

EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA MUNDIAL EN COLOMBIA: UNA EXPERIENCIA DESDE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Global citizenship education in Colombia: an experience from higher education

*Educação para a cidadania global na Colômbia:
uma experiência desde o ensino superior*

NICOLÁS AGUILAR-FORERO¹

IRMA FLORES HINOJOS²

MARÍA LUCÍA GUERRERO FARIAS³

Recibido: 14 de febrero de 2025.

Corregido: 7 julio de 2025.

Aprobado: 16 de julio de 2025.

Resumen

A pesar de la riqueza de los debates teóricos sobre ciudadanía mundial especialmente en el Norte global, aún hacen falta estudios que, desde el Sur global, promuevan experiencias de Educación para la Ciudadanía Mundial (ECM) desde enfoques crítico-decoloniales y

¹ Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Magíster en Estudios Culturales, Antropólogo y Profesional en Lenguajes y Estudios Socioculturales. Editor, *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación* (Universidad de los Andes, Colombia). . Líneas de investigación: educación para la ciudadanía mundial, la acción colectiva juvenil y la transformación educativa y pedagógica.

² Profesora asociada de la Facultad de Educación de la Universidad de Los Andes, Colombia. Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Magister en Desarrollo Educativo y Social. Especialización en Desarrollo Comunitario, Psicóloga. Líneas de investigación: La ciudadanía mundial, la formación docente en investigación cualitativa y participativa, la etnoeducación, la educación popular y rural, la inclusión, la diversidad y la transformación curricular.

³ Líder de Desarrollo Profesional Docente DIDACTA, Vicerrectoría Académica, Universidad de los Andes. Ph.D. Educación, Magíster en Geografía e Historiadora. Líneas de investigación: enseñanza y aprendizaje, currículo y pedagogía, educación para la ciudadanía global.

propuestas metodológicas participativas. Por esta razón, el presente artículo busca responder el siguiente interrogante: ¿cómo promover la ECM a través de una experiencia de Investigación Acción Participativa (IAP) en una universidad latinoamericana? La experiencia de IAP en la que se basa este artículo tuvo lugar en 2023 y se desarrolló desde una pedagogía dialógica reflexiva en una clase orientada a docentes en formación. Incluyó la identificación de problemáticas globales/locales, la investigación en torno a estas, la construcción de acciones colectivas para intervenirlas y la realización de entrevistas semiestructuradas a las y los jóvenes participantes. Entre los resultados se destaca que la experiencia de IAP alimentó el pensamiento crítico, el sentido de pertenencia al mundo y la empatía de las y los estudiantes. Para concluir, se destacan algunos desafíos para nuevas experiencias de ECM en el contexto universitario, entre estos la importancia de conectar mucho más las iniciativas de ECM con los procesos sociales, comunitarios y políticos del entorno.

Palabras clave: Educación, ciudadanía mundial, investigación acción participativa, educación superior, Colombia.

Abstract

Despite the richness of theoretical debates on global citizenship, especially in the global north, there remains a notable lack of studies from the global south that promote experiences of Global Citizenship Education (GCE) through critical-decolonial approaches and participatory methodological proposals. This article seeks to address the following question: How can we promote GCE through a Participatory Action Research (PAR) experience in a Latin American university? The PAR experience discussed in this article took place in 2023 and was developed using a reflective dialogic pedagogy in a class aimed at student teachers. The PAR experience included the identifying global/local problems, researching these issues, constructing collective actions and conducting semi-structured interviews with participants. The findings indicate that the PAR experience enhanced students' critical thinking, sense of global belonging, and empathy with others. The article concludes by identifying challenges for future GCE experiences in the university context, emphasizing the importance of more closely connecting GCE efforts with social, community and political processes.

Keywords: Education, global citizenship, participatory action research, higher education, Colombia.

Resumo

Apesar da riqueza dos debates teóricos sobre cidadania global, especialmente no norte global, ainda há uma notável falta de estudos do sul global que promovam experiências de Educação para a Cidadania Global (ECG) através de abordagens críticas-decoloniais e propostas metodológicas participativas. Este artigo busca responder à seguinte pergunta: Como podemos promover a ECG através de uma experiência de Pesquisa-Ação Participativa (PAP) em uma universidade latinoamericana? A experiência de PAP discutida neste artigo ocorreu em 2023 e foi desenvolvida utilizando uma pedagogia dialógica reflexiva em uma aula destinada a futuros professores. A experiência de PAP incluiu a identificação de problemas globais e locais, a pesquisa sobre esses temas, a construção de ações coletivas e a realização de entrevistas semiestructuradas com os participantes. Os resultados indicam que a experiência de PAP aprimorou o pensamento crítico dos estudantes, o senso

de pertencimento global e a empatia com os outros. O artigo conclui identificando desafios para futuras experiências de ECG no contexto universitário, enfatizando a importância de conectar mais estreitamente os esforços de ECG com os processos sociais, comunitários e políticos.

Palavras-chave: Educação, cidadania global, pesquisa-ação participativa, ensino superior, Colombia.

Introducción

En diciembre de 2024 la Universidad de los Andes de Colombia le confirió el Doctorado Honoris Causa a la filósofa Martha C. Nussbaum por su contribución a las humanidades, la filosofía del derecho y la política, la educación liberal, entre otros. En su discurso de aceptación de este reconocimiento, Nussbaum (2025) cuestionó que las naciones y sus sistemas educativos, al priorizar la obtención de ganancias a corto plazo a través del cultivo de habilidades técnicas, estén descartando las habilidades necesarias para mantener vivas las democracias. De esta manera, están generando una “crisis silenciosa” basada en la producción de “máquinas útiles, en lugar de ciudadanos integrales que puedan pensar por sí mismos, criticar la tradición, comprender la importancia de los sufrimientos y logros de otras personas y abordar los graves problemas ambientales del mundo” (Nussbaum, 2025, 177, traducción propia).

Para confrontar esta tendencia, la filósofa norteamericana destacó la necesidad de promover tres habilidades asociadas con las humanidades y las artes: la capacidad de pensar críticamente; la capacidad de trascender las lealtades locales y abordar los problemas mundiales como “ciudadanos del mundo”; y, finalmente, la capacidad de imaginar con empatía la situación de otras personas, de los animales y del mundo (Nussbaum 2025). Estas tres habilidades han sido también reconocidas e impulsadas por la UNESCO (2015, 2014) desde hace más de una década como parte de la Educación para la Ciudadanía Mundial (ECM).

La ECM, además de fomentar el conocimiento, las habilidades y las actitudes que se requieren para contribuir a un mundo más inclusivo, justo y pacífico (Bossio, 2023, UNESCO, 2014), ha sido un concepto y estrategia educativa que ha fomentado interesantes debates en torno a qué tipo de educación se espera construir, para qué tipo de sociedad, y a qué tipo de ciudadanos se quiere formar, desde qué visiones de mundo y con qué implicaciones éticas

y políticas (Bossio, 2023). Para la UNESCO (2014, 2015), la ECM busca promover, desde la educación primaria hasta la educación superior, competencias cognitivas (pensamiento crítico sobre cuestiones mundiales, regionales, nacionales y locales), competencias socioemocionales (sentido de pertenencia a una humanidad común, empatía, solidaridad y respeto de las diferencias) y competencias conductuales (acción colectiva para la incidencia en el ámbito local, nacional y mundial con miras a la construcción de un mundo más pacífico y sostenible).

Pese a las buenas intenciones, la ECM ha sido permeada por la misma racionalidad economicista y competitiva que cuestionó Nussbaum (2025) por su amenaza a la democracia. En efecto, varios estudios (Aguilar-Forero y Salazar, 2023; Bossio, 2021; Aktas *et al.*, 2017) han hecho evidente que la perspectiva dominante de ECM es la neoliberal, la cual tiende a centrarse en la formación del “ciudadano emprendedor global”. Esta perspectiva sostiene las desigualdades existentes en tanto el “ciudadano del mundo” trabaja individual y competitivamente para aprovechar las opciones sociales y económicas disponibles, pero no lucha colectivamente para alterar, transformar o crear nuevas opciones (Pashby *et al.*, 2021. Pillay y Karsgaard, 2022). Bajo esta perspectiva, además, los estudiantes ven su posición de privilegio como algo natural y como señal de éxito personal (Bossio, 2021. Guerrero Farías, 2020), sin problematizar las profundas desigualdades entre los países del norte y el sur global o las que se dan al interior de cada país, lo que les impide situarse a sí mismos dentro del marco histórico que reproduce la dominación social y epistémica.

