidos como aplicables a todos los países, sin reparar en el nivel de desarrollo económico. En estos objetivos de desarrollo sostenible se sintetizaron todas las ampliaciones de la conceptualización de «desarrollo sostenible» que se suscitaron desde la conferencia de Estocolmo de 1972 hasta 2015.



¿Estamos frente a un cambio de paradigma?

Thomas Kuhn destacó, entre otras cuestiones, por cuestionar la idea de falsacionismo de Karl Popper, la cual consideraba que la ciencia avanzaba no afirmando verdades, sino rechazando falsedades. Kuhn cuestiona esta postura de Popper y sugiere la idea de paradigma. Para Kuhn, la ciencia avanza a través de revoluciones científicas; estas suponen a su vez cambios de paradigma. El paradigma, según Kuhn, es una cosmovisión que engloba todo lo que se conoce sobre un fenómeno en un momento determinado. El paradigma engloba los conocimientos, técnicas, procedimientos y valores aceptados por una comunidad científica.

Kuhn explicó que, durante un período de ciencia normal, un paradigma permite explicar fenómenos a través de los conocimientos, técnicas, procedimientos y valores aceptados. Sin embargo, durante un período de ciencia normal la comunidad científica va a ir acumulando anomalías, lo cual desemboca en una crisis de paradigma. Cuando se suscita la crisis paradigmática, se da lugar a un nuevo paradigma que explicará los fenómenos a través de otros conocimientos, técnicas, procedimientos y valores. El reemplazo de un paradigma por otro se da cuando el nuevo tiene un poder explicativo mayor que el anterior.

Ahora bien, ¿por qué planteamos que la idea de desarrollo sostenible indicaría un cambio de paradigma en la relación entre la EDS y la EpCG? Nuestra hipótesis es que a lo largo del tiempo el desarrollo sostenible ha ido ganando protagonismo y habría logrado subsumir la idea

de ciudadanía bajo su alcance. Entendemos que la noción de desarrollo sostenible tiene un alcance mayor que la idea de ciudadanía y es por eso por lo que, siguiendo la teoría de Kuhn, ofrece mayor explicativo y un andamiaje más sólido para lograr alcanzar una sociedad más justa y comprometida con el bienestar de nuestra generación actual y generaciones futuras. En un principio la idea de «ciudadano responsable» incluía el respeto por el medioambiente —es decir, el cuidado por el medioambiente era uno de los tantos elementos que configuraban la idea de «ciudadano responsable»—. Sin embargo, con el correr de los años, creemos que el foco de atención se ha ido dirigiendo a la idea de desarrollo sostenible, siendo la idea de ciudadanía responsable uno de los muchos elementos necesarios para alcanzarlo.

Gough (2018) describe cómo evolucionó la incorporación de ciudadanía global y desarrollo sostenible a lo largo de los años. La autora toma como punto de partida la Carta de Belgrado de 1975. En ese documento ambos términos parecían tener una relevancia similar. Sin embargo, la autora afirma luego que a partir de la redacción del Programa 21, en el marco de la Declaración de Río sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo se comenzó a percibir un mayor foco en la idea de desarrollo sostenible. De hecho, la Declaración Johannesburgo del año 2002 se centra en la estrecha relación entre educación y desarrollo sostenible, sin hacer mención explícita a la idea de ciudadanía. Solamente en el segundo párrafo de la declaración se establece que es importante comprometernos a la construcción



de una sociedad global más equitativa. Gough afirma asimismo que en la reunión de Johannesburgo del año 2002 se propuso armar una agenda para toda la década entre 2005 y 2015, haciendo hincapié en la centralidad del desarrollo sostenible. Wals y Nolan (2012) también concluyeron que este interés creciente en la temática del desarrollo sostenible contribuyó a que la EDS adquiriera la posibilidad de sinterizar subcampos de la educación como la educación medioambiental y la educación para la ciudadanía global. Es decir, de acuerdo con los autores, la idea de EDS asimila e incorpora bajo su órbita la idea de una educación para la ciudadanía global. Similarmente, la iniciativa de la Organización de Naciones Unidas del año 2013 «Educación Primero» también afirma que la EpCG busca empoderar a los estudiantes para permitirles contribuir con la concreción de una sociedad más justa y la consolidación de un mundo sustentable.

Otra mirada interesante en torno a la relación entre EDS y la ECM es la de Mesa (2014). En su artículo, la autora se basa en la tipología de Korten (1987) sobre las tres generaciones de ONG. De manera pertinente, la autora señala cinco generaciones de educación para el desarrollo. La cuarta generación es la que Mesa denomina «educación para el desarrollo humano y sostenible», y la quinta es la de «la educación para la ciudadanía global». Es interesante cómo sugiere Mesa que con la idea de una educación para la ciudadanía global se supera la dicotomía entre desarrollo humano y desarrollo sostenible. El principal fundamento de la autora para señalar que la idea de ciudadanía global es posterior a la de la educación para el desarrollo sostenible descansa en la periodización y el orden cronológico. Para Mesa, la idea del desarrollo

sostenible y humano surge en la década de los 80, mientras que la educación para la ciudadanía global toma fuerza en la década de los 90 y en el nuevo siglo. Si bien tenemos nuestras reservas con respecto al surgimiento de la ciudadanía global que determina Mesa, nuestro mayor punto de desacuerdo tiene que ver con que entendemos que el concepto de educación para el desarrollo sostenible evolucionó a un nivel que sobrepasa el alcance de la ciudadanía global. Es decir, entendemos que este cambio de paradigma que estamos sugiriendo podría, tal vez, convertirse en una sexta generación en la tipología que utiliza Mesa en su artículo. Insistimos en que el alcance conceptual de la idea de la educación para el desarrollo sostenible es más abarcador.

Sin embargo, consideramos que el argumento más importante que pareciera confirmar nuestra hipótesis acerca de un cambio de paradigma en el que la EpCG —aun entendiendo el concepto de ciudadanía desde una perspectiva multidimensional como lo hemos desarrollado en este capítulo— pareciera subsumirse en la idea de EDS fue la aprobación de la Agenda 2030 de la ONU, en la que se planteó la existencia de diecisiete objetivos para el desarrollo sostenible. Entre varios propósitos, estos objetivos plantean la necesidad de erradicar la pobreza y fortalecer la paz mundial a través de la integración de las tres dimensiones del desarrollo sostenible: la económica, social y medioambiental (UNESCO, 2022). El desbalance que existe entre la actividad humana y lo que el planeta puede tolerar nos hace repensar qué implica ser un «ciudadano responsable». La meta 4.7 del ODS 4 vincula las ideas de EpCG y EDS; la meta insta a los países miembros a realizar esfuerzos para que los estudiantes reciban el conocimiento y las

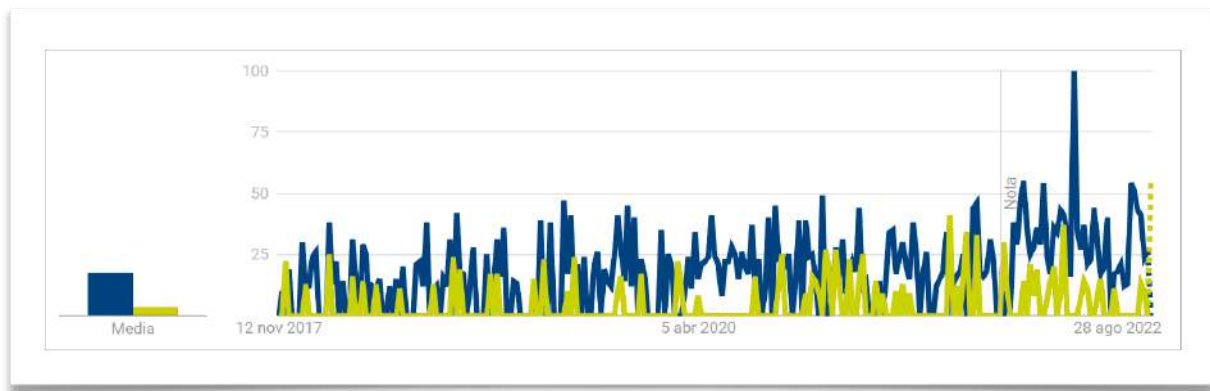


herramientas necesarias para promover el desarrollo sostenible. Específicamente, la meta 4.7 señala que para alcanzar un desarrollo sostenible es importante fomentar —y, en síntesis, son esenciales— tanto la educación para la ciudadanía global como también la educación para el desarrollo sostenible. La escritura de la meta 4.7 pareciera materializar un cambio en la jerarquización del desarrollo sostenible en referencia a la EpCG. La lectura de la meta 4.7 pareciera considerar la idea de ciudadanía como un medio para alcanzar un objetivo de mayor envergadura: el desarrollo sostenible.

Para darle un poco más de peso a nuestra hipótesis con respecto a la centralidad que ha ganado la idea de desarrollo sostenible, ocupando un poco el espacio que solía tener la idea de ciudadanía global, nos pareció interesante realizar un Google Trends. Esta plataforma nos permitió detectar cómo evolucionó el patrón de búsquedas reales realizadas en Google de los términos «Educación para la Ciudadanía Global» y «Educación para el Desarrollo Sostenible» durante los últimos cinco años.

Figura 3

Google Trends de la búsqueda de los términos «Educación para la Ciudadanía Global» y «Educación para el Desarrollo Sostenible».



Entendemos que resulta interesante ver cómo «educación para el desarrollo sostenible» ha recibido una atención mucho mayor en las búsquedas en la plataforma de internet más utilizada. Si bien este patrón no nos permite afirmar concluir el cambio de paradigma que venimos sugiriendo, sí entendemos que ofrece un indicio más acerca de cómo la idea de

desarrollo sostenible ha ido desplazando la noción de ciudadanía global del centro de la escena. Insistimos con que esta idea de cambio de paradigma es solamente una hipótesis de trabajo a estas alturas. Sin embargo, sería interesante lograr profundizar en la relación que existe entre ambos conceptos, observando y analizando prácticas pedagógicas y curriculares.

Incorporación de diferentes voces en el armado discursivo

Críticas referidas al colonialismo y al imperialismo en la conceptualización de la EpCG y de la EDS

Appiah (2010) destacó la idea de que, como miembros de esta ciudadanía global compartida, tenemos responsabilidades que van más allá de los límites del Estado. Las responsabilidades morales y las preocupaciones por cuestiones ambientales, por ejemplo, no parecen circunscribirse al territorio de una nación en particular. El autor se ha referido a esto como el componente universal en el que se basa el cosmopolitismo. En este sentido, y como hemos explicado anteriormente, pensamos que, en lugar de centrarnos en las máximas universalistas, el cosmopolitismo debe promover la idea de que no somos y no todos debemos ser iguales. En lugar de asociar el cosmopolitismo a la existencia de verdades universales, apoyamos el argumento de Appiah (2008 y 2010) de que hay un respeto subyacente por la diversidad.

La EpCG y EDS son campos dentro de nuestra disciplina que han experimentado un crecimiento significativo en las últimas décadas. Aunque la

mayoría de los programas de EpCG y EDS no se limitan a la recitación de documentos normativos, la mayoría de ellos se basan en estos. Creemos que es importante advertir sobre el riesgo potencial de promover una cosmovisión de EpCG y EDS que solo promueve un enfoque universalista. Como se mencionó anteriormente, esto podría conducir a la subrepresentación de individuos o grupos de individuos que han sido tradicionalmente marginados. Por lo tanto, creemos que debemos reconocer la amenaza que existe con respecto a la posibilidad de utilizar EpCG y EDS como un medio para revitalizar la distinción binaria entre lo universal y lo local, que ya criticamos. En lugar de abrazar y celebrar la diversidad, en lugar de proponer conversaciones entre diferentes personas —como propuso Appiah (2006)— debemos entender que una consecuencia no deseada de la EpCG y la EDS podría ser aplanar las diferencias globales en busca de máximas universales.



Mannion, Biesta, Priestley y Ross (2010) argumentaron que uno de los mayores problemas que existe con respecto al surgimiento de la EpCG tiene que ver con la valoración de un discurso occidental acerca de qué implica ser un buen ciudadano. A su vez, otros autores como Michael Apple (2008) han sugerido que la idea de ciudadanía global ha sido estrechamente influenciada por nociones neoliberales de organización social. De acuerdo con estas voces críticas, la EpCG fomenta una educación que debe preparar a los estudiantes para el mercado laboral de una economía global (Mannion, Biesta, Priestley y Ross, 2010). Sin embargo, esta noción de «economía global» que se vincula a la idea de ciudadanía responsable y desarrollo sostenible está cargada ideológicamente con valores y actitudes que no representan, necesariamente, a una pluralidad de voces, sin a quienes tienen mayor poder decisorio y voz en la arena internacional.

