

EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA MUNDIAL: CONECTANDO ESCUELAS DE COLOMBIA Y CHILE

NICOLÁS AGUILAR-FORERO¹ 

NANCY ALFARO² 

ANA MARÍA VELÁSQUEZ³ 

VERÓNICA LÓPEZ⁴ 

RESUMEN: El presente artículo expone los resultados de una investigación-acción que buscó comprender cómo el activismo, mediado por tecnologías digitales, puede contribuir a la Educación para la Ciudadanía Mundial. El estudio se desarrolló durante el año 2017 en tres instituciones educativas de dos países latinoamericanos: Colombia y Chile. Los resultados permitieron identificar que los estudiantes de esas escuelas promueven la reflexión y generación de conciencia en torno a temas que conciernen a la humanidad, como la violencia de género, por medio de diversas iniciativas apoyadas en la creación de espacios virtuales y en el activismo basado en tecnologías digitales.

Palabras-clave: Educación para la Ciudadanía Mundial (ECM). Activismo. Tecnologías digitales. Escuelas.

GLOBAL CITIZENSHIP EDUCATION: CONNECTING SCHOOLS IN COLOMBIA AND CHILE

ABSTRACT: This article presents the results of an Action research intended to understand how activism, mediated by digital technologies, can contribute to Global Citizenship Education. The study was developed throughout 2017 year in three educational institutions of two Latin American countries: Colombia and Chile. The results allowed to identify that the students of these schools promote reflection and generation of conscience around issues that concern humanity such as gender violence, through various initiatives supported in the creation of virtual spaces and in activism based in digital technologies.

Keywords: Global Citizenship Education (GCE). Activism. Digital Technologies. Educational institutions.

Este artículo de investigación forma parte de un estudio más amplio denominado *Contribuciones del ciberactivismo a la Educación para la Ciudadanía Mundial*, el cual fue financiado por la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad de los Andes de Colombia. En Chile el estudio fue financiado por Fondecyt 1191267 y PIA CONICYT CIE 160009.

1. Universidad de los Andes, Facultad de Educación – Bogotá, Colombia. E-mail: nj.aguilar1902@uniandes.edu.co

2. Universidad de Barcelona, Facultad de Educación – Barcelona, España. E-mail: nalfaror36@alumnes.ub.edu

3. Universidad de los Andes, Facultad de Educación – Bogotá, Colombia. E-mail: ana-vela@uniandes.edu.co

4. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, Programa de Apoyo a la Convivencia Escolar – Valparaíso, Chile. E-mail: veronica.lopez@pucv.cl

EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA MUNDIAL: CONECTANDO ESCOLAS NA COLÔMBIA E NO CHILE

RESUMO: Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa-ação que buscou compreender como o ativismo, mediado pelas tecnologias digitais, pode contribuir para a Educação para a Cidadania Mundial. O estudo foi desenvolvido durante o ano de 2017 em três instituições de ensino de dois países da América Latina: Colômbia e Chile. Os resultados permitiram identificar que os alunos dessas escolas promovem a reflexão e geração de consciência em torno de questões que dizem respeito à humanidade, como a violência de gênero, por meio de diversas iniciativas apoiadas na criação de espaços virtuais e em ativismo baseado em tecnologias digitais.

Palavras-chave: Educação para a Cidadania Mundial (ECM). Ativismo. Tecnologias digitais. Escolas.

Introducción y estado de la cuestión

La Educación para la Ciudadanía Mundial (ECM) es un movimiento educativo emergente que distintos gobiernos, instituciones y organizaciones con incidencia internacional, como la UNESCO (2016), están promoviendo en los últimos años. Esto, parte de la base de que, en un mundo cada vez más complejo e interconectado, la educación no se puede centrar solo en el nivel nacional de formación. Por el contrario, se requiere de la preparación de los ciudadanos para que puedan adaptarse, actuar y tomar decisiones informadas en un contexto global interdependiente y culturalmente diverso (RAPOPORT, 2013; ENGEL; FUNDALINSKI; CANNON, 2016). Desde este marco, se concibe al ciudadano del mundo como una persona que ejerce sus derechos y deberes no solo a nivel local sino también a nivel nacional y global. Se trata de personas y colectivos que asumen que su responsabilidad hacia los demás va más allá de los vínculos más cercanos (familia o amigos), e incluso de las personas con quienes se comparte una ciudadanía nacional (ARISTIZÁBAL; HOFMANN-PINILLA; SOW, 2012).