Incluso las perspectivas más humanistas de ECM que destacan la importancia de la cooperación internacional, del sentido de pertenencia a la comunidad mundial y del respeto de la diversidad sobre la base de los derechos humanos (UNESCO, 2014. UNESCO, 2016) comparten algunas de las características de la perspectiva neoliberal, pues en el fondo apoyan la agenda de desarrollo del llamado “primer mundo”, desconocen las inequidades entre el norte y el sur global y hacen caso omiso a las raíces estructurales de las desigualdades existentes que reposan en el capitalismo, el clasismo, el colonialismo y el patriarcado (Bossio, 2023; Pashby *et al.*, 2020; Andreotti, 2011). Ante las críticas a modelos neoliberales y humanistas de ECM, han surgido enfoques críticos y decoloniales que priorizan la igualdad y la justicia social como objetivos educativos fundamentales (Tarozzi, 2023; McLaren y Bosio, 2022).

A pesar de la riqueza de estos debates y de la importancia de impulsar aproximaciones crítico-decoloniales de ECM que cuestionen las condiciones materiales, históricas y estructurales de la sociedad global (Tarozzi, 2023. Pashby *et al.*, 2021), hacen falta estudios que, desde el Sur global y el contexto universitario, analicen cómo se puede contribuir a la ECM y al fomento de las tres habilidades destacadas por Nussbaum (2025): el pensamiento crítico, el sentido de pertenencia al mundo y la empatía. Con excepción del trabajo de Peraza Sanginés (2024), son escasos los estudios que proponen desde América Latina estrategias pedagógicas innovadoras para apropiarse críticamente el discurso internacional de la ECM y desarrollar este tipo de habilidades desde la educación superior.

Por esta razón, el presente artículo busca responder el siguiente interrogante: ¿cómo promover la ECM a través de una experiencia de Investigación Acción Participativa (IAP) en una universidad latinoamericana? Este artículo se enmarca en una investigación más amplia denominada *Laboratorio ciudadano para el desarrollo de competencias en pro de la ciudadanía mundial: una propuesta latinoamericana para el retorno a la presencialidad*. Dicha investigación tuvo lugar en la Universidad de los Andes de Colombia, el Tecnológico de Monterrey de México y la Pontificia Universidad Católica de Chile, con el propósito de fortalecer la ECM en estudiantes de las tres universidades, en el contexto de retorno a la presencialidad luego de la pandemia por COVID-19.

Los objetivos específicos del estudio fueron los siguientes:

- Identificar los retos y dificultades que han vivido los estudiantes de las tres universidades, tanto a nivel individual como social, con el retorno a la presencialidad;
- Proponer estrategias para fortalecer el sentido de comunidad y priorizar el actuar ciudadano, a través del diseño e implementación de un laboratorio ciudadano en las tres universidades;
- Evaluar el impacto de la intervención educativa implementada para el desarrollo de las competencias de ciudadanía mundial durante el laboratorio.

El presente artículo se enfoca en los resultados del segundo objetivo de la investigación y en la experiencia de la Universidad de los Andes de Colombia, en la que se implementó una IAP desde agosto de 2023 hasta mayo de 2024.

El enfoque crítico-decolonial de ECM y la pedagogía dialógica reflexiva

En este estudio adoptamos un enfoque crítico-decolonial de ECM. Este enfoque implica un compromiso con transformaciones profundas de los sistemas educativos, fomentando futuros alternativos que responden a los retos mundiales actuales (Pashby *et al.*, 2021). Lo anterior, supone confrontar las desigualdades sociales y epistémicas, así como las mentalidades e imaginarios coloniales que siguen influyendo en las formas de pensar sobre el medio ambiente y sobre las interacciones de los seres humanos y no humanos (Starkey, 2022. Suša *et al.*, 2020).

Desde esta perspectiva, como educadores/as, nos preguntamos continuamente sobre cómo se puede trabajar por la equidad y la descolonización epistémica en momentos en los que se privilegian y favorecen los sistemas euro-occidentales de conocimiento en los sistemas educativos, incluidos los del Sur global (Pillay y Kasgaard, 2022). Así, en lugar de imponer acríticamente el concepto de ECM desde categorías hegemónicas sostenidas por el imaginario moderno/colonial (Pashby *et al.*, 2020), reconocemos de entrada, como lo hacen algunos estudios recientes (Pillay y Kasgaard, 2022. Peraza Sanginés, 2024), las perspectivas, sentidos, prácticas y voces de las/los estudiantes en relación con la ciudadanía mundial.

El estudio Pillay y Kasgaard (2022) con jóvenes de 11 países muestra que ellos/as no están esperando que los investigadores, educadores y formuladores de políticas los ilustren sobre qué es la ciudadanía mundial y cómo deben ejercerla. Por el contrario, ejercen diversas formas de participación ciudadana y desobediencia epistémica al cuestionar cómo su educación perpetúa el neocolonialismo y las desigualdades, y al resistirse a los sistemas hegemónicos de saber/ser que pretenden bloquear las posibilidades de imaginar futuros diferentes. Del mismo modo, el estudio de Peraza Sanginés (2024), realizado desde un enfoque crítico-decolonial, indaga por el significado que le atribuyen a la ciudadanía mundial las/los jóvenes de dos iniciativas de ECM en educación superior (un taller de teatro y ciencias sociales y una jornada de voluntariado para la restauración forestal de la Barranca de Tarango, Ciudad de México) e identifica que la ciudadanía mundial se concibe como respuesta a la crisis capitalista contemporánea y como “apuesta por priorizar, defender, valorar y cuidar la vida” (Peraza Sanginés, 2024, 49).

Ambos trabajos coinciden en concretar el enfoque crítico-decolonial en estrategias metodológicas basadas en el diálogo y la reflexividad. En este sentido, como lo mencionan algunos estudios (Aguilar-Forero y Salazar, 2023. Bosio, 2021; Giroux & Bosio, 2020), el enfoque crítico-decolonial a nivel metodológico y didáctico se inspira en buena medida en la pedagogía crítica y la educación popular. Para McLaren y Bosio (2022) el fomento de una ECM crítica implica por lo menos los siguientes elementos: 1) la validación y legitimación de las experiencias que los/las estudiantes traen al aula de su vida cotidiana para vincularlas a un currículo diseñado en función de estas; 2) la intención de brindar a las/los estudiantes un “lenguaje de crítica” y un “lenguaje de posibilidad”, de modo que puedan conceptualizar, analizar, teorizar y reflexionar críticamente sobre sus experiencias; 3) reconocer desde los entornos educativos la dialéctica entre teoría y práctica, acción y reflexión, con el propósito de profundizar la formación política de las/los estudiantes y promover la acción colectiva.

La pedagogía crítica con relación en la ECM puede ser concebida como una “política de la comprensión y la acción, un acto de conocimiento que intenta situar la vida cotidiana en un contexto geopolítico más amplio, con el objetivo de fomentar la autorresponsabilidad colectiva” (McLaren y Bosio, 2022, 3). Se trata de crear las condiciones para que los/las estudiantes examinen los límites y posibilidades de las situaciones que surgen de sus experiencias y se aventuren a crear posibilidades (McLaren y Bosio, 2022). En línea con lo anterior, Bosio (2023) destacó la importancia de una pedagogía dialógica reflexiva en la ECM, como forma de trabajo guiado e interactivo mediante el cual los educadores/as alientan a los/las estudiantes a hablar sobre sus necesidades, valores, creencias y supuestos a través del prisma de los temas discutidos con sus compañeros/as.