En este mismo sentido, Andreotti (2007) alertó acerca del rol que los grupos económicos de poder tienen con respecto a la diseminación de una ciudadanía global que podría enmascarar fines imperialistas. De acuerdo con la autora, esta clase empresarial global puede potencialmente diseminar (e imponer) una cosmovisión neoliberal a través de una violencia simbólica que se ejercería desde el «primer mundo» al «tercer mundo». Similarmente, Gough (2002), desde una postura notoriamente crítica, remarcó que la EpCG está cargada de una visión eurocéntrica del mundo. El autor señala que la idea de «pensar en lo local, actuando de manera global» esconde la manera occidental de «pensar» y «actuar». A su vez, afirma que el discurso de la

«dimensión global» es una representación sesgada por la visión de una cultura dominante; ignorar esto, argumenta Gough, es un acto imperialista en sí mismo.

Más allá de reconocer el valor que tienen estas voces críticas, entendemos que debemos profundizar en esta cuestión, intentando evitar caer en falsos dilemas. Así como la EpCG y la EDS han sido criticadas por los autores incluidos en esta subsección, también hemos reconocido en este capítulo —y en los que siguen— importantes contribuciones que ambos conceptos hacen al desarrollo de una sociedad más justa, pacífica y sustentable. Es entonces importante preguntarnos cómo desarrollan las escuelas las prácticas pedagógicas y curriculares vinculadas a la EpCG y la EDS. Si bien es importante mencionar los riesgos de utilizar a la EpCG y a la EDS como mecanismos imperialistas y colonialistas, entendemos que hay un mayor valor en tratar de recomendar prácticas pedagógicas y curriculares para evitar que esto suceda. Es decir, si bien no somos ajenos a las críticas, y tampoco las deseamos por completo, nos parece más constructivo seguir profundizando el análisis en cómo sacarle el mayor provecho posible a la EpCG y a la EDS. En lugar de contraponer el cosmopolitismo y la dimensión global con lo local, debemos entender que no existen solamente los extremos del universalismo —entendido de manera tradicional— o la diversidad cultural. Tal como hemos explicado en este capítulo, sería interesante traducir la idea de un universalismo diverso e incluyente en prácticas pedagógicas y curriculares concretas que nos permitan trabajar para una sociedad más justa.



Conclusiones y reflexiones finales

En este apartado nos propusimos comenzar a delimitar el alcance conceptual de la idea de ciudadanía global y de desarrollo sostenible. A su vez, nos pareció importante explorar la relación entre ambos conceptos, específicamente explorando la idea de la educación para el desarrollo sostenible y la de educación para la ciudadanía mundial. Si bien existen diferentes posturas acerca de cuál antecede temporalmente a la otra, entendemos que estamos frente a la posibilidad de un cambio de paradigma en relación con la preeminencia de una sobre la otra. Es decir, si bien la idea de ciudadanía global tuvo, según nuestro criterio, mayor preeminencia en los debates académicos y en los discursos de los organismos internacionales durante la década de los 90 y el comienzo del siglo XXI, entendemos que durante los últimos años la educación para el desarrollo sostenible ha ido ganando un lugar de mayor centralidad en la discusión pública. En este sentido, planteamos que el alcance conceptual de la idea del desarrollo sostenible incluye como una de sus dimensiones la noción de una ciudadanía global.

Sin embargo, como hemos indicado en varias instancias de este capítulo, la idea de un cambio paradigmático es solamente una hipótesis que planteamos. Entendemos que para aceptar o

rechazar esa hipótesis es necesario profundizar en el análisis del vínculo entre la ciudadanía global y la educación para el desarrollo sostenible. Es por eso por lo que en estos últimos párrafos reflexionaremos acerca de qué tipo de conocimiento necesitamos generar de cara al futuro.

Nos parece importante identificar, en primer lugar, cómo diferentes países han incluido la educación para la ciudadanía mundial y la educación para el desarrollo sostenible en sus sistemas educativos (formulación de políticas y procesos institucionales). Para ello, es imprescindible explorar qué grado de reconocimiento han tenido en la política educativa. En segundo término, nos parece relevante explorar si se implementaron programas referidos exclusivamente a la educación para la ciudadanía global y la educación para el desarrollo sostenible (el contenido y el énfasis de cada uno de estos programas). Entendemos que, si exploramos las políticas y leyes de referencia, las actividades dentro y fuera de la política curricular y los programas específicos para la educación para el desarrollo sostenible y la educación para la ciudadanía mundial lograremos comprender de manera más definitiva la relación entre ambos conceptos.



Referencias

- Appiah, K. A. (1997).** Cosmopolitan patriots. *Critical Inquiry*, 23(3), 617-639.
- Appiah, K. A. (2008).** Chapter 6: Education for global citizenship. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 107(1), 83-99.
- Appiah, K. A. (2010).** *Cosmopolitanism: Ethics in a world of strangers (issues of our time)*. WW Norton & Company.
- Apple, M. W. (2008).** Can schooling contribute to a more just society? *Education, citizenship and social justice*, 3(3), 239-261.
- Bekerman, Z., & Zembylas, M. (2011).** *Teaching contested narratives: Identity, memory, and reconciliation in peace education and beyond*. Cambridge University Press.
- Bourn, D. (2014).** What is meant by development education? *Sinergias: Diálogos educativos para a transformação social*, 1, 7-23.
- Brown, E. J., & Morgan, W. J. (2008).** A culture of peace via global citizenship education. *Peace Review*, 20(3), 283-291.
- Cemlyn, S., & Ryder, A. (2016).** Education for Citizenship and Social Justice: The Case of Gypsies, Travellers, and Roma. In *The Palgrave International Handbook of Education for Citizenship and Social Justice* (pp. 163-185). Palgrave Macmillan, London.
- De Oliveira Andreotti, V. (2014).** Critical and transnational literacies in international development and global citizenship education. *Sisyphus—Journal of Education*, 2(3), 32-50.
- Díaz-Salazar Martín de Almagro, R. P. (2020).** ¿Qué decimos cuando decimos ciudadanía global? 15. In *Ciudadanía global en el siglo XXI: Educar para que otro mundo sea posible* (pp. 15-26). Ediciones SM.
- Dill, J. S. (2013).** *The longings and limits of global citizenship education: The moral pedagogy of schooling in a cosmopolitan age*. Routledge.
- Ezcurra, Damasia (2019),** «Enfoque holístico de escuelas para la sustentabilidad: tendiendo puentes para la transformación de la cultura escolar. El caso del Programa Escuelas Verdes», cap. 6 en Sabbatini, C. y Ezcurra, D. *Educar para la Sustentabilidad: Reflexiones y experiencias transformadoras*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Goren, H., & Yemini, M. (2017).** Global citizenship education redefined—A systematic review of empirical studies on global citizenship education. *International Journal of Educational Research*, 82, 170-183.
- Gough, N. 2002.** Thinking/acting locally/globally: Western science and environmental education in a global knowledge economy. *International Journal of Science... 24 Education* 24, no. 11: 1217–1237.
- Gough, A. (2018).** Sustainable development and global citizenship education: Challenging imperatives. In *The Palgrave handbook of global citizenship and education* (pp. 295-312). Palgrave Macmillan, London.
- Keating, A., Kerr, D., Benton, T., Lopes, J., & Featherstone, G. (2009).** Embedding Citizenship Education (CE) in Secondary Schools in England (2002-2008): *Citizenship Education Longitudinal Study (CELS): Seventh Annual Report*.
- Kopnina, H. (2012).** Education for sustainable development (ESD): The turn away from environment in environmental education. *Environmental Education Research*, 18(5), 699-717.
- Mannion, G., Biesta, G., Priestley, M., & Ross, H. (2011).** The global dimension in education and education for global citizenship: Genealogy and critique. *Globalization, Societies, and Education*, 9(3-4), 443-456.
- Martin, M. M. (2014).** *The effects of the Many Global Cultures program upon students' global citizenship* (Doctoral dissertation, Boston University).
- Mesa, M. (2014).** Precedentes y evolución de la educación para el desarrollo: un modelo de cinco generaciones. *Sinergias*, Oporto, (1), 24-56



Murga-Menoyo, M. Á., & Novo, M. (2017). Sostenibilidad, desarrollo glocal y ciudadanía planetaria: referentes de una Pedagogía para el desarrollo sostenible. *Sostenibilidad, desarrollo glocal y ciudadanía planetaria: referentes de una Pedagogía para el desarrollo sostenible*, 55-78.

Nussbaum, M. C. (1998). *Cultivating humanity*. Harvard University Press.

Operti, R. (2019). Convergencia de perspectivas sobre políticas en educación inclusiva. *Publicaciones*, 49(3), 267–282. doi:10.30827/publicaciones.v49i3.11413

Palmer, J.A., 1998. *Environmental education in the 21st century: Theory, practice, progress, and promise*. London: Routledge.

Rizvi, F. (2008). Epistemic virtues and cosmopolitan learning. *The Australian Educational Researcher*, 35(1), 17-35.

Tibbitts, F. (2002). Understanding what we do: Emerging models for human rights education. *International Review of Education*, 48(3-4), 159-171.

UNESCO. (2014a). *Global Citizenship Education, Preparing Learners for the 21st Century*. Paris: UNESCO.

UNESCO. (2014b). *Shaping the Future We Want: UN Decade of Education for Sustainable Development (2005–2014) - Final Report*. Paris, UNESCO.

UNESCO. (2015). *Global Citizenship Education, Topics, and Learning Objectives*. Paris, UNESCO.

UNESCO. (2018). *Progress on Education for Sustainable Development and Global Citizenship Education. Findings of the 6th Consultation on the Implementation of the 1974 Recommendation Concerning Education for International Understanding, Co-Operation and Peace, and Education relation to Human Rights and Fundamental Freedoms (2012-2016)*. Paris, UNESCO.

UNESCO. (2019). *Educational Content Up Close: Examining the Learning Dimensions of Education for Sustainable Development and Global Citizenship Education*. Paris, UNESCO

UNESCO. (2020). *GCED learning and assessment: an analysis of four case studies in Asia*. Bangkok, UNESCO

UNESCO. (2022). *El profesorado opina: Motivación, habilidades y oportunidades para enseñar la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía global*. Bruselas, UNESCO

Wals, A.E.J. and Kieft, G. (2010) *Education for Sustainable Development, Research Overview*. Sida Review, Stockholm.

Yemini, M., Tibbitts, F., & Goren, H. (2019). Trends and caveats: Review of literature on global citizenship education in teacher training. *Teaching and Teacher Education*, 77(1), 77-89.





Una perspectiva curricular de la EDSCM





Una perspectiva curricular de la EDSCM

Resumen

El objetivo del capítulo es describir y analizar los saberes emergentes que configuran la Educación para el Desarrollo Sostenible y la Ciudadanía Mundial (EDSCM) desde la perspectiva curricular. En primer lugar, ubicamos dicho espacio curricular en una constante tensión entre lo global y lo local. Luego, sostenemos que es un currículo que se asienta en el futuro. Además, desarrollamos dos núcleos de sentido fundamentales de la EDSCM: la interconexión y el equilibrio. Por último, analizamos cómo la EDSCM se enmarca en la

tradición de «competencias» que remite a Bobbit (1918) y se desarrolla en el mundo anglosajón. Sin dudas, una de las características de las competencias y de la EDSCM en particular es la multidimensionalidad que incluye saberes, valores, actitudes y prácticas. Finalmente, planteamos cómo construir los futuros de la educación requiere una nueva identidad docente que los posicione como coordinadores de nuevos ecosistemas educativos y redes de espacios de aprendizaje.

Introducción

El informe de la UNESCO Futures of Education parte de una premisa urgente: el mundo está en peligro. En ese marco apela a los educadores a redefinir los propósitos de la educación en el contexto de un nuevo contrato social.

Los sistemas educativos han inculcado erróneamente la creencia de que las prerrogativas y comodidades a corto plazo son más importantes que la sostenibilidad a largo plazo. Han hecho hincapié en los valores del éxito individual, la competencia nacional y el desarrollo económico en detrimento de la solidaridad, la comprensión

de nuestras interdependencias y el cuidado mutuo y del planeta (2019, p. 11).

La crítica trasciende lo curricular, pero apela a la pregunta fundamental de los estudios curriculares que plantea: frente a este escenario crítico, ¿cuál es el conocimiento valioso? Sin duda, los valores del éxito y la competencia muchas veces han resaltado al sujeto como principio y fin del currículo. Asimismo, enfoques liberales de la acción humana han dejado de lado otros agentes y el contexto en el cual se desarrolla la acción humana.