Pese a que la ECM es un concepto emergente y en construcción, sujeto a toda clase de críticas, agendas e interpretaciones (SHULTZ, 2007; ANDREOTTI, 2006, 2011; CHO; MOSSELSON, 2018; PAIS; COSTA, 2017), en la práctica organizaciones con fuerte influencia internacional como OXFAM y la UNESCO se han esforzado por llenar de contenido el concepto y ya lo han incorporado en temas, objetivos educativos y resultados de aprendizajes esperados. La UNESCO (2015), por ejemplo, ha identificado un conjunto de temáticas centrales para la ECM relacionadas con la sostenibilidad ambiental, la paz, los derechos humanos, el respeto a la diversidad, entre otras, y una serie de objetivos asociados a cada temática, desagregados en tres ámbitos de aprendizaje (cognitivo, socioemocional y conductual) transversales a los diferentes niveles educativos.

Con respecto a las prácticas pedagógicas, la UNESCO ha venido promoviendo aquellas basadas en el diálogo y la participación, centradas en el estudiante, apoyadas en la investigación y el pensamiento crítico y mediadas por nuevas tecnologías que propicien la interacción entre lo local y lo global. Además de la centralidad de las nuevas tecnologías, se ha destacado la necesidad de identificar medidas que aporten a la comunidad (como el *activismo no violento*), de poner en marcha proyectos colaborativos sobre temas de interés local y mundial (medio ambiente, consolidación de la paz, confrontación del racismo, el sexismo, la xenofobia, etc.), y de desarrollar habilidades para una participación política y social eficaz: investigación crítica, formulación de argumentos, planeación/organización de acciones colectivas, entre otras (UNESCO, 2016).

Experiencias previas en otros países descritas en varios estudios (JOHNSON; BOYER; BROWN, 2011; TRUONG-WHITE; MCLEAN, 2015; MILLS *et al.*, 2011) muestran cómo ciertos proyectos colaborativos, que implican la integración de la tecnología a la educación para promover la ciudadanía mundial, propician la interacción de estudiantes de contextos geográficos/culturales distintos y generan numerosos aprendizajes. Por ejemplo, en su análisis del proyecto GlobalED cuyo objetivo fue promover el intercambio virtual entre escuelas situadas en localidades geográficas distantes de los Estados Unidos, Johnson, Boyer y Brown (2011) destacan que los estudiantes obtuvieron aprendizajes relacionados con los Derechos Humanos y las relaciones internacionales, y desarrollaron habilidades para negociar y resolver problemas por medio de situaciones simuladas de su entorno. En efecto, a partir del modelo de Aprendizaje Basado en Problemas, en este proyecto cada grupo de estudiantes de educación media y superior representó un país y entró en conversación con “otro país” por medio de discusiones online e interacciones en tiempo real o diferidas vía correo electrónico.

Otros estudios muestran cómo, a nivel de la educación formal, las tecnologías digitales propician la creación de comunidades de aprendizaje en las que estudiantes de diferentes colegios o universidades, no solo de un mismo país sino de diferentes lugares del mundo, desarrollan proyectos colaborativos, comparten sus experiencias y se vuelven agentes defensores de distintas causas de interés mundial. Vivitsou y Viitanen (2015), por ejemplo, exponen los resultados de una investigación colaborativa e internacional ligada a la creación de videos por parte de estudiantes de secundaria de Finlandia y Grecia. Dichas narraciones audiovisuales, relacionadas con momentos de vida significativos o temáticas de interés para los estudiantes, se compartieron en redes sociales y en una plataforma diseñada con ese fin (*Mobile Video Experience*), con el propósito de favorecer el diálogo, la colaboración y el intercambio en la forma como los jóvenes se perciben a sí mismos, a sus pares y al mundo (VIVITSOU; VIITANEN, 2015). El resultado de esta experiencia fue la formación política de los estudiantes y la creación de lo que los autores llaman una pedagogía digital transformadora; esto es, una pedagogía que, más allá de enfatizar en la incorporación de tecnologías o nuevos medios, se basa en la formación de los jóvenes como líderes, colaboradores y arquitectos de su propio aprendizaje.