Desde esta perspectiva, la ECM no solo consiste en “ayudar” a los /las estudiantes a convertirse en eficaces “recursos humanos globales”, sino en apoyar su acción, reflexión e identificación como “ciudadanos críticos del mundo” (Bossio, 2023, 178). Según el autor, en la pedagogía dialógica reflexiva el diálogo reflexivo, la praxis para el cambio social y el desarrollo de la conciencia crítica de los/las estudiantes están interrelacionados y son valorados, “al tiempo que las cuestiones de poder y resistencia se vuelven esenciales en la pedagogía” (Bossio, 2023, 179). De esta forma, el enfoque crítico-decolonial de ECM se puede materializar en una pedagogía dialógica reflexiva por medio de la cual es posible promover habilidades como el pensamiento crítico, el sentido de pertenencia al mundo y la empatía.

Retomando la propuesta de Nussbaum (2025), el pensamiento crítico tiene que ver con la habilidad de cuestionar creencias y argumentos, incluidos los propios; de no ver el debate político como una guerra en la que el objetivo es derrotar y humillar al otro, sino valorar múltiples perspectivas e identificar incluso creencias compartidas en las opiniones opuestas a las propias; de someter a análisis todo lo que leemos y decimos; de pensar por nosotros/as mismos/as en lugar de someternos a los enunciados que surgen desde un lugar de autoridad. Por su parte, el sentido de pertenencia al mundo implica la autoidentificación no solo como ciudadanos/as de un país, sino como seres humanos vinculados con otros seres humanos y no humanos con lazos de reconocimiento y cuidado. Por último, la empatía, que Nussbaum (2025) reconceptualiza desde la noción de imaginación narrativa, refiere a la capacidad de narrarse desde otro lugar, de pensar cómo sería estar en el lugar de una persona o ser vivo diferente y de aprender a leer su historia, emociones, deseos y experiencias desde el reconocimiento de su inalienable dignidad.

Propuesta metodológica

La IAP es una metodología de investigación social, un acto educativo y un medio de transformación social (Díaz-Arévalo, 2022) que cuenta con las siguientes características: 1) busca ofrecer, desde la investigación, respuestas colectivas a problemas reales de grupos sociales concretos; 2) en lugar de la distinción sujeto/objeto y de la pretensión de objetividad y neutralidad valorativa, promueve el diálogo, la reflexión colectiva, el trabajo colaborativo y la valoración de las diversas formas de producir conocimiento; 3) se basa en métodos participativos y apoyados en las artes; 4) facilita procesos de formación que generan acciones transformadoras (Fals Borda, 2012. Francés *et al.*, 2015).

La IAP, promovida en la actualidad a nivel internacional bajo el concepto de Investigación Participativa Basada en Comunidad (Tandon y Hall, 2025), fue relevante en esta investigación porque permitió involucrar a los participantes en la identificación de situaciones problemáticas compartidas, con el propósito de proponer posibles soluciones o intervenciones con miras a su transformación.

La IAP se basó en una experiencia educativa que articuló la planeación, la acción colectiva y la reflexión, comprendiendo la trayectoria metodológica como un proceso dinámico y recursivo en el que “el contexto de cada

encuentro pedagógico invita a nuevos desafíos y compromisos que exigen traducción, reinención y recreación y, por lo tanto, el proceso en sí mismo está continuamente en proceso de creación” (McLaren y Bosio, 2022, 7). Desde este posicionamiento, propio de una pedagogía crítica con enfoque decolonial en la que no hay recetas ni protocolos universales, sino lectura crítica y permanente de los contextos, se realizaron las siguientes actividades:

Actividad 1. Conformación de grupos de trabajo e identificación de problemáticas.

En cada universidad se seleccionó un grupo de entre 15 y 20 participantes, considerando como único criterio de selección las posibilidades de participación continua, es decir, que quienes participaran lo hicieran de principio a fin y pudieran estar en las distintas sesiones y actividades del proyecto. En el caso de la Universidad de los Andes, los participantes fueron 18 estudiantes (13 mujeres y 5 hombres), del curso “Investigación acción pedagógica en el aula”, en el que se forma a futuros docentes de historia, química, arte, español y primera infancia en la aplicación de la IAP en educación. Si bien la Universidad de los Andes es una universidad privada en la que tradicionalmente ha estudiado la élite colombiana, los estudiantes de este curso hacen parte del creciente grupo de jóvenes de clase media que ingresan a esta universidad con el apoyo de becas gubernamentales y ofrecidas por la misma universidad. Jóvenes presionados por mantener sus becas, pero algunos con trayectorias previas de participación en organizaciones barriales.

Luego de la firma de consentimientos informados se realizó la primera sesión del proyecto en modalidad presencial. El objetivo de esta sesión fue conformar grupos de trabajo e identificar una problemática o un conjunto de problemáticas en torno a las cuales se diseñaría un proyecto/intervención para aportar a su visibilización, solución o superación. Se conformaron cuatro grupos de trabajo (4-5 estudiantes), quienes contestaron dos preguntas: ¿quién es o puede ser un ciudadano del mundo? y ¿cuáles son las principales problemáticas que afectan al mundo en la actualidad? Después de discutir y decantar las problemáticas identificadas, cada grupo escogió una de estas problemáticas y justificó su elección ante los demás compañeros/as de la clase. Las problemáticas que se escogieron fueron las siguientes:

- 1) Carencia de empatía y respeto frente a las diferencias de opiniones políticas.
- 2) Cambio climático y erosión de la soberanía alimentaria de las comunidades locales.
- 3) Consumismo y sobreproducción textil.
- 4) Falta de oportunidades y estrategias para garantizar una buena salud mental.

Actividad 2. Intercambio virtual y propuesta de soluciones.

En esta actividad las/los estudiantes de las tres universidades se reunieron con el propósito de discutir las problemáticas identificadas, sobre la base de una investigación que realizaron en torno a estas. Durante la sesión, se organizaron cuatro salas de trabajo virtual a través de Zoom en las que compartieron sus concepciones sobre ciudadanía mundial, las problemáticas locales/globales que identificaron y, en conjunto, propusieron alternativas (acciones para solucionarlas o intervenirlas de alguna manera) que fueron plasmadas en un tablero virtual para su posterior socialización.

Los cuatro grupos de la Universidad de los Andes propusieron las siguientes acciones: 1) conversatorio con estudiantes de educación básica para promover la empatía frente a las opiniones políticas diferentes a las propias; 2) campañas virtuales para generar conciencia sobre el cambio climático y la importancia de la soberanía alimentaria; 3) acción colectiva de intercambio de prendas usadas en un espacio público de la universidad para promover hábitos de consumo contrarios a las dinámicas de *fast fashion*; 4) creación de herramientas informativas (infografías, recursos educativos y videos de entrevistas a expertos) destinadas a sensibilizar a las personas acerca de la importancia de la salud mental.

Actividad 3. Implementación de acciones y reflexión.

Como parte de esta actividad los participantes implementaron las acciones colectivas diseñadas para intervenir las problemáticas identificadas. Uno de los grupos de la Universidad de los Andes realizó un conversatorio con estudiantes de octavo grado (de entre 13 y 15 años) de una institución educativa oficial de Bogotá, en el que, a través de un juego de roles impulsaron la valoración de las diferencias en relación con las ideologías

políticas. Otro grupo realizó una feria de intercambio de ropa usada en la Facultad de Educación, para lo cual realizaron una convocatoria a través de redes sociales para esta jornada. Los otros dos grupos diseñaron infografías para generar conciencia en torno a las problemáticas identificadas (cambio climático y salud mental en jóvenes), las divulgaron en sus redes sociales digitales y evaluaron su impacto en términos de reacciones a los contenidos publicados.