El informe promueve un cambio paradigmático que expresa la necesidad de realizar un nuevo contrato social. En dicho proceso la escuela tiene un rol indispensable, ya que resulta urgente su papel como promotora de un currículo para un planeta dañado. El llamado es a repensar y reimaginar el currículo para «inculcar una forma fundamentalmente nueva de ver el lugar de los seres humanos como parte del planeta» (p.66). En todas las áreas, los estudiantes deben encontrar la urgencia de aprender a vivir en un marco de sostenibilidad ambiental. No se trata de brindar información o datos sobre las consecuencias del cambio climático, sino de

generar experiencias educativas capaces de configurar un nuevo estilo de vida bajo el paradigma del cuidado a las personas e indefectiblemente unido al ecosistema. Como planteamos en el capítulo 1, no existe una frontera clara entre la educación para la ciudadanía global y la educación para la sostenibilidad. De hecho, podemos hablar de un espacio curricular híbrido y particularmente dinámico, ya que actualmente se halla en constante evolución. Por ese motivo, muchas veces el currículo escolar es el espacio que cristaliza las convergencias y tensiones entre las diversas agendas.

La EDSCM como ensamble curricular de saberes emergentes

El currículo para la EDSCM puede ser percibido como un concepto abstracto (Davies, 2006) o como un constructo con significado flotante (Manion y Biesta). Uno de los motivos por los cuales resulta complejo sistematizar el campo curricular de la EDSCM es que se compone de diversas corrientes que se hallan actualmente en constante desarrollo. Entre ellas destacan la educación para la ciudadanía global, la educación en derechos humanos, la educación ambiental, la educación intercultural, la educación para la paz y la prevención de conflictos. Por ello, la EDSCM se caracteriza por un enfoque multifacético que emplea conceptos, metodologías y teorías de distintas disciplinas. Si bien la diversidad de tradiciones puede resultar compleja, creemos que dicha polifonía de voces proporciona una caja de herramientas para los desafíos que conlleva reimaginar una escuela capaz de construir un futuro para la humanidad.

Dada la complejidad del currículo para EDSCM abordamos el espacio como un ensamble curricular donde distintas corrientes y tradiciones aportan su pluralidad al conjunto. Al ser un currículo compuesto por diversas corrientes que están en permanente evolución podemos describir la EDSCM como un ensamble en movimiento más que como un conjunto cerrado de contenidos o temáticas. Ese ensamble curricular compuesto de un mosaico de tradiciones y concepciones genera un espacio propicio para la diversidad de enfoques y propuestas educativas. Asimismo, conlleva desafíos que más adelante desarrollaremos.

Frente a los nuevos desafíos educativos de la humanidad, la gramática escolar tradicional (Tyack & Tobin, 1994) basada en las lógicas disciplinarias que compartimentan las experiencias



de aprendizaje fomentando una lógica de especialización resulta incapaz como dispositivo de transformación. Por ello, urge poder recrear espacios de aprendizaje capaces de superar miradas y formatos curriculares disciplinares y antropocéntricos.

Un primer paso necesario para explorar nuevas alquimias curriculares es conceptualizar el ensamble curricular de la EDSCM como saberes emergentes entendidos como formas integradoras aprehensivas de la realidad ante la sociedad del riesgo (Beck 1998). Se trata de nuevos saberes transdisciplinarios e integradores de las ciencias naturales y sociales que se enfrentan a las preguntas fundamentales del origen y el futuro de la humanidad (Beech et al., 2017). Los saberes emergentes son los conocimientos y prácticas que impactan en las condiciones futuras de la vida humana: la bioinformática, la nanotecnología, la neuroinformática.

Una de las características del ensamble curricular para la EDSCM es que es un currículo que se asienta en el futuro. El abordaje tradicional por disciplinas buscaba transmitir a las futuras generaciones el canon occidental y, por ende, era una transmisión que miraba al conocimiento valioso del pasado. Por el contrario, uno de los propósitos fundamentales de la educación para la sostenibilidad es asegurar que las próximas generaciones puedan habitar el planeta Tierra. Por ello, los abordajes y objetivos de los saberes emergentes apelan al presente, pero tienen la mirada puesta en el futuro para asegurar la sustentabilidad de los sistemas de vida para las próximas generaciones. En ese sentido, el currículo de la educación para la sostenibilidad

debe realizarse en perspectiva teniendo en cuenta que no hay un único futuro, sino que se abren infinitud de escenarios. Y el currículo debe ser capaz de ampliar la mirada para reconocer y trabajar respecto a distintos futuros posibles. Sin duda, al poner el foco en el futuro resulta en un currículo más incierto. Sin embargo, dicha incertidumbre no debe llevarnos a decisiones curriculares apresuradas.

Siguiendo a Perkins (2017) consideramos que debemos esforzarnos por un «muestreo inteligente» para seleccionar un currículo para la EDSCM que en el futuro sea relevante. Si consideramos que debemos elegir y que siempre realizaremos un recorte arbitrario del conocimiento valioso, el muestreo inteligente nos aporta criterios para aumentar nuestras probabilidades de que el currículo seleccionado sea relevante para el futuro. En primer lugar, es necesario analizar la percepción que aportan. Esto se refiere a las posibilidades de que el contenido en cuestión desarrolle la percepción en los estudiantes durante su vida. La pregunta sería: ¿revela el contenido algo que tenga una especial relevancia, práctica o intelectual, sobre el aspecto físico, social, político o financiero del mundo? En segundo lugar, es importante contemplar la transferencia-acción de dicho currículo en el mundo. Esto se refiere a las posibilidades de que el contenido en cuestión influya en los actos, como tomar una decisión profesional o política, gestionar las relaciones interpersonales, formular planes, involucrarse en las artes o tener algún tipo de interés intelectual. En tercer lugar, es fundamental valorar la dimensión ética del currículo. Esto se refiere a las posibilidades de que el contenido en cuestión moldee los juicios y



las decisiones éticas en torno a asuntos personales, interpersonales, cívicos y globales. Por último, es importante analizar la oportunidad de que aparezca dicho currículo en la vida futura de los estudiantes. La pregunta es: ¿el contenido en cuestión se dará en contextos importantes, permitiendo que se produzcan la percepción, la acción y la ética?

Una segunda característica del currículo para la EDSCM es que se halla en tensión entre lo global y lo local. De hecho, muchas veces el currículo de la EDSCM es el espacio en donde se expresan posicionamientos y recortes que reflejan las tensiones entre lo global y lo local. Desde distintos puntos de vista la EDSCM puede ser interpretada como un nuevo currículo impuesto por las agendas de organismos internacionales (Auld & Morris, 2019). Sin embargo, otros autores afirman que dichos espacios pueden promover abordajes descolonizadores promoviendo valores de justicia que cuestionen discursos neoliberales sobre la comunidad global (Pillay & Karsgaard, 2022). Muchas de las temáticas del espacio curricular — como el cambio climático— están atravesadas por discursos globales que necesariamente se operacionalizan en problemáticas locales. Por ende, las categorías tradicionales de análisis de «global» contra «local» no resultan las más adecuadas para abordar el espacio curricular de la EDSCM. De hecho, consideramos que la tensión global-local puede ser productiva y sin duda necesaria para desarrollar propuestas de EDSCM. Una clave curricular para evitar caer en planteamientos dicotómicos entre lo local y lo global es trabajar la noción de interconexión.

La interconexión es un núcleo de sentido para la EDSCM. Uno de los desafíos curriculares es

lograr generar experiencias de aprendizaje que sean capaces de visualizar el grado de interconexión entre el medioambiente y los seres humanos, como parte de la construcción de la noción de desarrollo sostenible. Podemos ver un ejemplo sobre la importancia de la interconexión como currículo para la EDSCM en el documento de la UNESCO (2015) «Educación para la Ciudadanía Mundial». Los modos de relación y la interdependencia que existe a partir de compartir la casa común generan nuevas jerarquías y responsabilidades que subvierten el lugar que tradicionalmente ocupó el ser humano. Actualmente, la relacionalidad se amplía y trasciende el obrar del hombre y problematiza la visión de la naturaleza como algo a controlar o dominar. Las relaciones entre los distintos sistemas de vida cobran una importancia fundamental.

Otro núcleo de sentido del currículo para la EDSCM se refiere a la noción de equilibrio que proviene de la educación ambiental. A finales de la década de los 80, el famoso currículo de Gardella sobre educación ambiental sostenía que dicho espacio tenía como objetivo fundamental «ayudar a los ciudadanos a adquirir conocimientos sobre el medioambiente y, sobre todo, ciudadanos cualificados y dedicados que estén dispuestos a trabajar, individual y colectivamente, para lograr y/o mantener un equilibrio dinámico entre la calidad de vida» (Gardella, 1990). Uno de los desafíos de la EDSCM es recuperar el equilibrio de los ecosistemas que fue dañado por un modelo de producción consumista que no fue capaz de mirar a largo plazo.

En los últimos años, las prácticas ecológicas restaurativas o regenerativas (Hansen &





Sandberg, 2020) están ganando vigencia en el mundo educativo. Un ejemplo de dichas propuestas tiene que ver con restaurar espacios verdes o reintroducir flora y fauna autóctona en zonas afectadas por la contaminación. Los estudiantes participan estudiando las especies nativas, el ecosistema de la región y la acción del hombre en el espacio, entre otros aspectos. Las

prácticas ecológicas restaurativas son un ejemplo de nuevos formatos curriculares transversales a distintas disciplinas que se vinculan con propuestas ligadas al Aprendizaje Basado en Proyectos y al enfoque de Aprendizaje y Servicio que posee una vasta tradición en América Latina.

Un currículo por competencias

El ensamble curricular de la EDSCM se configura bajo la modalidad de competencias. Las competencias tienen su origen en la tradición funcionalista que se remonta a los aportes de Bobbit a principios de la década de 1920. Su propuesta consideraba que para realizar una selección curricular la escuela debía realizar un

análisis del mundo laboral. Las actividades laborales se transformarán en los objetivos de la escuela, que debía luego preparar un currículo para que los estudiantes fueran capaces de realizar las actividades que desempeñarán en el futuro.



Siguiendo a Perrenoud (2006), entendemos que competencia es una habilidad en situación, un esquema de cierta complejidad que presupone ciertos recursos que sean movilizables a nuevas situaciones para generar una acción eficaz. Existe un consenso sobre que una habilidad en situación requiere diversos elementos. A saber, un aspecto cognitivo, cierta destreza o un saber hacer, y actitudes que en su integración en una situación específica darían lugar a una habilidad en situación. Con mayor o menor claridad numerosos diseños curriculares plantean estos elementos de las competencias como dimensiones. Un ejemplo es el documento de la UNESCO «Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives» (2015), que describe este aspecto integrador que poseen las competencias incluyendo las dimensiones cognitivas, socioemocional y conductual de la educación para la ciudadanía global.

Un aspecto que tener en cuenta desde la dimensión emocional es el espacio que tienen los estudiantes para la construcción curricular. Autores como McIntyre, (2006), Rudduck (2007), Cremin et al., (2011) dan cuenta de la importancia de las voces de los estudiantes en relación con su escolaridad. Si bien no disponen de los elementos para realizar una priorización curricular o desarrollar una secuencia de aprendizaje, es fundamental que las propuestas curriculares sean relevantes para los estudiantes (Fielding, 2007). Para ello, resultan muy valiosas las instancias de diálogo y codiseño curricular con estudiantes. Esos modelos favorecen la apropiación y desarrollan un sentido de comunidad en las escuelas que potencia los aprendizajes.

El enfoque por competencias posibilita la medición de resultados de aprendizaje. En las últimas décadas la rendición de cuentas en educación ha pasado a ser una de las principales políticas educativas (Lewis & Lingard, 2015). Es importante distinguir la rendición de cuentas en tanto aspira a generar mecanismos de transparencia en el uso de recursos y en tanto mecanismo de control externo que busca clasificar sujetos y escuelas (Ydesen & Bomholt, 2020). El ejemplo paradigmático de medición de competencias es el caso de la evaluación PISA, que evalúa las competencias de los alumnos cuando llegan al final de la etapa de enseñanza obligatoria a los quince años.

El enfoque por competencias fue ganando aceptación en el mundo educativo con diversos nombres como *ability based curriculum* o *competency based education* hasta transformarse actualmente en el formato curricular de enseñanza predilecto. Para la implementación de las competencias (Nodine, 2016) es necesario: a) Establecer resultados de aprendizaje: lo que se entiende por dominio (o competencia) en cada área temática y para cada tarea de aprendizaje; b) Identificar cómo los estudiantes pueden demostrar tal maestría (o competencia) a través de acciones y actuaciones; y c) Marcos de tiempo flexibles e instrucción personalizada basados en las necesidades individuales del estudiante.

En el marco curricular, el enfoque por competencias supone convertir en requisito la funcionalidad y transferencia de los aprendizajes: su aplicabilidad para el ejercicio de la ciudadanía activa, la



incorporación a la vida adulta de manera satisfactoria y el desarrollo de un aprendizaje permanente. Para dar un ejemplo, en España el documento «Educar para la ciudadanía global desde el Curriculum» (2012) es contundente: «El alumnado es competente cuando es capaz de utilizar los conceptos, habilidades y actitudes para resolver, producir o transformar la realidad» (p.6). Cabe aclarar que el enfoque por competencias no rechaza las disciplinas o el contenido, sino que hace hincapié en su puesta en práctica.

Finalmente, a nivel curricular las «competencias ecológicas» o competencias para la «ciudadanía

global» implican un desafío para las escuelas. La escuela debe poder construir propuestas de enseñanza capaces de articular experiencias que incluyan la dimensión cognitiva, socioemocional y conductual. El reconocimiento de la integralidad de dimensiones que implica un abordaje por competencias, especialmente en los espacios de aprendizaje como la escuela, es un factor crítico para el cumplimiento de los Objetivos del Desarrollo Sostenible (UNESCO, 2016). Para analizar cómo se traslada el abordaje por competencias en la EDSCM vamos a profundizar en las líneas de trabajo de la UNESCO.

Saberes Emergentes de la EDSCM

Siguiendo una jerarquización de la UNESCO (2018) podemos identificar tres áreas de trabajo principales. En primer lugar, la educación como instrumento para la prevención del extremismo violento (PVE-E). En segundo lugar, la educación sobre el Holocausto y el genocidio. Y finalmente, las lenguas en la educación.

Actualmente, la educación como instrumento para la prevención del extremismo violento es un aspecto clave para la EDSCM. El currículum que propone es una formación en la competencia de la resiliencia que incluya la dimensión cognitiva, socioemocional y conductual. La «Guía docente para la prevención del extremismo violento» (UNESCO, 2016) destaca que «los jóvenes necesitan oportunidades de aprendizaje pertinentes y oportunas para desarrollar los conocimientos, las aptitudes y las actitudes que

puedan ayudarles a aumentar su resiliencia a esa propaganda» (p. 9). Los estudiantes deben ser capaces de reconocer distintas formas de manipulación y al mismo tiempo aprender a respetar distintos puntos de vista.

La educación sobre el holocausto y el genocidio es otro tema estratégico de la EDSCM que se vincula directamente con los derechos humanos y la discriminación. Nuevamente, propone un enfoque holístico que sea capaz de incluir la dimensión cognitiva, socioemocional, y conductual. El informe de la «Educación sobre el Holocausto y la prevención del genocidio: una guía para la formulación de políticas» (UNESCO, 2017) explica que comprender cómo y por qué sucedió el Holocausto puede ayudar a los alumnos a reflexionar sobre su papel como



ciudadanos del mundo, a desarrollar sus destrezas en cuanto a la interpretación histórica respecto a los motivos por los que las personas y los estados actuaron como lo hicieron en sus circunstancias dadas y, posiblemente, emprender acciones respecto a cuestiones cívicas importantes para su escuela y sociedad (p.41).

Asimismo, es conveniente señalar que el objetivo propuesto inicialmente incluye la dimensión cognitiva, socioemocional y conductual.

Por último, la educación plurilingüe basada en la lengua materna es el tercer tema estratégico que

la UNESCO desarrolla en el marco de la EDSCM. La enseñanza en la lengua materna durante los primeros años de escolaridad desempeña un papel clave en la transición del hogar a la escuela y promueve el respeto por la diversidad. Actualmente, el 40% de la población mundial no tiene acceso a una educación en una lengua materna que hable o entienda. Según la UNESCO es fundamental promover la diversidad cultural y lingüística para que las sociedades sean sostenibles fomentando la tolerancia y el respeto.

Trayectorias curriculares de la EDSCM

Un modo de monitorear los avances de la EDSCM es a través de su penetración curricular en los distintos sistemas educativos de los países. El sector de educación de la UNESCO realiza cada cuatro años una consulta sobre la aplicación de la Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales de 1974 (2012-2016). Los principios rectores evaluados en dicha consulta son:

- a. Diversidad cultural y tolerancia: comprensión, solidaridad y cooperación internacionales, diálogo intercultural e interreligioso y ciudadanía mundial.
- b. Paz y no violencia: relaciones amistosas entre naciones, prevención del

- c. extremismo violento, prevención de otras formas de violencia como la intimidación y la violencia de género.
- d. Derechos humanos y libertades fundamentales: igualdad, inclusión y no discriminación, justicia y equidad, ética, moral y valores.
- e. Supervivencia humana y bienestar: cambio climático, sostenibilidad ambiental, cuidado del planeta, desarrollo sostenible, consumo y subsistencia.

Los principios rectores incluyen temáticas fundamentales de la EDSCM. Y la encuesta realizada en 2018 señala que mientras en «Europa y América del Norte» el 88% de los países enseña los principios rectores de modo transcurricular, en «Latinoamérica y el Caribe» ese porcentaje llega al 93%. Cabe aclarar que



mientras en Europa y en Estados Unidos educación cívica y ciudadanía es la materia más utilizada para desarrollar los principios rectores, en América Latina y el Caribe la materia predilecta es estudios sociales.

El caso de España es paradigmático en el avance de la EDSCM, ya que en 2006 se estableció la materia de educación para la ciudadanía y los derechos humanos como asignatura obligatoria para la educación primaria y secundaria. Frente al creciente desprestigio del ámbito político en 2004, la comunidad europea estableció el año 2005 como «Año Europeo de la Ciudadanía». Y dicha política exhortó que todos los estados miembros de la Comunidad Europea tomaran medidas para que todos los sistemas democráticos fomenten en sus escuelas la solidaridad, la tolerancia y los valores democráticos. Para dar un ejemplo, uno de los bloques temáticos de la asignatura es ciudadanía global, donde se abordan las características de la sociedad actual, las diversas situaciones de desigualdad, el proceso de globalización e interdependencia, los principales conflictos actuales y el papel de los organismos internacionales en su prevención y resolución. El origen vinculado a la Comunidad Europea podría explicar el énfasis en España en la EDSCM de contenidos relacionados con la ciudadanía mundial.

En América Latina, las trayectorias curriculares de la educación para la ciudadanía mundial están más vinculadas a nociones de vida democrática, dejando en un segundo plano las ideas de cosmopolitismo. Por el contrario, parece ser que la educación para la sostenibilidad estaría ingresando con fuerza en los sistemas educativos latinoamericanos. Argentina promulgó

en 2021 la Ley de Educación Ambiental Integral, que busca la efectiva incorporación y gestión transversal de la educación ambiental en todos los niveles y modalidades del sistema educativo nacional (art. 20). Otro caso destacado es el de Costa Rica, que ha logrado posicionarse como un país alineado con el desarrollo sostenible a nivel global. De hecho, estudiantes de distintos países viajan a Costa Rica para tener una experiencia ambiental educativa.

Sin duda, para generar un cambio en las prácticas escolares los profesores son clave. Para ello, parece necesario que renueven su identidad profesional para que se transformen en «coordinadores de nuevos ecosistemas educativos y redes de espacios de aprendizaje» (p.86) que los haga protagonistas de estos nuevos saberes emergentes de la EDSCM. Esta nueva función social e institucional ubica al profesorado y sus equipos de colaboradores como agentes fundamentales en la configuración de los futuros de la educación.



Desafíos en relación con la EDSCM

Formación docente

Uno de los desafíos que aún enfrentamos en referencia a la EDSCM tiene que ver con la formación de los docentes. La formación inicial de la mayoría de los países a nivel global cubre las temáticas de la EDSCM de manera muy limitada (UNESCO, 2018). En suma, el «Global Education Monitoring Report» de 2016 de la UNESCO subrayó las carencias referidas a la formación docente en temas como la empatía o la tolerancia por la diversidad cultural en diez países de Asia y del Pacífico.

Según un estudio reciente de la UNESCO (2022), uno de cada cuatro docentes no se siente preparado para poder enseñar temas que tengan que ver con el desarrollo sostenible o la ciudadanía global. Específicamente, los docentes encuestados como parte del estudio de la UNESCO expresaron mayores dificultades para

enseñar habilidades socioeducativas y conductuales referidas a la EDSCM. Si bien el mismo informe sugiere que la gran mayoría de los docentes valora la trascendencia de estos temas, los educadores afirman no haber sido preparados para poder compartir problemáticas referidas al desarrollo sostenible con sus estudiantes.

No obstante lo expuesto anteriormente en esta sección, existen en la literatura ejemplos de intentos por incorporar una dimensión global en los currículos nacionales. Por ejemplo, Mannion, Biesta, Priestley y Ross (2010) describieron cómo en el Reino Unido la legislación y las políticas nacionales han ido exigiendo la incorporación de esta dimensión global de manera transversal en el currículo.

Evaluación

En la actualidad vivimos en un mundo en el que la evaluación de habilidades tiene un rol preponderante. Sin embargo, en el caso de la EDSCM existen diferentes informes y trabajos académicos que han señalado como uno de los mayores desafíos la evaluación de estos saberes. En las evaluaciones estandarizadas

internacionales se ve una escasa incorporación de la evaluación de las dimensiones socioemocionales y conductuales de la EDSCM (UNESCO, 2020)..

UNESCO (2019) remarcó que, si bien se perciben esfuerzos por incluir temáticas



vinculadas a la EDSCM en los diseños curriculares, aún no se ha avanzado en la evaluación de estos contenidos. Especialmente, y a diferencia de la dimensión cognitiva, sí se perciben inconvenientes para la evaluación de las dimensiones socioemocionales y conductuales de la EDSCM. Similarmente, un estudio de la

UNESCO (2022) encuestó a docentes de escuela primaria y secundaria. Uno de los hallazgos de este informe fue que casi el 40% de los docentes encuestados manifestaron no saber cómo evaluar los principios vinculados a la EDSCM.

Referencias

González, N. (coord.), (2012). Educación para la ciudadanía global desde el currículo. Barcelona: Fundació Solidaritat UB. Documento electrónico [Disponible en: <http://hdl.handle.net/2445/34623>]

Auld, E., & Morris, P. (2019). Science by streetlight and the OECD's measure of global competence: A new yardstick for internationalisation? *Policy Futures in Education*, 17(6), 677–698. <https://doi.org/10.1177/1478210318819246>

Cremin, H., Mason, C., & Busher, H. (2011). Problematizing Pupil Voice Using Visual Methods: Findings from a Study of Engaged and Disaffected Pupils in an Urban Secondary School. *British Educational Research Journal*, 37(4), 585–603.

Fielding, M. (2007). Jean Rudduck (1937–2007) 'Carving a new order of experience': A preliminary appreciation of the work of Jean Rudduck in the field of student's voice. *Educational Action Research*, 15(3), 323–336. <https://doi.org/10.1080/09650790701514234>
Gardella, R. (1990). *The Environmental Education Curriculum Inventory*. Clearing.

Global citizenship education: Topics and learning objectives—UNESCO Digital Library. (n.d.). Retrieved March 17, 2022, from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232993>

Hansen, A. S., & Sandberg, M. (2020). Reshaping the outdoors through education: Exploring the potentials and challenges of ecological restoration education. *Journal of Outdoor and Environmental*

Education, 23(1), 57–71. <https://doi.org/10.1007/s42322-019-00045-3>

Lewis, S., & Lingard, B. (2015). The multiple effects of international large-scale assessment on education policy and research. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(5), 621–637. <https://doi.org/10.1080/01596306.2015.1039765>

McIntyre, D. (2006). Pupil consultation: The importance of social capital. *Educational Review*, 58(2), 145–157.

Nodine, T. r. (2016). How did we get here? A brief history of competency-based higher education in the United States. *The Journal of Competency-Based Education*, 1(1), 5–11. <https://doi.org/10.1002/cbe2.1004>

Perkins, D. (2017). Educar para un mundo cambiante: ¿Qué necesitan aprender realmente los alumnos para el futuro? EDICIONES SM.

Perrenoud, P. (2006). Construir competencias desde la escuela / Philippe Perrenoud; traducción, Marcela Lorca. J.C. Sáez.