Después de la implementación tuvo lugar una nueva sesión de intercambio virtual con estudiantes de las otras universidades. La sesión buscaba reflexionar en torno a la experiencia de aplicación de las ideas y acciones colectivas diseñadas para contrarrestar las problemáticas que fueron motivo de reflexión y acción. En esta sesión, se conformaron de nuevo cuatro grupos de trabajo que discutieron, virtual y sincrónicamente, en torno a la experiencia de realización de las propuestas de acción para intervenir las problemáticas locales/globales identificadas. Como cierre de esta sesión se compartieron las instrucciones o reto para la siguiente sesión: diseñar y elaborar una infografía grupal que sintetizara su experiencia de diseño, implementación y reflexión en torno a la propuesta de acción relacionada con la problemática identificada. Estas infografías fueron socializadas en la cuarta y última sesión presencial. Conjuntamente se realizó una discusión sobre la experiencia de intercambio y trabajo colaborativo en pro de la construcción de ciudadanía mundial.

Actividad 4. Entrevistas semiestructuradas y análisis de la información.

En este punto se realizaron entrevistas semiestructuradas a 18 estudiantes de las tres universidades. Las entrevistas fueron procesadas y analizadas con el fin de producir nuevo conocimiento en torno a los efectos y potencialidades de la experiencia, desde la óptica de los/las estudiantes, en términos de los aprendizajes alcanzados y de las fortalezas o debilidades de las estrategias propuestas para promover la ciudadanía mundial. El análisis se hizo utilizando NVivo y se construyeron tres casos (Colombia, Chile y México). Las entrevistas se codificaron separadamente a partir de categorías deductivas, entre las que se consideraron las habilidades cognitivas y socioemocionales: pensamiento crítico, sentido de pertenencia al mundo y empatía.

A continuación, se exponen los resultados de la IAP triangulando los datos obtenidos a través de cinco entrevistas semiestructuradas a estudiantes

de la Universidad de los Andes y las evidencias de actividades de clase (tablero virtual e infografías). Todos los datos han sido anonimizados para la protección de los/las participantes.

Resultados

Los resultados sugieren que la experiencia de IAP, que tuvo lugar en la clase “Investigación acción pedagógica en el aula” de la Facultad de Educación de la Universidad de los Andes de Colombia, fortaleció el pensamiento crítico, el sentido de pertenencia al mundo y la empatía de las/los participantes. Sin embargo, el análisis de los resultados, expuesto en la última sección del presente texto, hace evidente la necesidad de promover nuevas experiencias con un alcance mayor, con una conexión más fuerte con los procesos sociales, comunitarios y políticos del entorno, e integrando estrategias innovadoras de evaluación de aprendizajes relacionados con la ECM.

Pensamiento crítico

Con respecto al pensamiento crítico, condición de posibilidad del compromiso con el cambio social, este se fortaleció a lo largo de la experiencia de IAP gracias al análisis e investigación sobre problemáticas sociales, y a las actividades que permitieron que los/as estudiantes se identificaran como ciudadanos/as con capacidad de realizar transformaciones e impactar en asuntos locales por medio de su acción colectiva. Así explica el sentido de su propuesta una de las entrevistadas, que trabajó en una campaña digital a través de redes sociales denominada: *Menos carne, más sostenibilidad: “La herramienta más poderosa para combatir el cambio climático, eres tú”*

Propusimos la frase porque, desde lo pequeño, ya sea individual o colectivo, se pueden hacer cosas. El tema del cambio climático y la sostenibilidad surgió no del debate de si ser vegetariano o no serlo, sino de la investigación de todo lo que implica consumir carne en uno de los países que tiene más zonas verdes y agua, pero también mucha ganadería. Analizamos la problemática de tener que quemar los terrenos para que pueda pasar el ganado, o quitar vegetación por lo mismo, o tener que aplicarle cierto tipo de cosas a los terrenos para que se puedan mantener para el ganado. Pero también cómo afecta nuestra salud. Buscamos hacer un llamado consciente de qué pasa si uno come carne todos

los días, qué hay detrás de eso, reconocer que los animales ya no están en un campo libre, sino súper encerrados, y cuál es el tratamiento de estas carnes, entre otros. Pero también proponemos el suplemento con granos, de vegetales como el brócoli, que tiende a tener las mismas propiedades de la carne, y así ayudar a combatir el cambio climático, y también pues, a cuidar la salud de uno (Estudiante mujer 2, comunicación personal, 2023).

En las entrevistas se puede notar que el ejercicio de identificar problemas, investigar en torno a estos y proponer posibles soluciones sometidas a retroalimentación por parte de estudiantes de diferentes nacionalidades también se destaca como una actividad que contribuyó a promover el pensamiento crítico y a “ampliar el horizonte”:

El proyecto se realizó con diferentes personas, desde, pues, nuestra universidad, pero, también de otras, entonces, siento que eso amplía el hecho de decir “bueno, acá hay una problemática, pero allá también se está viendo esa problemática, a pesar de que son diferentes contextos”. Entonces, permitirnos entablar conversaciones con base a problemáticas que pasan, ya sea con compañeros de nuestras carreras, o de facultad, o de país y compartirlas o compararlas con otros jóvenes que están estudiando y pertenecen a otro país, permite ampliar los horizontes, porque, muchas veces, sabemos que hay problemáticas en otros países pero, hasta que no hablamos con las personas, no reconocemos qué hay de fondo (Estudiante mujer 3, comunicación personal, 2023).

La conversación, la comparación y la ampliación de horizontes son centrales para el pensamiento crítico, el cual revierte en el interés de aportarle a los demás y de realizar acciones concretas para el cambio social. Así, un estudiante manifestó que durante su experiencia en el proyecto intentó aportar ideas frente a los problemas o soluciones que mencionaban otros estudiantes: “tú estás pensando, esto le puede servir a mi compañero y tratas de mencionar y aportarle, de participar para recomendarle algo referente al tema con base en tu propio contexto” (Estudiante mujer 1, comunicación personal, 2023). Otro estudiante comparó su experiencia antes y después del proyecto y destaca su interés en seguir discutiendo sobre asuntos relativos a la ciudadanía mundial:

Antes del proyecto, si bien tenía o era consciente de problemáticas de otros países, no me había sentado a escuchar y decir “esto debería o podría abordarse también fuera del país, es una problemática que se vive de forma mundial,

de forma latinoamericana, podríamos aportar a esto desde donde estamos". Entonces, lo considero muy importante, y sí cambió mi perspectiva de ver las cosas. Para mí, es importante seguir discutiendo temas de ciudadanía mundial de forma constante (Estudiante hombre 1, comunicación personal, octubre de 2023).

Asimismo, los estudiantes entrevistados expresan que su paso por el proyecto contribuyó a que sean más conscientes del potencial de su aporte al cambio y a la solución de diversas problemáticas mundiales desde actos en su vida cotidiana o con "granitos de arena", como mencionó uno de ellos: "Definitivamente el proyecto me ha hecho reflexionar lo que nosotros, aunque veamos esos problemas lejos, podemos hacer (...) Porque digamos que de granito en granito se puede cambiar la mentalidad de una población completa" (Estudiante mujer 2, comunicación personal, 2023).

Demuestran con esto su compromiso como ciudadanos activos, quienes se involucran en los asuntos y cambios sociales de su nación y del mundo: "Yo sí soy partidaria de que tenemos mucho por hacer y darle importancia a esas cosas pequeñas que hacemos. A veces no le vemos efecto a esos pequeños cambios que hacemos, pero sí hacen efecto" (Estudiante mujer, 2, comunicación personal, 2023). En la misma dirección se manifestaron otros estudiantes: "uno no necesita hacer grandes cambios, o sea, un gran movimiento, para poder empezar a solucionar problemáticas, sino pequeñas o grandes acciones, pero que se evidencien en el contexto, eso sería lo primero (Estudiante mujer 3, comunicación personal, 2023); "desde nuestra posición, también podemos generar cambios en la sociedad" (Estudiante hombre, comunicación personal, 2023).

Este último participante menciona que uno de los primeros pasos para involucrarse con acciones sociales y contribuir al cambio es tener apertura e interés por conocer contextos, situaciones y problemas nuevos. Las posibilidades de reflexionar críticamente sobre realidades compartidas se traducen en acción colectiva y en la intención de movilizar el pensamiento de otros/as:

Luego del proyecto yo les recomendaría a otros estudiantes que se interesen en problemáticas que, normalmente, en el día a día de uno, no se ven o no son tan claras. Es importante salirse de la burbuja donde uno se encuentra (...) Entonces, mi invitación sería a los estudiantes que estén escuchando esto a que se interesen en las problemáticas, que dejen de pensar en que "no puedo aportar" (Estudiante hombre, comunicación personal, 2023).