Pillay, T., & Karsgaard, C. (2022). Global citizenship education as a project for decoloniality. *Education, Citizenship and Social Justice*, 17461979221080606. <https://doi.org/10.1177/17461979221080606>

Reconocer las competencias ecológicas en contextos de aprendizaje no formal: Un estudio



comparativo en Asia | UIL. (2016, August 12). <https://uil.unesco.org/es/evento/reconocer-las-competencias-ecologicas-contextos-aprendizaje-no-formal-estudio-comparativo>

Reimagining our futures together: A new social contract for education—UNESCO Digital Library. (n.d.). Retrieved June 9, 2022, from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>

Rudduck, J. (2007). Student Voice, Student Engagement, And School Reform. In: Thiessen, D., Cook-Sather, A. (eds) International Handbook of Student Experience in Elementary and Secondary School. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/1-4020-3367-2_23

Tyack, D., & Tobin, W. (1994). The “Grammar” of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change? American Educational Research Journal, 31(3), 453–479. <https://doi.org/10.3102/00028312031003453>
UNESCO. (2018, March 2). Educación para la ciudadanía mundial. UNESCO. <https://es.unesco.org/themes/ecm>

Unesco. (2016) Si no entiendes, ¿cómo puedes aprender? - UNESCO Digital Library. Retrieved September 26, 2022, from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243713_spa

Unesco. (2016). A Teacher’s guide on the prevention of violent extremism—UNESCO Digital Library. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244676>

Unesco. (2017). Educación sobre el Holocausto y la prevención del genocidio: Una guía para la formulación de políticas. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000258766>

Ydesen, C., & Bomholt, A. (2020). Accountability implications of the OECD’s economic approach to education: A historical case analysis. Journal of Educational Change, 21(1), 37–57. <https://doi.org/10.1007/s10833-019-09355-1>





**Análisis de experiencias de la EDSCM a
diversas escalas y claves para futuras
investigaciones en Iberoamérica**





Análisis de experiencias de la EDSCM a diversas escalas y claves para futuras investigaciones en Iberoamérica

Resumen

El objetivo de este capítulo es describir algunos rasgos de experiencias iberoamericanas asociadas a la Educación para la Ciudadanía Global o Mundial (EpCG/M) y a la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), unificadas ahora bajo la sigla EDSCM a la luz de la discusión ofrecida en el capítulo uno. Se retoma ese planteamiento inicial de que son campos de fronteras difusas que a menudo se solapan y que pareciera estar transitando un cambio de

paradigma. Esta idea fundamenta la selección de experiencias analizadas y permite señalar algunas diferencias preliminares entre los casos españoles y los latinoamericanos. En las experiencias se analiza la visión de la EDSCM inferida, los tipos de actores de los que emanan las iniciativas, la escala o alcance, los modos de participación en las iniciativas y los modos de intervención sobre lo escolar desplegados.

Introducción

Como se propone en los capítulos anteriores, la Educación para el Desarrollo Sostenible y la Ciudadanía Global o Mundial (en adelante EDSCM) es un campo polisémico, un constructo con un significado flotante en el sentido de Mannion y otros (2011) que deviene en propuestas curriculares y prácticas pedagógicas muy diversas. Además, como se ha planteado antes, hay indicios de que nos encontramos en una etapa de transición de paradigmas respecto de las ideas de sostenibilidad y ciudadanía, y la diversidad de prácticas existentes podría

interpretarse como un correlato de esa transición. Retomando los términos de Mensa (2014) citados en el capítulo uno, podríamos decir que todavía coexisten elementos de la cuarta y quinta generación en la evolución de la Educación para el Desarrollo, y, como se discute en los capítulos anteriores, la prevalencia de la preocupación por la sostenibilidad podría en ocasiones estar subsumiendo la noción de ciudadanía, y en otras ocasiones esto se da a la inversa. Sin embargo, como hemos señalado, esta transición es compleja y se manifiesta en



múltiples y muy diversas dimensiones de la vida de las instituciones educativas, como se ha abordado especialmente en torno a la discusión sobre lo curricular del capítulo dos. De ahí que la tarea de sistematizar prácticas implique un gran desafío, por cuanto cualquier categorización reviste el riesgo de no reflejar la riqueza del mosaico cuya complejidad ya se ha comentado.

Este capítulo se propone entonces, velando por esa riqueza, identificar buenas prácticas educativas en diferentes niveles y distintos contextos iberoamericanos. Se trata de ejemplos destacados que emergen de la revisión bibliográfica y las conceptualizaciones acerca de la EDSCM previas, y del propio proceso de seleccionar las experiencias aquí presentadas.

En estas líneas ofrecemos una selección intencional de casos a distintas escalas, describiendo programas regionales, nacionales, provinciales y escolares. Se trata de casos en los que los proyectos programáticos, institucionales y/o áulicos abordan explícitamente la preocupación por desarrollar en los estudiantes las competencias para la Ciudadanía Mundial, en vinculación con el Desarrollo Sostenible. Como veremos, esa vinculación cobra también distintas formas, en ocasiones incluyendo la idea de sostenibilidad o de Desarrollo Sostenible en la de ciudadanía y en otros casos a la inversa.

Los casos muestran diferentes niveles de logro respecto de la integralidad que la EDSCM alcanza en las instituciones educativas, ilustrando diversos modos en los que se evidencia su pregnancia. Así, se realiza aquí una revisión de algunas experiencias, materiales y recursos elaborados en clave de EDSCM en ejemplos iberoamericanos con el propósito de arrojar luz

acerca de la diversidad de caminos posibles para abordar la EDSCM. Se pretende esta selección inacabada y siempre provisoria como un repertorio de estímulos inspiradores para que los educadores iberoamericanos vislumbren el valor de la riqueza en los múltiples horizontes de posibilidad en la tarea de construir sus propias propuestas.

Las experiencias analizadas son sistematizadas en torno a categorías vinculadas con los principales marcos conceptuales y líneas estratégicas para el campo de la EDSCM desarrollados en los capítulos anteriores. Estas categorías recorren diferentes dimensiones de la experiencia escolar, desde los discursos que se permean en los proyectos y diseños curriculares hasta la gestión edilicia y de otros recursos — incluyendo los humanos—, las alianzas y el trabajo en red con otras organizaciones, entre otras.

Dicho esto, nos proponemos ofrecer una primera aproximación a esta selección intencional de experiencias iberoamericanas, contemplando ilustrar mediante esta selección, por un lado, las diversas corrientes temáticas identificadas en el capítulo 1:

- La educación para la ciudadanía global.
- La educación en derechos humanos para el fortalecimiento de la democracia (cívica).
- La educación para la paz y la prevención de conflictos.
- La educación intercultural.
- La educación ambiental, o para la sostenibilidad o para el Desarrollo Sostenible.



Esta categorización responde a temáticas que son —al menos en apariencia— el foco de preocupación de las prácticas seleccionadas y que reflejan las líneas estratégicas de la EDSCM identificadas en el capítulo dos, pero de ningún modo pretenden erigirse en una clasificación de categorías cerradas ni mutuamente excluyentes. Cabe aclarar además que en algunos casos las

temáticas se amalgaman, se solapan o incluso se contradicen, pero aun así resultan útiles como puertas de entrada a la multiplicidad de sentidos en los que lo escolar se asocia a las nociones de Desarrollo Sostenible y Ciudadanía Global o Mundial, conforme lo abordado en los capítulos anteriores.

Criterios para la selección de caso a través del uso de categorías transversales

Por otro lado, como categorías transversales a todos los casos seleccionados, hemos analizado:

- ◆ La visión de Educación para la Ciudadanía Global o Mundial/el Desarrollo Sostenible propuesta.
- ◆ Los tipos de actores de los que emanan las iniciativas (el estado nacional o las administraciones jurisdiccionales, universidades, OSCs/fundaciones, organismos internacionales, empresariado, otros.).
- ◆ La escala (si se trata de programas de alcance transnacional, o de políticas públicas de alcance a varias escuelas, o bien si se trata de escuelas agrupadas mediante un criterio geográfico/jurisdiccional, e incluso hemos tomado un caso de unidad escuela única).
- ◆ Los modos de afiliación o adhesión a las iniciativas propuestas (si las escuelas se adhieren voluntariamente o son objeto de una política, cómo llegan a participar).
- ◆ Los modos de intervención sobre lo escolar propuestos (a nivel proyecto institucional, o a nivel planificación curricular específica para un grupo meta).

Si bien este trabajo no pretende presentarse como una revisión exhaustiva de la totalidad del universo de experiencias —ni de una muestra cuantitativamente representativa de ellas—, nos proponemos ilustrar mediante los ejemplos

seleccionados que en Iberoamérica coexisten ideas diversas acerca de la EDSCM, y esa diversidad se ve reflejada en varios aspectos de las experiencias. Entre ellos, uno que reviste un especial desafío a la hora de intentar una



selección de casos tiene que ver con la propia denominación de las experiencias: esto nos ha implicado en la tarea de reinterpretar la relevancia de cada caso en función de las intencionalidades pedagógicas enunciadas, las actividades propuestas, los actores involucrados, entre otros rasgos.

Cabe señalar que se hallaron un cúmulo mucho mayor de experiencias que explícitamente se alinean con la idea de Ciudadanía Global o Mundial en España que en América Latina. En otras palabras, la desproporción de iniciativas que se autodenominan como alineadas con la Educación para la Ciudadanía Mundial (ECM) en España respecto de América Latina es en sí un hallazgo preliminar que da cuenta de cómo se plasma en la evidencia empírica el planteamiento de evolución del campo de la ECM hacia la EDS que ofrecimos en los capítulos anteriores.

Como se desarrolló en el capítulo 1, existe una pluralidad de voces en la construcción de discursos en torno a la primera, especialmente a la luz de ciertas voces críticas de la literatura relevada (Gough, 2002, 2018). Esto podría explicar que encontremos en España un mayor número de experiencias que explícitamente se alinean bajo esta denominación, aunque es otra de las varias hipótesis que se abren para futuras investigaciones en este campo.

Por otro lado, América Latina cuenta con una rica tradición en materia de educación medioambiental, luego devenida en educación sostenible, que varios autores identifican como antecesora de la más actual EDS (Trellez-Solís, 2006; Galano, en Leff, 2002). Esto permite aventurar la hipótesis de que la idea de EDS ha tenido más pregnancia en América Latina que la de ECM, como consecuencia

natural de la resistencia histórica del movimiento del Pensamiento Ambiental Latinoamericano (Leff, 2010) frente a los discursos globalizadores de voces como las de Naciones Unidas (Ezcurra, en Sabbatini y Ezcurra, 2019) que tienden a dar más preponderancia al ser humano que a la naturaleza. En un continente con una rica tradición multicultural en la que conviven una pluralidad de cosmovisiones originarias con una visión contrapuesta a esta idea, podría tener más sentido subsumir la idea de ciudadanía a la de sostenibilidad, entendiendo que cuidar las diversas formas de vida incluye el cuidado del ser humano —entre otros seres—.

Retomando la discusión acerca de la propia noción de desarrollo ofrecida en el capítulo inicial, autores como Gudynas (2016) discuten si América Latina está en condiciones de plantear desarrollos alternativos, o bien alternativas al desarrollo, como formas de resistencia a los discursos dominantes eurocéntricos. Una vez más, señalamos la importancia de conocer estos contrapuntos y matices conceptuales, en especial a efectos de identificar con más claridad potenciales áreas de clivaje entre España y América Latina, atendiendo a la necesidad de comprender mejor la compleja riqueza iberoamericana. Volviendo a los aportes de Mensa (2014), cabe preguntarnos si realmente hay un desfase generacional entre América Latina y España, estando la primera aún en la cuarta generación («la educación para el desarrollo humano y sostenible») y la segunda en la quinta generación («la educación para la ciudadanía global»), o si más bien cabría pensar en que las particularidades propias de cada continente pueden incidir lo que en cada contexto se prioriza como preocupación central para la tarea de educar.



En todo caso, estas reflexiones preliminares que anteceden al análisis de casos permiten remitirnos al argumento central que hemos sostenido a lo largo de todo este informe acerca de la importancia de continuar los esfuerzos por conocer este campo en construcción, particularmente teniendo en cuenta su pertinencia en el siglo XXI.

Es así entonces que, a efectos de sistematizar el análisis de los casos seleccionados, se ofrece en anexo una matriz que permite visualizar la diversidad de manifestaciones de las categorías punteadas anteriormente, comparando escalas,

alcances, concepciones de la EDSCM subyacentes, intervenciones propuestas y demás aspectos. A continuación, se puntean algunos rasgos de cada caso seleccionado, cuyos detalles se expanden en la matriz mencionada. Más adelante se plantean algunas reflexiones derivadas del ejercicio de analizar la matriz, aventurando la interpretación de indicios de algunos factores facilitadores y obstaculizadores en la incorporación de la EDSCM, siempre bajo la premisa de que este trabajo propone una instantánea de un fenómeno dinámico, en constante mutación.

Así, entendiendo su relevancia siempre como provisoria, la selección de casos comprende:

- ◆ Red Regional de Educación para la Ciudadanía Mundial para América Latina y el Caribe: fundada como resultado del encuentro regional «Hacia un mundo sin muros: reunión regional de educación para la ciudadanía mundial en ODS 4 - Agenda E2030» organizado en Santiago, Chile, en octubre de 2017. Se han generado actividades para promover el diálogo, intercambio de experiencias, sensibilización y formación de distintos actores clave, incluyendo docentes y educadores, directivos escolares, juventudes, educadores, líderes de la sociedad civil, investigadores, hacedores de política, entre otros.
- ◆ Red del Programa de Escuelas Asociadas a la UNESCO: se trata de una red de alcance global con particularidades regionales en América Latina y que conecta a escuelas públicas y privadas en torno a dispositivos de capacitación, acompañamiento a proyectos y generando espacios para el intercambio de experiencias y modelos de prácticas pedagógicas, basándose en las conceptualizaciones y lineamientos de trabajo para la EpCG de la UNESCO.
- ◆ Escuelas asociadas a la Carta de la Tierra: es también una red de alcance global, en este caso nacida en Costa Rica y muy inspirada en el Pensamiento Ambiental Latinoamericano. Si bien su epicentro está vinculado con las Naciones Unidas, tiene una marca identitaria propia, muy anclada en promover la diversidad de cosmovisiones subyacente a la EpCG.
- ◆ Programa Escuelas Verdes y su plataforma para la Ciudadanía Global: es una política pública para todas las escuelas de gestión pública y privada de la de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Como tal, emana de la administración jurisdiccional y se trata de una iniciativa que incide en lo pedagógico y también en la gestión edilicia (y de otros aspectos que brindan



soporte a lo pedagógico) mediante la articulación con múltiples sectores, tanto de la administración pública como del empresariado, la academia y la sociedad civil.