Otra estudiante manifestó en los siguientes términos su intención de replicar las actividades realizadas a lo largo de la experiencia de IAP:

Yo creo que la experiencia aportó muchísimo y si uno quisiera implementar este tipo de iniciativas en otros contextos esa estructura se podría mantener y hacer algo parecido en otros lugares (...) por ejemplo, con mis estudiantes o posiblemente en mi comunidad. Yo pienso que teniendo la idea de cómo se podría estructurar el proceso, se podría convocar a los vecinos y tratar de hacer lo mismo, pero orientado más a la comunidad donde vivo, por ejemplo. Yo pienso que eso es lo que me pareció muy muy valioso de la experiencia, que uno ya sabe cómo poder comenzar con estas iniciativas enfocadas en ciudadanía mundial (Estudiante mujer 2, comunicación personal, 2023).

Se destaca que las reflexiones y acciones colectivas realizadas por los estudiantes durante este proceso promovieron en ellos/as el deseo de movilizar el pensamiento de otros/as, de generar conciencia crítica, y les demostraron que sus acciones pueden tener un impacto a nivel social. De hecho, en las entrevistas los/as participantes explicaron con interés el proyecto en el que habían trabajado durante la IAP y las acciones que realizaron en este. Estos proyectos se relacionaron con asuntos como la importancia de comer menos carne para promover la sostenibilidad; el fomento del interés estudiantil por asuntos políticos y de la empatía frente a las diferentes opiniones; la promoción de hábitos de vida saludables para la salud mental; y la sensibilización sobre el manejo que se da a la ropa (sobreproducción textil) y su repercusión ambiental. Así reflexiona una de las participantes sobre una de estas iniciativas, que consistió en una feria de trueque de ropa que denominaron *Ropatón*:

Este tipo de iniciativas funciona perfectamente, en especial hablando de la que hicimos nosotros sobre sobreproducción textil, no solamente por la experiencia que tuvimos con el grupo de trabajo de la universidad, sino también por las experiencias que de antemano conocemos y vemos que les llegan a las personas. Entonces, pienso que esta experiencia aporta y enriquece positivamente esas retroalimentaciones de usar la ropa conscientemente, de cómo manejar la sostenibilidad, desde qué me voy a poner y qué posibilidades tengo para reutilizar mi ropa (Estudiante mujer 3, comunicación personal, 2023).

En sus infografías también quedaron plasmadas sus preguntas, acciones realizadas, logros y reflexiones en torno a estas:

IMAGEN 1
Ejemplo de infografía con resultados de la experiencia de ECM



Fuente: Grupo 3, participantes de Colombia.

Un punto que vale la pena destacar es que luego de la experiencia las/ los estudiantes se sintieron atraídos por participar en organizaciones y proyectos sociales y, aunque este interés se presenta desde antes de su participación en el proyecto, reconocen el aporte de este en la motivación para involucrarse más en estos grupos:

El proyecto y las actividades que realizamos te hacen sentir como un agente que puede hacer parte del cambio, entonces eso a mí me hace involucrarme más en otras actividades sobre el tema que estaba investigando porque me parece un tema muy chévere, entonces por ejemplo si yo miro una organización que está trabajando lo mismo, me parecería muy interesante participar dentro del tema (Estudiante mujer, 4, comunicación personal, 2023).

Uno de los estudiantes manifiesta incluso el deseo de crear su propio grupo universitario para promover la ciudadanía mundial. Al respecto declara:

Me gustaría crear un grupo, aquí en la universidad, donde se aborden problemas de ciudadanía mundial o si ya existe uno, que no lo tengo muy claro, poder incluirme, poder seguir participando y dando ideas que, considero, es lo más importante. Que se aborde a mucha gente para que puedan escuchar, puedan aportar ideas, puedan discutir cosas, porque eso es lo más importante, discutir, desde un ambiente sano, donde se respete y se entienda que hay distintos caminos para resolver las cosas, pero siempre se tiene clara la problemática, entonces, eso es lo que me motivaría a seguir (Estudiante hombre, comunicación personal, 2023).

En contraste con la clara tendencia de participar en proyectos u organizaciones sociales, es importante notar que el involucramiento en partidos políticos es un asunto de posiciones divididas, con cierta renuencia frente a estos: “Yo siento que, digamos, cuando son partidos políticos y esto, hay un interés más allá de solucionar una problemática, entonces, por ejemplo, está el interés del dinero y otras cosas” (Estudiante mujer 3, comunicación personal, 2023). En el mismo sentido otra estudiante afirmó:

Frente al tema político no me siento identificada aún con ningún partido, entonces sí ejerzo los derechos que tengo como ciudadana, pero honestamente no he encontrado un partido donde yo sienta que todos mis ideales o todos los valores y creencias que tengo estén completamente arraigadas. Entonces, siento que el militar es también un tema de mucha responsabilidad (Estudiante mujer 1, comunicación personal, 2023).

Pese a las resistencias frente a las expresiones más formales de la política y sus instituciones, en especial los partidos políticos, las/los estudiantes identifican potencialidades para promover la ciudadanía mundial a través de las plataformas digitales:

Hay que reconocer que el proyecto fue de manera virtual, y esto fue lo que nos permitió conectar. Reconocer cómo ellos están proponiendo las soluciones a otras problemáticas y, nosotros acá, a otras, porque, también, hubiera podido ser un trabajo solo de la Universidad de los Andes, pero se quedaría encapsulado en lo que es Colombia. Reconocer cómo están manejando estas situaciones en otro país también es muy importante para comprender de manera

crítica las similitudes y diferencias con nuestro propio país (Estudiante mujer 3, comunicación personal, 2023).

Finalmente, desde la política de las “pequeñas acciones” se identifican las redes sociales digitales como catalizadores del pensamiento crítico y la generación de conciencia para el cambio. Dos de los cuatro grupos enfocaron sus acciones colectivas en campañas de redes sociales (*Instagram*, *Facebook* y *X*), con contenidos de relevancia social que permitieran llegar a diferentes poblaciones, en especial a jóvenes y a familias. Esto para promover hábitos de vida saludables tanto desde la alimentación como desde el aprovechamiento del tiempo libre para el cultivo de la salud mental. Así lo explica una de las participantes, del grupo que impulsó la campaña virtual “Menos carne, más sostenibilidad”:

En nuestra campaña no estamos diciendo “deje de comer carne” porque, reconocemos también, pues, si llevas toda tu vida comiendo carne y cambias a ser vegetariano o vegano de un momento a otro, eso te va a afectar y esa no es la idea, pero sí promover un consumo más consciente. Entonces, nosotros decíamos, “bueno, ¿qué campaña podemos hacer, para que realmente la gente entienda?” Entonces aprovechamos nuestra cercanía como jóvenes a Instagram, Facebook y X, donde se la pasan mucho tiempo las personas. Entonces ¿por qué no aprovechar este tiempo y estas publicaciones para hacer concientización de este tipo de acciones? Hicimos cuatro o cinco piezas gráficas en donde decíamos qué efectos tiene el consumo de carne, positivos y negativos, algo más informativo, y de solución, no de prohibición, esa nunca fue nuestra idea. Lo subimos cada uno a nuestros perfiles, no creamos un Instagram nuevo porque, consideramos que es más fácil que alguien allegado a ti te diga ¿Qué está pasado, por qué está publicando esto? A que sea una persona detrás de un perfil que no sabes quién es. (Estudiante mujer 2, comunicación personal, 2023).

Empatía y sentido de pertenencia al mundo

Aunque son diversas las habilidades sociales y emocionales que los estudiantes consideran que fueron promovidas durante la experiencia de IAP, sin duda la más mencionada fue la empatía. Los estudiantes concuerdan en que la empatía es una de las principales habilidades que se abordaron y trabajaron durante el proyecto, por lo que con frecuencia esta se menciona durante las entrevistas.

El tema de la empatía fue lo más importante. Empatizar tal vez con una problemática que trae otra persona (...) Yo creo que cuando escuchas los problemas y las propuestas de otras personas buscas entender también su posición, digamos, tanto su lugar como su posición frente al problema. Entonces esto te llega a generar un sentimiento de más empatía; por el hecho de escucharlos, siento que el hecho de que estén contando problemas desde ellos mismos hace que uno empiece a imaginar justamente esos recuentos y decir “esta situación es muy difícil” (Estudiante mujer 1, comunicación personal, 2023).

La empatía está mediada por la comunicación y la escucha, consideradas por las y los estudiantes como componentes de suma importancia para el impulso de la ciudadanía mundial. A modo de ejemplo, un participante describió el proyecto como “un espacio en donde a uno lo escuchan bastante y ayudan como a nutrir esas propuestas, no solamente los docentes sino también los otros compañeros de otros lugares y otras universidades” (Estudiante mujer 2, comunicación personal, 2023).

En coherencia con eso y frente a la pregunta por la contribución del proyecto al desarrollo de las habilidades socioemocionales un participante respondió: “el aporte más grande es el diálogo y los espacios de discusión que tuvimos con el grupo” (Estudiante mujer, 2, Colombia, 2023). Además de destacar que el proyecto promovió el ejercicio de la comunicación, las/ los estudiantes enfatizan en la importancia de esta para la transformación social.

Bueno, yo creo que mi compromiso es, no hacer caso omiso a lo que está pasando, no solo en mi entorno, sino también como país y como mundo, saber que, desde pequeñas acciones, desde el diálogo, desde el comunicar, el decir, el chatear, considero que se pueden hacer grandes cambios. Entonces, el proyecto me permitió a mí, comprender el poder que tengo como ciudadana, ya sea de involucramiento en este tipo de soluciones o el poder proponer otras nuevas. Entonces, ese es mi compromiso: no seguir evitando los problemas y hacerles caso omiso, sino seguir en la lucha (Estudiante mujer 3, comunicación personal, 2023)

Además de la empatía mediada por la importancia que se le atribuye a la comunicación, en las entrevistas se hace evidente el desarrollo del sentido de pertenencia a una humanidad común, traducido en formas de trabajo cooperativo y solidaridad: “Cuando se abrían los espacios de discusión, si otros estudiantes de las demás universidades me preguntaban, yo les podía

dar contexto, también, podía preguntarles, (...) siento que fue un aprendizaje cooperativo que nos permitió sentirnos parte de una misma región y del mundo” (Estudiante hombre, 1, Colombia 2023). Así lo expresaron, para cerrar esta sección, otras dos participantes:

Yo creo que, principalmente, el proyecto fue pensado para desarrollar este tipo de habilidades sociales, porque, posiblemente, se hubiera podido hacer individualmente, ¿sí? Como, cada uno proponer un problema y, desde su solución individual, qué podría hacer, pero, desde la empatía, el trabajo en equipo me pareció fundamental, porque, si bien para unos, un problema es esto, para otros no, y las maneras de solucionarlo pueden ser muy diferentes. Entonces, trabajar en equipo nos permitió reconocernos desde diferentes posturas como ciudadanos del mundo, reconocer una misma problemática latinoamericana, global, y proponer también diferentes soluciones que pueden discutirse e implementarse (Estudiante mujer 4, comunicación personal, 2023).

Lo más importante fue la solidaridad. Yo creo que, desde que iniciamos el laboratorio, fue clave solidarizarme con la ciudadanía y conmigo misma, y reconocer que hay problemáticas. También, cuando nosotros estábamos hablando con los otros compañeros poder decir “Sí, es verdad lo que ellos están proponiendo. No había pensado en ese problema, voy a pensarlo ahora porque, ya alguien me lo dijo y está en mi plano de vida en este momento” Ahí yo creo que se desarrolla la solidaridad y especialmente, la empatía, como la posibilidad de escuchar (Estudiante mujer, 3, comunicación personal, 2023).

Discusión y conclusiones

En lugar de promover la adaptación al nuevo orden económico y proyectar visiones universalistas basadas en las ideas occidentales de progreso y humanidad, la ECM crítica-decolonial reconoce la importancia del ser y el hacer de otra manera, de percibir el mundo y a nosotros/as mismos/as más allá de la gramática moderno/colonial. (Suša *et al.*, 2020; Andreotti, 2021). Como señalan Suša *et al.* (2020), nuestra incapacidad para actuar y pensar de otro modo está indisolublemente ligada a nuestra incapacidad general para sentir y habitar nuestros cuerpos de forma diferente, más allá de las lógicas individualistas y egocéntricas en las que nos quieren encapsular. Así pues, la ECM crítico-decolonial desafía el comportamiento individualista, narcisista e interesado, fomentando la cooperación, la reflexividad y las acciones colectivas.

Esto fue lo que intentamos hacer en este proyecto de IAP en el que la pedagogía dialógica reflexiva posibilitó la concientización y la incidencia concreta en el mundo y en las subjetividades juveniles. De manera similar a lo encontrado por Bossio (2023) al analizar la experiencia de un curso universitario de pregrado de una Universidad de Japón, la ECM expresada desde una pedagogía dialógica reflexiva alimentó el pensamiento crítico, el sentido de pertenencia al mundo y la empatía, desde la apreciación de los estudiantes de las similitudes y diferencias de otros contextos, la interacción con perspectivas múltiples y la comprensión crítica de la dinámica compleja del mundo, relacionada con problemáticas socioambientales que las y los estudiantes identificaron y analizaron. Se trató de habilitar un lenguaje común de crítica, pero también de posibilidad.

El pensamiento crítico se cultivó a través de la experiencia de IAP en la que las/los estudiantes trabajaron en equipo, discutieron y eligieron una problemática que les indignaba o afectaba, la investigaron, recibieron aportes por parte de sus pares de otras universidades en torno a sus propuestas de acción, implementaron sus acciones colectivas y reflexionaron alrededor de estas. El sentido de pertenencia al mundo se fortaleció gracias a los espacios de intercambio virtual con estudiantes de otros países que propiciaron el diálogo, la creación colectiva y el sentido de comunidad, ampliando sus horizontes de identidad. Del mismo modo, la empatía o, para retomar a Nussbaum (2025), la imaginación narrativa, se percibe en las entrevistas en la preocupación de las/los estudiantes por problemáticas ambientales y en las acciones colectivas orientadas al cuidado del planeta y el bienestar individual y colectivo, desde la alimentación o desde el replanteamiento de nuestros hábitos de consumo.

No obstante, se identificaron cinco grandes limitaciones de la IAP desarrollada que, a su vez, constituyen desafíos para nuevas experiencias de ECM. La primera tiene que ver con el alcance del proyecto, pues se trató de un trabajo de aula. Si bien no se redujo la ECM solo a un tema de una clase, sino que se trató de una experiencia de intercambio, reflexión y acción colectiva a lo largo de un semestre, aun así su alcance fue limitado. Según Tarozzi (2023) la ECM es y debe ser transformadora, lo que implica proponer cambios culturales radicales como principio organizador para repensar los currículos en los entornos educativos, en lugar de convertirse en un nuevo contenido que enseñe habilidades dentro del marco de aprendizaje institucional actual. Por esto, es importante siempre aclarar el enfoque desde

el que se habla de ECM, así como potenciar su papel transformador y el de los educadores como agentes de cambio curricular, educativo y social (Tarozzi, 2023).

Ello implica llevar el cambio más allá del aula de clase, es decir, transversalizar la ECM en la facultad y en la universidad. Como indica Knust (2024), lo anterior supone fortalecer la formación del profesorado para que cuente con las herramientas y los recursos necesarios para integrar las “competencias” globales en sus asignaturas; fomentar la colaboración interdisciplinaria para crear un enfoque integral en el desarrollo de estas; y promover la flexibilidad curricular para que los estudiantes puedan profundizar en áreas de interés relacionadas con los aprendizajes globales e interculturales.