- ◆ Red de Escuelas para el Desarrollo Sostenible (REDES): Se trata de una iniciativa gestionada por una ONG juvenil llamada Eco House originaria de Argentina, pero en expansión hacia otros países de América Latina, y con un alto grado de protagonismo en la escena del activismo climático juvenil regional y global. La propuesta de la REDES consiste en recopilar un cúmulo de recursos didácticos y ofertas de capacitación docente en materia de EDSCM y ponerlos a disposición de forma gratuita para los miembros que se adhieran voluntariamente a la red, en estrecha articulación con las administraciones de las jurisdicciones mediante las cuales se propone llegar a las escuelas.
- ◆ Escuela Sustentable de Mar Chiquita: se trata de un ejemplo paradigmático a escala institucional, y es una escuela pública de pequeñas dimensiones emplazada en un poblado rural costero de la provincia de Buenos Aires. Fue construida gracias a un proceso participativo que convocó a numerosas organizaciones de distintos sectores, y tiene la particularidad de que el edificio es totalmente autosustentable y construido a partir de materiales reutilizados. Su proyecto pedagógico se enmarca explícitamente en los lineamientos de la Educación para el Desarrollo Sostenible y la Ciudadanía Mundial de la Unesco.
- ◆ Docentes para el Desarrollo AECID-MEFP (España): se entiende Desarrollo como el conjunto de oportunidades para el florecimiento humano, erradicando la pobreza y procurando el acceso igualitario a los servicios que garanticen los derechos de todas las personas. Se trata de otra iniciativa liderada por la administración pública (MEFP, AECID y CCAA).

El Programa Docentes para el Desarrollo busca fortalecer una ciudadanía activa, participativa y corresponsable de los docentes españoles con respecto al desarrollo de los pueblos, potenciando

transformaciones, hermanando pensamientos y criterios que forjen una visión global del desarrollo, con éticas compartidas y enfoques de derecho.

Actualmente, está conformado por las siguientes actuaciones:

- El Premio Nacional de Educación para el Desarrollo «Vicente Ferrer».
- Encuentro Nacional de Docentes para el Desarrollo .
- Publicación de Buenas prácticas en Educación para el desarrollo.



- ◆ ESenRED (España): Escuelas hacia la Sostenibilidad en Red es la red estatal de redes de centros educativos sostenibles (no universitarios) promovidas por iniciativa de administraciones públicas (comunidades autónomas, ayuntamientos, diputaciones, etc.). El plan anual de trabajo de ESenRED incluye las siguientes actividades:
 - ◆ Seminario: espacio de encuentro, de intercambio, de información, de debate y de construcción común del personal técnico responsable de las redes.
 - ◆ La Conferencia de Jóvenes Cuidemos el Planeta (CONFINT): proceso pedagógico que profundiza en conceptos y valores como ecociudadanía, sostenibilidad, democracia, responsabilidad y participación. Una acción educativa ambiental donde jóvenes de diferentes edades y regiones, países o continentes aprenden y actúan conjuntamente y buscan el compromiso y la responsabilidad frente a la crisis ecológica y social que sufre el planeta con un fin común: cuidar la vida del planeta.
 - ◆ Simposio de Docentes de ESenRED: encuentro anual de docentes de las diferentes redes con el objetivo de intercambiar prácticas de éxito, formarse con importantes referentes de la educación ambiental para la sostenibilidad y realizar proyectos en común. Hasta la fecha, se han realizado seis, cinco presenciales en el CENEAM con una media de ochenta docentes y uno virtual, en 2020, debido a la situación derivada de la pandemia.

- ◆ Movimiento por la Educación Transformadora y la Ciudadanía Global (España): es una iniciativa de un consorcio o coalición de organizaciones, con el apoyo de la Agencia Española de Cooperación Internacional. Es una iniciativa desarrollada conjuntamente entre el Ministerio de Educación de España y las ONGD Alboan, Entreculturas, InteRed y Oxfam Intermón y que tiene como objetivo fomentar procesos para incorporar la Educación Transformadora para la Ciudadanía Global en el marco de la educación formal. Junto a centros educativos y profesorado impulsan procesos de diálogo, intercambio de experiencias, reflexión y aprendizaje conjunto para fortalecer un movimiento de comunidades educativas comprometidas con el bien común, los Derechos Humanos, la igualdad de género, la interculturalidad y la sostenibilidad medioambiental, tanto desde las aulas como más allá de ellas.

- ◆ Red de Escuelas de Ciudadanía (Fundación Cives, España): se propone como un espacio de encuentro mediante una plataforma que concentra recursos didácticos, oferta de cursos propios y de otras organizaciones, y difusión de investigaciones y eventos de socialización académica emanados de universidades. Los destinatarios son escuelas y docentes de manera individual, y el foco de su trabajo es la ciudadanía desde la perspectiva cívica.



- ◆ Red de Educadores y educadoras para una Ciudadanía Global (España): se trata de un colectivo docente que confluye desde diversos puntos del país en espacios de socialización de prácticas como seminarios, talleres y congresos, y también un portal propio: Kaidara, que ofrece recursos didácticos de elaboración propia y una compilación de otros recursos de orígenes diversos.

- ◆ Movimiento 4.7 (Movimiento por la Educación Transformadora y la Ciudadanía Global): es un espacio de encuentro y construcción colectiva entre sectores diversos —ONG, movimientos ciudadanos, plataformas, redes, sindicatos—. Desde un liderazgo colectivo impulsa la acción política en torno a la necesidad de incorporar, medir y financiar adecuadamente la Educación para la Ciudadanía Global en España a nivel local, autonómico y nacional. Se propone ser una iniciativa:
 - ◆ De construcción y liderazgo colectivo, con aportaciones de decenas de entidades de diversa índole que quieran trabajar unidas.
 - ◆ Abierta a la participación de nuevas organizaciones y colectivos interesados en hacer realidad la meta 4.7 en España.
 - ◆ En la que se comparte, dialoga, reflexiona, investiga y se incide políticamente sobre la educación para la ciudadanía.
 - ◆ Que impulsa la idea de que las políticas públicas en España han de reflejar de forma decidida el rol positivo de la educación para la ciudadanía en hacer posible el desarrollo sostenible.

- ◆ Alimentaacción, Red Educativa por la Sostenibilidad Alimentaria (España): es una red de organizaciones, redes y empresas que integran enfoques de género, soberanía alimentaria y pedagogías críticas para desplegar un repertorio de estrategias de educación alimentaria desde una perspectiva de justicia. Entre sus líneas de acción ofrecen cursos, producen informes y campañas de sensibilización y denuncia, elaboran kits de materiales didácticos y convocan encuentros de reflexión e intercambio de experiencias.

- ◆ Jóvenes y Desarrollo (España): se trata de una Organización No Gubernamental Salesiana sin ánimo de lucro iniciada hace más de tres décadas por iniciativa de un grupo de exalumnos de centros salesianos. Tiene la misión de promover el desarrollo de la población vulnerable, con especial énfasis en la infancia y juventud, haciendo efectivo su derecho a la educación, y fomentar el compromiso solidario de las personas para generar cambios en la sociedad. Sostienen una visión de que la Educación para el Desarrollo (EpD) camina hacia o está siendo subsumida por la Educación para la Ciudadanía Global. Este término recoge los valores democráticos y amplía el radio de acción al conjunto de la sociedad. La Educación para la



Ciudadanía Global supone la posibilidad de trabajar valores de pluralidad y convivencia, al igual que fortalecer la formación de personas solidarias y comprometidas. El objetivo de todas sus acciones de EDSCM está encaminado a que tanto los beneficiarios de las mismas, así como la organización, avancen en la dirección de los cuatro ejes enunciados en el Informe Delors: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

- ◆ Teachers for future Spain - Profes por el futuro (España): se trata de un colectivo de docentes preocupados por el estado de emergencia climática en que estamos viviendo. Cuenta con la colaboración de ONGD y universidades. Llevan a cabo acciones concretas para cambiar la gestión de los centros escolares y para desarrollar la educación ambiental y favorecer el contacto con la naturaleza de las y los estudiantes. Se autoproclaman independientes de cualquier partido político, religión o sindicato, movidos por su compromiso con el planeta y sus habitantes. El colectivo funciona sobre la base del voluntariado y de manera altruista. Producen múltiples recursos didácticos de acceso abierto que confluyen en una plataforma para su libre descarga. Allí también ofrecen un espacio para la publicación de experiencias.

Si bien a efectos de analizar estas experiencias hemos construido estas categorías, cabe advertir que deben ser sistémicamente interpretadas, y no en tanto componentes desagregados de cada

una de ellas. A continuación, ofrecemos algunos comentarios que pretenden sintetizar regularidades y singularidades derivadas del desarrollo plasmado en la matriz anexa.

Visiones de Educación para el Desarrollo Sostenible y la Ciudadanía Mundial

En línea con lo anticipado al comienzo del capítulo, hemos encontrado en España un gran cúmulo de iniciativas que aluden explícitamente a la Ciudadanía Global o Mundial. Al indagar en sus misiones declaradas, sus modos de organización y sus repertorios de acción hallamos que subyacen ideas de fortalecimiento de la democracia, educación cívica que fomenta la participación ciudadana en cuestiones como la transparencia de la información, el acceso igualitario a la justicia, la preocupación por los

derechos humanos. Algunas organizaciones también relacionan estas cuestiones con la desigualdad, la pobreza, la discriminación por el género, el origen racial o la afiliación religiosa.

En consonancia con la idea de que estas categorías deben entenderse sistémicamente conectadas, es interesante señalar que las iniciativas que se operacionalizan en fundaciones o que trabajan en alianza con grandes organizaciones no gubernamentales (ONG y también ONGD)



son recurrentemente las que en su accionar hacen eco de estas ideas de ciudadanía mediante programas destinados a que los alumnos españoles se sensibilicen sobre su posición aventajada respecto de otras sociedades, típicamente del sur global. Tal es el caso, por ejemplo, de la organización salesiana Jóvenes y Desarrollo, y del Movimiento por la Educación Transformadora y la Ciudadanía Global.

Si bien aparece la preocupación por la sostenibilidad en la información que ponen a disposición sobre su misión, visión y modos de trabajo, en general esta aparece subsumida a la idea de que un ciudadano responsable conoce los desafíos a la sostenibilidad y se comporta sensiblemente a ellos mediante ciertos hábitos de consumo, por ejemplo. Una excepción española es el caso de Teachers for Future Spain, cuyo repertorio de acciones se focaliza más hacia temáticas directamente vinculadas con la crisis climática y explicitadas en un marco de sostenibilidad donde lo ciudadano aparece relegado al servicio de esta sensibilización. En líneas similares, Alimentaacción se moviliza desde un ejercicio de ciudadanía crítica que denuncia el lobby de la producción industrializada de alimentos y promueve una visión de mundo iluminada por la justicia y la soberanía alimentaria que encuentra su potencial en las pedagogías críticas.

Por otro lado, en América Latina, notablemente escasean las propuestas que se autodenominen como de Educación para la Ciudadanía Mundial o Global, aunque ello no significa que no se esté trabajando en los contenidos o corrientes temáticas que esta propone. El caso particular de la plataforma de recursos didácticos de la

administración del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentina) es una singularidad destacada. Y, aun así, es notable que se inscribe en el conjunto de iniciativas de un programa de Educación para la Sustentabilidad configurado históricamente desde una visión de EDS que interpreta a la ECM como subsidiaria de la anterior. El caso de la Red del Programa de Escuelas Asociadas a la UNESCO, por su parte, es el ejemplo más amplio que hallamos en la región respecto de las visiones subyacentes. En línea con su naturaleza organizacional, la red incluye a escuelas que trabajan proyectos diversos, como por ejemplo de fortalecimiento y preservación del patrimonio cultural como estrategia de contribución al desarrollo sostenible local. En este sentido, prevalece la visión de una ciudadanía fuertemente conectada con su territorio y equipada para cuidarlo en todas las dimensiones de su valor.

Siguiendo con el contexto latinoamericano, existen varias iniciativas a distintas escalas que se alinean más con la EDS. El caso más paradigmático es el de la escuela pública de Mar Chiquita, donde directamente es el propio diseño ecosistémico del edificio el que configura el proyecto educativo institucional, en lo que es posiblemente uno de los casos más claros del Enfoque Holístico de las Escuelas para la Sostenibilidad (Breiting, S., Mayer, M. y F. Mogensen, 2005; Henderson y Tilbury, 2004).