Otro reto implica trascender la universidad y conectar mucho más las iniciativas de ECM con los procesos sociales, comunitarios y políticos del entorno. Por ejemplo, en esta IAP partimos de las concepciones y problemáticas identificadas por las y los estudiantes, pero no tanto de sus experiencias barriales, familiares e incluso políticas. Varias de las personas participantes de la IAP han hecho parte de organizaciones de la sociedad civil, de movimientos políticos y de colectivos artísticos, además de ser, en el momento del estudio, docentes en formación y estar realizando su práctica pedagógica en colegios oficiales. Estas experiencias de vida pueden integrarse mucho más a las iniciativas de ECM para enriquecer su conexión con los contextos barriales y sus prácticas político-culturales.

Para Bosio, Torres y Gaudelli (2023) la ECM puede verse como una plataforma pedagógica para propiciar diálogos críticos entre experiencias vitales; fomentar la comprensión en medio de diversas fronteras y culturas; profundizar nuestra interconexión en los ámbitos social, político, económico y medioambiental; y, en los casos de los programas de formación inicial de docentes: “adoptar modelos basados en asociaciones entre la escuela y la comunidad, basados en teorías educativas que priorizan la diversidad y la justicia social” (Bosio, Torres y Gaudelli, 2023, 4). Estos vínculos entre universidad y comunidad pueden expandirse a proyectos colaborativos e internacionales entre universidades de diferentes países y sus respectivas comunidades locales, para agenciar en conjunto intervenciones sociales y ambientales.

El tercer reto implica superar cierto cariz individual de la “política de las pequeñas acciones” que apareció de manera recurrente en las entrevistas

realizadas. Como señalan San Cornelio, Ardèvol y Martorell (2021), la tendencia política basada en los “pequeños cambios” individuales, para generar grandes cambios colectivos ha tomado fuerza como parte del activismo digital y de las prácticas de actores como los *eco-influencers* o los también llamados movimientos alrededor del estilo de vida. Estas nuevas formas de activismo digital se enmarcan “en la acción individual, no tanto en la acción colectiva, ya que no presentan una articulación colectiva *a priori* [y además tienen una] estrecha relación con el consumo y con marcas que promueven una relación sostenible con el entorno” (San Cornelio, Ardèvol y Martorell, 2022, 134). El pensamiento crítico sobre las problemáticas globales debe permitir en futuras experiencias, problematizar incluso las limitaciones de una acción situada en los pequeños cambios individuales, así como también en el uso de redes sociales digitales como *Instagram*, *Facebook* o *X*, cuyos algoritmos han sido manipulados para beneficiar los contenidos clasistas, racistas y antiinmigrantes de sus propietarios (Graham & Andrejevic, 2024). Esto estuvo ausente en el diseño e implementación de la experiencia, y puede abordarse con profundidad en próximas iniciativas.

El cuarto reto tiene que ver con la evaluación de las experiencias de ECM. Para Bossio (2023), la ECM anima a los/las estudiantes a cuestionar sus propias creencias, valorar la sostenibilidad y abordar críticamente las injusticias socioambientales, el racismo y las relaciones de poder; también busca que ellas/ellos se comprometieran críticamente con una diversidad de valores y perspectivas, por lo que el desarrollo de una visión crítica resulta crucial. Lo anterior implica innovar en las prácticas evaluativas, pues una evaluación reducida a la calificación o a la valoración numérica de desempeños no parece suficiente (Perez *et al.*, 2023). Además, como lo señalan Aguilar-Forero *et al.* (2020) la calificación numérica reduce la complejidad de los procesos de aprendizaje, promueve la competitividad y subordina la motivación intrínseca a la motivación extrínseca (dependiente del “premio-nota”), asunto poco coherente con la intención de impulsar la cooperación y el sentido de comunidad propia de la ECM crítico-decolonial.

En la IAP desarrollada los resultados y aprendizajes en relación con la ciudadanía mundial se valoraron al final del proceso y desde la perspectiva de los estudiantes, obtenida por medio de las entrevistas. Sin embargo, en próximas experiencias se pueden utilizar diferentes recursos para evaluar los aprendizajes obtenidos en el proceso de formación, investigación y acción/reflexión. La evaluación puede permitir a las/los estudiantes comprender su papel como ciudadanos/as del mundo, y valorar el desarrollo

de sus habilidades para participar en acciones y proyectos comunitarios que promuevan la justicia social, los derechos humanos y la sostenibilidad (Knust, 2024).

Como explica Knust (2024) es necesario evaluar el desarrollo de aprendizajes globales/interculturales desde estrategias innovadoras, como los portafolios de liderazgo en los que los/las estudiantes documenten sus experiencias de participación, trabajo en equipo y liderazgo de iniciativas; la autoevaluación y la coevaluación que les permiten reflexionar sobre su propio desarrollo como ciudadanos/as del mundo y recibir retroalimentación de sus pares; o las matrices de evaluación (o rúbricas) cualitativas, que se pueden utilizar para evaluar la participación de los estudiantes en debates, proyectos de voluntariado y actividades que fomenten la conciencia y la acción ciudadana glocal.

Por último, como educadores/as tenemos el reto de no reproducir patrones coloniales en nuestras prácticas pedagógicas y no renunciar a la política de la posibilidad. La ECM desde un enfoque crítico-decolonial debe invitarnos a permanecer alerta ante la posible repetición de patrones coloniales que a menudo surgen incluso cuando tenemos “buenas intenciones” (Pashby *et al.*, 2021). Por ello, resulta importante considerar que el aprendizaje transgresor y crítico se extienda al compromiso de docentes y estudiantes de vivir activamente de manera transgresora y al poder de imaginar un mundo mejor y socialmente justo, tratando de desmantelar los sistemas de opresión como el patriarcado, el clasismo, el capitalismo, el racismo, el sexismo y el colonialismo (Pashby *et al.*, 2021).

Como destacan algunos autores (McLaren y Bosio, 2022. Tarozzi, 2023) inspirados en el pensamiento de Freire, construir una nueva sociedad requiere no solo de un cambio en las condiciones materiales de esta, sino también “una imaginación utópica, una teoría viva que descubra posibilidades militantes enterradas en las obstinadas realidades de la privación y la necesidad” (McLaren y Bosio, 2022, 7). Por tanto, la lectura crítica de un mundo en el que se profundiza el desequilibrio socioambiental, la mercantilización de la vida, los nacionalismos xenofóbicos y las guerras política y mediáticamente justificadas (como el genocidio en Gaza) no puede llevarnos a renunciar a la utopía y a la política de la posibilidad (Escobar, 2023).

La ECM encarna una visión esperanzadora de futuro y sus “implicaciones transformadoras para un cambio cultural radical en la educación” (Tarozzi1, 2022, 6). Así, una perspectiva glocal en educación y especialmente de ECM

requiere un ethos imaginativo y esperanzador para pensar de otra manera y sentar las bases para una nueva pedagogía transformadora (Tarozzi, 2023. Wright, 2011). Como señala Escobar (2023) *imaginar lo posible* es uno de los más complejos retos culturales, educativos y políticos del presente debido a que nuestro sistema de creencias ha sido limitado o incluso colonizado por una noción de realidad única y de mundo único que anula la opción de imaginar futuros radicalmente diferentes. No renunciar a la utopía y a la política de la posibilidad significa abrir las puertas a la imaginación pedagógica para construir pedagogías de la posibilidad que nos permitan ir más allá del mundo “como fue” y “como es”, para enriquecerlo con iniciativas de ECM que nos muestren mundos y realidades educativas que *pueden llegar a ser* (Glăveanu, 2022).