A la escala de una política pública, volviendo al caso del Programa Escuelas Verdes, emanado de una administración jurisdiccional, es interesante destacar que es uno de los pocos casos en los que ha habido una continuidad en la gestión, sostenida a lo largo de más de una



década, lo cual ha permitido el desarrollo incipiente de investigaciones sobre su impacto. Se destaca el caso del trabajo de Ezcurra (2020), quien retrata seis escenarios distintos de apropiación de una visión holística de sostenibilidad emanados del trabajo del programa. Este nivel de sofisticación de visiones es un indicio de la pregnancia que la EDS está cobrando en este territorio.

Actores, escalas y modos de participación

En este apartado comentaremos acerca de quiénes son los actores que identificamos en la configuración de las iniciativas seleccionadas y cómo se entranan para intervenir en el territorio escolar. Entre las distintas formas de organización descritas en la matriz hay programas emanados de administraciones estatales, fundaciones, colectivos docentes y redes multisectoriales. En todos los casos subyacen alianzas, en consonancia con la idea de que el bien común al que aspiran las iniciativas solo se consigue mediante los esfuerzos mancomunados, como se explicita en la información disponible en cada caso incluido en la matriz anexa. Estas alianzas siempre involucran a las administraciones de los sistemas educativos de algún modo —ya sea porque son iniciativas emanadas de las propias políticas públicas, o porque emanan de otros actores que se acercan a las administraciones de la educación a nivel nacional o jurisdiccional/local para acceder a las escuelas y legitimar las propuestas—. En la matriz se ofrece un detalle de cómo se da en cada caso esta vinculación con las administraciones de la educación y sus propias líneas de trabajo.

Otro caso emblemático por su visión de ciudadanía subsumida al imperativo ético de la sostenibilidad es el caso de la red de La Carta de la Tierra, que a través de la difusión de sus principios despliega un profuso conjunto de iniciativas de sensibilización a nivel global, pero con especial arraigo en la región.

Un punto interesante para comentar es que hemos hallado más diversidad de redes en España que en América Latina, involucrado al empresariado, a actores estatales —especialmente al nivel de municipios o ayuntamientos y comunas— en alianza con ONG y ONGD locales e internacionales que proveen recursos para el desarrollo de materiales didácticos y también reclutan voluntarios (a menudo del ámbito empresarial). En general estas iniciativas españolas convocan voluntariamente a los docentes de los centros educativos a confluir en espacios de trabajo colaborativo, socializando buenas prácticas. Tal es el caso de ESenRED (España): Escuelas hacia la Sostenibilidad en Red, por ejemplo, y también de la Red del Profesorado para una Ciudadanía Global. En menor medida, hay también iniciativas en las que actores no escolares acercan propuestas didácticas como talleres y materiales multimedia para que los docentes abran las puertas de sus aulas y los incorporen más o menos ocasionalmente en la planificación del currículo. A modo de ejemplo, hemos incluido en la matriz a Alimentaacción y Fundación Cives.





Está claro que en América Latina hay un menor grado de desarrollo de estos espacios de trabajo colaborativo en red, y posiblemente esto sea un correlato de la menor disponibilidad de recursos en general, y destinados a la educación en particular. Si bien es una hipótesis que debería corroborarse mediante investigaciones a futuro, hay suficientes elementos contextuales como para al menos delinearla en este trabajo. Crear plataformas, organizar congresos, desarrollar recursos didácticos, difundir convocatorias, son todas actividades que requieren de inversión de tiempo y recursos materiales que en América Latina son mucho más escasos que en España.

Así entonces, podría pensarse que las propias condiciones estructurales y curriculares de los sistemas educativos latinoamericanos son menos favorables que las de España para la generación de espacios —con el consecuente

despliegue de recursos— para el trabajo colaborativo en red. También podría explicarse esta diferencia en términos de una cultura política y cívica históricamente más verticalista en América Latina, a pesar de las diferencias esperables entre los países (Trelléz-Solis, 2006), que ha devenido en una configuración del quehacer educativo menos colegiada y participativa que en Europa.

Dicho esto, el caso de la red de escuelas afiliadas a la Carta de la Tierra es muy particular por su pregnancia en América Latina, y cabe señalar que su Centro Internacional se encuentra en Costa Rica, y está liderado por mujeres latinoamericanas de destacada trayectoria. Otro caso notable es el de la incipiente Red de Escuelas para el Desarrollo Sostenible coordinada por la organización juvenil Eco



House, que destaca por su protagónico rol en el activismo climático juvenil latinoamericano. Si bien el alcance de la red es aún incipiente, es llamativa la capacidad asociativa que esta iniciativa está desplegando, convocando la colaboración de diversos actores como el gobierno, el sector privado, la academia y organismos internacionales con especial interés en la cuestión climática y el Desarrollo Sostenible.

Por otro lado, es justo mencionar también que en el relevamiento preliminar a la selección de casos se identificaron diversas agrupaciones o colectivos docentes que se conectan mediante redes sociales, pero dada la escasa evidencia de otras materializaciones de colaboración hemos descartado la idea de intentar describirlas. Aun así, estas incipientes manifestaciones no dejan de ser indicios de un interés creciente por parte de los educadores en aunar esfuerzos y trabajar colaborativamente.

Por último, destaca el caso de la Escuela Sustentable de Mar Chiquita, Argentina, que es una réplica de una iniciativa que nació en

Uruguay y se está replicando actualmente en otras locaciones de América Latina. Hemos seleccionado puntualmente esta por la multiplicidad de actores que intervinieron en el proceso de idearla, proponerla a la comunidad, construirla y gestionarla. Además, en un sistema educativo de una gramática (en el sentido de Tyack y Cuban, 2001) particularmente inmutable, la existencia de un edificio escolar de estas características es especialmente inédita y disruptiva. Y el hecho de ser una escuela semirural emplazada en una zona aledaña a un sitio protegido por su alto valor de biodiversidad también le agrega singularidad al caso. Aunque quizás el rasgo que más sobresale es el alto grado de participación de las familias a las que atiende esta escuela en la gestión y el cuidado diario de este edificio autosustentable que se comporta como un organismo viviente. Este caso es otro de los muchos indicios de la relevancia de desplegar mayores esfuerzos por conocer y socializar experiencias inspiradoras para ayudar a multiplicarlas, como desarrollaremos al cerrar este capítulo.

Modos de intervención sobre lo escolar

En el conjunto de iniciativas relevadas encontramos que los dispositivos de trabajo hacia el interior de las escuelas son relativamente homogéneos, independientemente de quiénes sean los actores que se reúnen en torno a las iniciativas. En última instancia, el formato escolar es todavía relativamente similar en toda Iberoamérica, precisamente por la idea de

gramática escolar antes mencionada y cuya fuerte impronta la literatura reconoce que está tan universalizada (Pineau, Dussel y Caruso, 2000; Narodowski, 1999).

Así es que a una y otra orilla del océano las propuestas se materializan en talleres de capacitación docente o sensibilización del



alumnado, producción de textos y materiales multimedia para ser utilizados en la planificación didáctico-curricular, generación de espacios colegiados para compartir experiencias, cursos virtuales en plataformas que están en rápida proliferación, entre otros modos de llevar el mensaje de la EDSCM a la escena escolar. Hay variantes entre las propuestas en la intensidad o el grado de penetración en la cultura organizacional de la escuela, cuya contracara es siempre la apropiación por parte de los actores centrales de esa escena: los docentes y el alumnado. También hay variantes en cuanto a la escala alcanzada en función de los actores a los que se involucra en la propuesta, como vimos en el apartado anterior.

Por ejemplo, tomando el caso de la Red Regional de Educación para la Ciudadanía Mundial para América Latina y el Caribe, si bien trabaja directamente con los principales tomadores de decisiones de los sistemas educativos, eso no garantiza su efecto de derrame hacia el interior de las aulas. No queremos decir con esto que estas iniciativas sean innecesarias o ineficaces, sino que para propiciar una apropiación genuina en la cultura organizacional en los sentidos del enfoque holístico que se promueve desde los organismos internacionales como la UNESCO será necesario complementar el trabajo a otros niveles como el jurisdiccional, el comunitario y el institucional.

A modo de cierre, basándonos en las conceptualizaciones ofrecidas en los capítulos anteriores, hemos analizado aquí los ejemplos seleccionados para dar cuenta de la diversidad de modos en los que las narrativas acerca de la

ciudadanía global o mundial, la sostenibilidad y el desarrollo sostenible se plasman en propuestas educativas en distintos formatos y contextos de Iberoamérica. Observamos también que estos modos diversos de materializar las intenciones educativas orientadas a la idea de ciudadanía global o mundial, sostenibilidad y desarrollo sostenible a menudo trascienden lo curricular y se permean hacia otros aspectos de la vida escolar, en vinculación con la comunidad extramuros. Si bien estas pinceladas empíricas no son suficientes para dar respuesta a los interrogantes planteados al comienzo de este trabajo acerca de una posible transición de paradigmas, claramente colaboran para delinear un retrato difuso y policromático que merece mayores precisiones, como discutiremos en el próximo apartado.

Así, lo ilustrado hasta aquí da cuenta de la complejización de los debates planteada en el capítulo inicial, ofreciendo indicios de que cohabitan en este campo nuevas hibridaciones en las que algunas del discurso educativo global (en el sentido de Beech, 2009) que antes tenían visiones contrapuestas, ahora confluyen en visiones y modos de organización similares de las propuestas para la EDSCM. Y, de manera complementaria, también esos discursos se localizan en retraducciones con particularidades muy propias. Estos hallazgos reafirman la polisemia inherente al campo de la EDSCM planteada a lo largo de este informe en sus distintos capítulos, dando cuenta del enorme potencial de este relevante campo en el contexto Iberoamericano, cuya polifonía de voces refleja la riqueza de nuestra diversidad cultural, que merece ser preservada y exaltada.



Conclusiones y reflexiones

Acerca de posibilidades de trabajo futuro para avanzar en la mejora de los enfoques de la EDSCM

Más allá de la recomendación de asignar recursos para fortalecer el desarrollo del campo de la EDSCM, nos remitimos a la «Hoja de Ruta para la EDS» de la UNESCO (2020) como anclaje ordenador del destino deseable de esos recursos potenciales. Allí se delimitan cinco áreas de acción prioritaria entrelazadas:

1. Promoción de las políticas.
2. Transformación de los entornos educativos.
3. Fortalecimiento de las capacidades de las y los educadores.
4. Empoderamiento y movilización de las juventudes.
5. Aceleración de las acciones a nivel local.

Estas áreas son de relevancia para todos los países de Iberoamérica en su conjunto —y del mundo, para el caso— pero, como hemos visto en los apartados anteriores de este capítulo que analiza experiencias, la necesidad de fortalecer algunas áreas más que otras no es igual en España que en América Latina, y probablemente tampoco lo sea al interior del continente. De allí que advertimos la importancia de su adecuada recontextualización y resignificación, atendiendo a las implicancias de este proceso, como desarrollaremos más adelante.

Las pinceladas de un retrato difuso sobre la EDSCM aportadas en este análisis de experiencias abocan a la relevancia de investigar este fértil campo como primer paso indispensable para producir el conocimiento que informe procesos de articulación y tomas de decisiones. Sintetizando las sugerencias esbozadas en capítulos anteriores, recomendamos desplegar líneas de trabajo para conocer en mayor profundidad, entre otros aspectos:

- El alcance conceptual de la hipótesis del cambio de paradigma planteado en el capítulo uno, que sugiere que la idea de que el desarrollo sostenible subsume como una de sus dimensiones insoslayables la noción de una ciudadanía global.
- Cómo y en qué medida diferentes países han incluido la EDSCM en sus sistemas educativos mediante la formulación e implementación de políticas, reformas o transformaciones curriculares y procesos institucionales, describiendo el contenido y analizando el énfasis de cada una de estas iniciativas. Como hemos planteado en el primer capítulo, un análisis de las políticas y leyes de referencia, las actividades dentro y fuera de la política curricular y los programas específicos



para la educación para el desarrollo sostenible y la educación para la ciudadanía mundial abocaría a una comprensión más acabada de la relación entre ambos conceptos.

- Las perspectivas de diferentes actores acerca de la EDSCM, sus voces, especialmente las de tres grandes grupos relevantes en materia de diseño e implementación de la política educativa y curricular: educadores, académicos y tomadores de decisiones. Sugerimos la indagación de las percepciones respecto de la incorporación de la educación para la ciudadanía global y la educación para el desarrollo sostenible en el espacio áulico, prestando especial atención a cómo se vinculan ambos conceptos. Algunos aspectos que se pueden incluir en esta indagación podrían ser el grado de penetración que la EDSCM ha tenido en las prácticas escolares, la existencia de instancias de formación y apuntalamiento profesional referidas a estos temas y la creación de mecanismos de evaluación de los saberes referidos a la EDSCM.