Referencias

- Aguilar-Forero, Nicolás y Fernando Salazar. 2023. “Critical/decolonial global citizenship education and libraries from the Global South”, *Prospects*, 1-13, Holanda: UNESCO, <https://doi.org/10.1007/s11125-023-09655-8>
- Aguilar-Forero, Nicolás, Nancy Alfaro, Ana María Velásquez y Verónica López. 2020. “Educación para la ciudadanía mundial: conectando escuelas de Colombia y Chile”. *Educ. Soc.*, 41: e213415, Brazil: Centro de Estudos Educacao e Sociedade-CEDES. <https://doi.org/10.1590/ES.213415>
- Andreotti, Vanessa. 2011. Engaging the (geo)political economy of knowledge construction: Towards decoloniality and diversity in global citizenship education. *Globalization, Societies and Education*, 9 (3-4): 381-397, Reino Unido, <https://doi.org/10.1080/14767724.2011.605323>
- Andreotti, Vanessa. 2021. “Depth education and the possibility of GCE Otherwise”. *Globalisation, Societies and Education*, 19 (4): 496–509, Reino Unido, <https://doi.org/10.1080/14767724.2021.1904214>
- Bosio, Emiliano. 2021. “Global human resources or critical global citizens: An inquiry into the perspectives of Japanese university educators on global citizenship education”, *Prospects*, 53: 425-442, Holanda; UNESCO, <https://doi.org/10.1007/s11125-021-09566-6>
- Bosio, Emiliano. 2022. “Meta-critical global citizenship education: Towards a pedagogical paradigm rooted in critical pedagogy and value-pluralism”.

- Global Comparative Education: Journal of the WCCES*, 6, (2): 1-19. Suiza: World Council of Comparative Education Societies.
- Bosio, Emiliano. 2023. "Global citizenship education as a reflexive dialogic pedagogy". *Citizenship Teaching & Learning* 18, (2): 177-94, Reino Unido: Children's Identity and Citizenship in Europe Association, https://doi.org/10.1386/ctl_00119_1
- Bosio, Emiliano, Carlos Alberto Torres and William Gaudelli. 2023. "Exploring values and knowledge in global citizenship education: Theoretical and empirical insights from scholars worldwide", *Prospects*: 1-9, Holanda, UNESCO. <https://doi.org/10.1007/s11125-023-09658-5>
- Diaz-Arevalo, Juan Mario. 2022. "In search of the ontology of participation in Participatory Action Research: Orlando Fals-Borda's participatory turn, 1977-1980", *Action Research*, 20, (4): 343-362, Reino Unido, <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/14767503221103571>
- Escobar, Arturo. 2023. "Welcome to Possibility Studies". *Possibility Studies & Society*, 1-4, Reino Unido, <https://doi.org/10.1177/27538699231171450>
- Fals Borda, Orlando. 2012. "Orígenes universales y retos actuales de la IAP (Investigación Acción Participativa)". En *Ciencia, Compromiso y Cambio Social. Orlando Fals Borda*. Buenos Aires: Editorial El Colectivo.
- Francés García, Francisco José, Antonio Alaminos Chica, Clemente Penalva Verdú, Óscar Antonio Santacreu Fernández. 2015. *La investigación participativa: métodos y técnicas*. Cuenca: PYDLOS Ediciones.
- Giroux, Henry & Emiliano Bosio 2020. "Critical pedagogy and Global Citizenship Education". In *Conversations on Global Citizenship Education: Perspectives on research, teaching, and learning in higher education*. UK: Routledge.
- Glăveanu, Vlad. 2022. Possibility studies: A manifesto. *Possibility Studies & Society* 1, (2): 1-6, Reino Unido, <https://doi.org/10.1177/27538699221127580>
- Graham, Timothy & Mark Andrejevic. 2024. *A computational analysis of potential algorithmic bias on platform X during the 2024 US election*. Working Paper, Unpublished .
- Guerrero Farías, María Lucía. 2020. "Elite global citizenship, a case of a secondary school in Bogotá, Colombia". *International Studies in Sociology of Education*, 30 (3), 268-286, Reino Unido, <https://doi.org/10.1080/109620214.2020.1819373>

- Knust, Ronald. 2024. *Desarrollar y evaluar competencias globales en una asignatura*. Documento inédito.
- McLaren, Peter and Emiliano Bosio. 2022. "Revolutionary Critical Pedagogy and Critical Global Citizenship Education: A Conversation with Peter McLaren". *Citizenship Teaching & Learning* 17 (2): 165-11 181, Reino Unido: Children's Identity and Citizenship in Europe Association https://doi.org/10.1386/ctl_00089_1
- Nussbaum, Martha. 2025. "The Role of the Humanities in Education as a Cornerstone of Democracy, with a Special Emphasis on Environmental Issues". *Revista de Estudios Sociales*, 91: 177-184, Colombia: Universidad de los Andes, <https://doi.org/10.7440/res91.2025.10>
- Pashby, Karen, Marta da Costa, Sharon Stein and Vanessa de Oliveira Andreotti. 2021. "Mobilising global citizenship education for alternative futures in challenging times: an introduction". *Globalisation, Societies and Education* 19 (4): 371-378, Reino Unido, <https://doi.org/10.1080/14767724.2021.1925876>
- Pashby, Karen, Marta da Costa, Sharon Stein and Vanessa Andreotti. 2020. A meta-review of typologies of global citizenship education, *Comparative Education* 56 (2): 144-164, Reino Unido, <https://doi.org/10.1080/0305068.2020.1723352>
- Peraza Sanginés, Cecilia. 2024. "Experiencias educativas sobre ciudadanía mundial en el nivel superior: Reflexiones de jóvenes estudiantes de ciencias sociales". *Edähi Boletín Científico De Ciencias Sociales Y Humanidades Del ICShu* 12 (2): 42-54, México; Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, <https://doi.org/10.29057/icshu.v12iEspecial2.13407>
- Perez Gómez, Gustavo, Natalia Garzón Aguiar, Edna Conde Vega y Jorge Hoyos Rentería. 2023. "Evaluación innovadora de los aprendizajes en educación media y superior en América Latina: revisión sistemática". *Voces Y Silencios. Revista Latinoamericana De Educación* 14 (2): 23-48, Colombia: Facultad de Educación de la Universidad de los Andes, <https://doi.org/10.18175/VyS14.1.2023.11>
- Pillay, Thashika and Carrie Karsgaard. 2023. "Global citizenship education as a project for decoloniality". *Education, Citizenship and Social Justice* 18 (2): 214-229, Reino Unido: <https://doi.org/10.1177/17461979221080606>

- San Cornelio, Gemma, Elisenda Ardèvol y Sandra Martorell. 2022. "Estilo de vida, activismo y consumo en influencers medioambientales en Instagram". *OBRA DIGITAL* 21: 131-148, España: Universidad de Vic, Universidad Central de Cataluña y la Universidad del Azuay, <https://doi.org/10.25029/od.2021.326.21>
- Starkely, Hugh. 2022. "Challenges to Global Citizenship Education. Nationalism and Cosmopolitanism". In *Global Citizenship in Foreign Language Education*. UK: Routledge.
- Suša, Rene, Vanessa Andreotti, Sharon Stein, Cash Ahenakew, Tereza Čajkova, Dino Kuperman Siwek, Camilla Cardoso and Ninawa Huni Kui. 2020. "Global Citizenship Education and Sustainability Otherwise". In *Teaching and Learning Practices That Promote Sustainable Development and Active Citizenship*. IGI Global Publisher of Timely Knowledge.
- Tandon, Rajesh and Budd Hall. 2025. *Teaching Community-Based Participatory Research. Socially Responsible and Ethically Anchored*. Hachette India.
- Tarozzi, Massimiliano. 2023. "Futures and hope of global citizenship education". *International Journal of Development Education and Global Learning* 15, (1): 44-55, Reino Unido; UCL Press, <https://doi.org/10.14324/IJDEGL.15.1.05>
- UNESCO. 2014. *Global Citizenship Education. Preparing Learners for the Challenges of the 21st Century*. Francia: UNESCO.
- UNESCO. 2015. *Educación para la ciudadanía mundial. Temas y objetivos de aprendizaje*. Francia: UNESCO.
- Wright, Erik Olin. 2011. "Real Utopias", *Contexts* 10 (2): 26-39, Estados Unidos: American Sociological Association, <https://doi.org/10.1177/1536504211408884>