Entender entonces los procesos de construcción de agenda local para la EDSCM, que a su vez es un proceso tan interrelacionado con la agenda educativa global, sería factible y pertinente desde el abordaje metodológico de la «etnografía de redes» (acuñada como tal por Junemann y Ball, 2012). Este enfoque propone rastrear y visibilizar las interconexiones entre los actores, en este caso las redes de educadores, las ONG y otros actores no estatales, los programas que emanan de las administraciones de la educación en jurisdicciones provinciales y estados nacionales y

otros intervinientes en el proceso de construcción de agenda de políticas orientadas a la EDSCM. Más allá de simplemente describir quiénes están implicados en esta red de interrelaciones, la tarea implicaría prestar atención a las actividades de los actores y la naturaleza de las relaciones entre ellos que proveen oportunidades para influir en los procesos de las políticas. Este tipo de análisis considera «los quiénes, dónde y cómo de las (...) políticas: ¿quién ha ejercido influencia en dar forma al involucramiento del gobierno con la inversión en [EDSCM], y quién ha influido para facilitar la implementación de esas políticas? ¿Cómo se han diseminado y legitimado ciertas ideas acerca de [la EDSCM] mediante el trabajo de relaciones sociales e intercambios dentro de estas redes de políticas? ¿Dónde se producen estas conexiones, y dónde se intercambian y legitiman las ideas que subyacen a las políticas? (...) ¿Qué motivaciones e incentivos de los actores clave son relevantes?» (Allen y Bull, 2018, p. 440).

Cabe aclarar que la etnografía de redes tiene sus limitaciones metodológicas, según lo señalan autores que la han empleado, ya que las redes de políticas suelen ser parcialmente visibles y puede ser difícil identificar con precisión la naturaleza de las conexiones (Ball and Junemann, 2012, en Allen y Bull, 2018). Sin embargo, sería fructífero integrar este enfoque de la etnografía de redes en el análisis descriptivo como perspectiva que abone a la complejidad del fenómeno a estudiar, más allá del «mapa» de interrelaciones que surja como producto de la tarea de rastrear las redes de influencia de las que participan las diferentes iniciativas de la EDSCM. Para hacerlo, sería pertinente un enfoque como el de Hogan (2016), para emplear la etnografía de redes como «nueva mirada de lo



social en tiempos de cambio» (p. 382) que permita contextualizar las nuevas espacialidades globales y las nuevas estructuras de gobernanza que reconfiguran los procesos de las políticas en modos «heterárquicos» (en el sentido de Ball y Junemann, 2012). Esto permitiría ampliar el foco en esa empresa más allá de las políticas estrictamente educativas vinculadas con la EDSCM para arrojar luz sobre las ideas «visiones de mundo» que circulan globalmente en torno a la preocupación por la sostenibilidad y la ciudadanía global y se plasman en iniciativas locales con particularidades propias, como las retratadas en este capítulo.

A esta complejidad se suma que es un campo en evolución conceptual y de formas de concreción, que encarna en propuestas educativas que implican a una multiplicidad de actores en la tarea de llevar a las aulas la conversación (en el sentido de Appiah, 2007) acerca de cómo vivir armoniosamente en este mundo cosmopolita con otros: otras personas, otros seres vivos y otros elementos importantes que interactúan con nosotros. Hemos hablado de un mosaico, resaltando la riqueza inherente a la diversidad como fuente para potenciar diversidad de experiencias de aprendizaje. Y, como ocurre con la biodiversidad, como conocemos gracias al aporte de disciplinas como la ecología, cuanto más sabemos acerca de las relaciones de interconexión e interdependencia que posibilitan

esa diversidad, acerca de los modos en los que se organiza y en que interactúan sus partes, mejor equipados estamos para cuidarla. En línea con esta idea, resulta especialmente pertinente considerar la noción de «alfabetización crítica» para la EpCM que propone De Oliveira Andreotti (2014), basándose en el supuesto estratégico de que todo conocimiento es parcial e incompleto, construido en contextos, culturas y experiencias específicas. Por lo tanto, para educar en ciudadanía global es indispensable desarrollar la capacidad de educadores y educandos de involucrarse con otras perspectivas para aprender y transformar sus visiones, identidades y relaciones con un sentido de apropiación contextualizado.

Por lo tanto, todo esfuerzo que orientado a la tarea de dar a conocer los múltiples modos en los que se materializan estas intenciones en Iberoamérica será una valiosa contribución. En este mundo volátil, complejo, incierto y ambiguo, donde nos enfrentamos a disrupciones que interpelan los estilos de vida reinantes (quiebres civilizatorios), la EDSCM emerge como un conjunto de oportunidades para que las comunidades educativas iberoamericanas crezcan y «sinergicen» sus aportes frente al desafío de educar ciudadanos comprometidos en la construcción de sociedades pacíficas, justas, resilientes, sostenibles e inclusivas.



Referencias

- Allen, K. y Bull, A. (2018).** Following Policy: A Network Ethnography of the UK Character Education Policy Community, *Sociological Research Online* 2018, Vol. 23(2) 438–458
- Andreotti, V. O. D. (2014).** Soft versus critical global citizenship education. In *Development education in policy and practice* (pp. 21-31). Palgrave Macmillan, London.
- Appiah, K. A. (2007).** *Cosmopolitismo: la ética en un mundo de extraños*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Ball, S. (2016).** Following policy: networks, network ethnography, and education policy mobilities, *Journal of Education Policy*, 2016 VOL. 31, NO. 5, 549–566. <http://dx.doi.org/10.1080/02680939.2015.1122232>
- Ball, S. J., and C. Junemann (2012).** *Networks, New Governance and Education*. Bristol: Policy Press.
- Beech, J. (2009).** Policy spaces, mobile discourses, and the definition of educated identities. *Comparative Education*, 45, 3, 347-364.
- Boff, L. (1995).** *Ecología: grito de la Tierra, grito de los pobres*. Buenos Aires: Lumen.
- Breiting, S., Mayer, M. y F. Mogensen (2005),** Quality Criteria for ESD-Schools. Guidelines to enhance the quality of Education for Sustainable Development. Viena: Ministerio Federal de Educación, Ciencia y Cultura de Austria. Disponible en: <https://www.ensi.org/global/downloads/Publications/208/QC-GB.pdf> (consultado el 2/5/2022).
- Galano, C. (2002).** «Educación ambiental y la transición a la sustentabilidad». En Leff, E. (2002) *Ética, Vida, y Sustentabilidad*. Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente Red de Formación Ambiental para América Latina y el Caribe. México D.F., México. Disponible en: <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/361.pdf> (consultado el 7/6/22).
- Gough, N. 2002.** Thinking/acting locally/globally: Western science and environmental education in a global knowledge economy. *International Journal of Science Education*, 24(11), 1217–1237. <https://doi.org/10.1080/09500690210136620>
- Gudynas, E. (2016)** Beyond varieties of development: disputes and alternatives, *Third World Quarterly*, 37:4, 721-732, DOI: 10.1080/01436597.2015.1126504. Disponible en: <http://gudynas.com/wp-content/uploads/GudynasBeyondVarietiesDevelopmentDisputes2016.pdf> (consultado el 7/6/22).
- Ezcurra, Damasia (2019),** «Enfoque holístico de escuelas para la sustentabilidad: tendiendo puentes para la transformación de la cultura escolar. El caso del Programa Escuelas Verdes», cap. 6 en Sabbatini, C. y Ezcurra, D. *Educación para la Sustentabilidad: Reflexiones y experiencias transformadoras*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Ezcurra, D. (2020),** Escenarios que reflejan la cultura institucional de Escuelas Sustentables en el sistema educativo de la Ciudad de Buenos Aires. Tesis de Maestría en Educación de la Universidad de San Andrés, dirigida por el Dr. Jason Beech. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10908/17686> (consultado el 2/5/2022).
- Henderson, K. y Tilbury, D. (2004).** *Whole-School Approaches to Sustainability: An international review of whole-school sustainability programs*. Report Prepared by the Australian Research Institute in Education for Sustainability (ARIES) for the Australian Government



Department of the Environment, Water, Heritage, and the Arts.

Hogan, A. (2016). Network ethnography and the cyberflâneur: evolving policy sociology in education. *International Journal of Qualitative Studies in Education (QSE)*, v29 n3 p381-398 2016

Leff, E. (2010). Latin American Environmental Thought: A Heritage of Knowledge for Sustainability. ISEE publicación No. 9. Disponible en: <https://iseethics.files.wordpress.com/2011/03/saps-no-09.pdf> (consultado el 2/5/2022).

Lynch, J. (1998). «International transfer of dysfunctional paradigms». En Johnson, D., Smith, B. y M. Crossley (Eds.), *Learning and teaching in an international context: Research, theory, and practice* (pp. 7-33). Bristol: Centre for International Studies in Education.

Mannion, G., Biesta, G., Priestley, M., & Ross, H. (2011). The global dimension in education and education for global citizenship: Genealogy and critique. *Globalization, Societies, and Education*, 9(3-4), 443-456. <https://doi.org/10.1080/14767724.2011.605327>

Mesa, M. (2014). Precedentes y evolución de la educación para el desarrollo: un modelo de cinco generaciones. *Sinergias*, Oporto, (1), 24-56.

Meyer, J. y F. O. Ramirez (2000). «The world institutionalization of Education». En Schriewer, J., et al. (Eds), *Discourse Formation in Comparative Education*. Frankfurt : Peter Lang GmbH.

Pineau, P., Dussel, I., y M. Caruso (2001). La escuela como máquina de educar: Tres ensayos sobre un proyecto de la modernidad. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Narodowski, M. (1999). Después de clase: Desencantos y desafíos de la escuela actual. Buenos Aires: Novedades Educativas Edu\causa.

Piovani, J. y Krawczyk, N. (2017). Los Estudios Comparativos: algunas notas históricas, epistemológicas y metodológicas. *Educação & Realidade*, vol. 42, núm. 3, pp. 821-840, 2017, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Faculdade de Educação. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623667609>

Schriewer, J. (2014). Neither Orthodoxy Nor Randomness: Differing Logics of Conducting Comparative and International Studies in Education. *Comparative Education* 50 (1): 84-101.

Steiner-Khamsi, G. (2001). «Reterritorializing Educational Import: Explorations into the Politics of Educational Borrowing». En Nóvoa, A. y M. Lawn (Eds.), *Fabricating Europe: The Formation of an Education Space*. Dordrecht, Boston y Londres: Kluwer Academic Publishers.

Steiner-Khamsi, G. (2004). *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*. Nueva York: Teachers College Press.

Trelléz Solís, E. (2006). Algunos elementos del proceso de construcción de la educación ambiental en América Latina. En OEI - Revista Iberoamericana de Educación, Número 41.

Tyack, D. y Cuban, L. (2001), En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas, 2da edición en español. México: Fondo de Cultura Económica.

UNESCO (2017), Educación para la Ciudadanía Mundial en América Latina y el Caribe: Hacia un

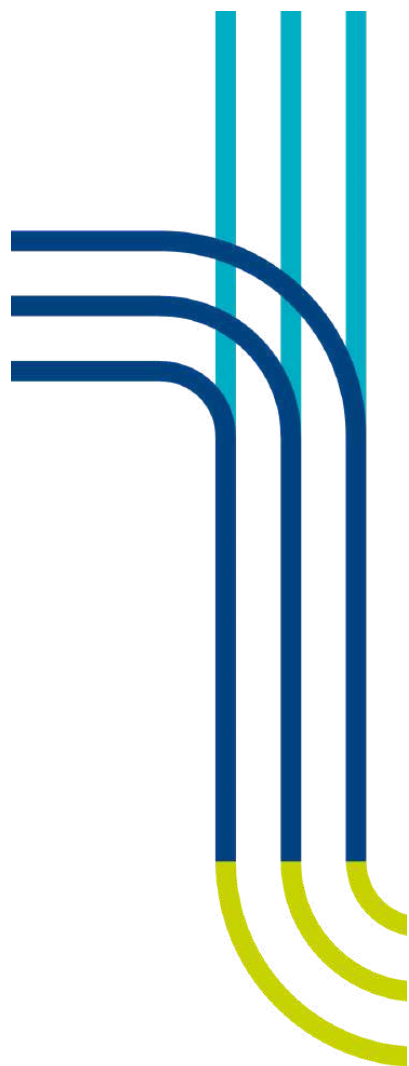


mundo sin muros: educación para la ciudadanía mundial en el ODS4 - Agenda E2030. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265517_spa (consultado el 5/6/2022)

UNESCO (2020) Educación para el desarrollo sostenible: hoja de ruta. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374896> (consultado el 23/9/2022)






UNESCO (2022) Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560> (consultado el 5/6/2022)





C/ Bravo Murillo 38
28015 Madrid, España
Tel.: +34 91 594 43 82
oei@oei.int

oei.int

-  Organización de Estados Iberoamericanos
-  @EspacioOEI
-  Paginaoei
-  @Espacio_OEI
-  Organización de Estados Iberoamericanos