Ahora bien, pese a las contribuciones de estos estudios, aún son escasos los trabajos que exploran los vínculos entre el activismo mediado por tecnologías digitales y la ECM. Asimismo, la producción de conocimiento en torno a la ECM ha estado concentrada en países económicamente dominantes (Estados Unidos, Reino Unido, Canadá, Australia) (PARMENTER, 2011), mientras que la generación de propuestas y reflexiones desde América Latina ha sido muy reducida. Con el fin de llenar estos vacíos, en 2017 se adelantó un trabajo de intercambio y colaboración entre tres instituciones educativas de dos países latinoamericanos: Colombia y Chile. El propósito de esta iniciativa fue vivir una experiencia de aprendizaje mutuo y de colaboración que permitiera responder la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo el activismo mediado por tecnologías digitales puede contribuir a la ECM?

La ECM desde un enfoque crítico

Este estudio se desarrolló con base en las contribuciones de los enfoques críticos de ECM (MARSHALL, 2011; ANDREOTTI, 2006, 2011), los cuales enfatizan en la necesidad de confrontar la violencia estructural y la injusticia social, promoviendo iniciativas situadas, colaborativas y orientadas a la acción colectiva con protagonismo juvenil. El enfoque crítico de ECM surge como respuesta al enfoque neoliberal. Este último parte de una concepción de la ECM centrada en las habilidades que necesitan los estudiantes

para “triunfar” en la economía global, como el manejo de idiomas o las capacidades para emprender nuevos proyectos y para desenvolverse competitivamente a escala internacional (ENGEL; FUNDALINSKI; CANNON, 2016). Esta visión, además de privilegiar lo individual por encima de lo colectivo y de no problematizar las injusticias sociales, se fundamenta en criterios occidentales (en especial en el pensamiento de Europa occidental y Norteamérica) que desconocen otras visiones de mundo (HAN, 2016).

En contraposición a esta concepción, el enfoque crítico promueve principios más colectivos como la solidaridad, la empatía, el sentido de pertenencia al mundo, la construcción de comunidad global, la paz y la justicia social. Asimismo, busca enriquecer los programas de educación para la ciudadanía local y nacional, atendiendo a las particularidades culturales, económicas y sociopolíticas de los sujetos y comunidades en contextos específicos (SANGINÉS, 2016). Esto último, como explica Parmenter (2011), permite además incluir otras nociones y conocimientos dentro del discurso de ECM con el fin de transformar las situaciones de injusticia, muchas de las cuales comienzan desde el conocimiento.

Con esta base, el enfoque crítico de ECM promueve estrategias pedagógicas centradas en la responsabilidad compartida, la acción colectiva, el pensamiento crítico, la comprensión de problemáticas globales, la participación en actividades voluntarias, la colaboración intercultural y la discusión *online* y *offline* (PARMENTER, 2011). También propicia una pedagogía crítica y transformadora basada en el disenso, para que los estudiantes puedan afrontar paradojas y no sentirse abrumados por los conflictos, ambigüedades, incertidumbres o diferencias inherentes a la vida social (ANDREOTTI, 2011).

En atención a lo anterior, el presente artículo expone los resultados de esta experiencia de investigación-acción que giró en torno a la pregunta mencionada y a los siguientes objetivos específicos: 1) propiciar el intercambio y el contacto entre comunidades educativas de diferentes contextos con el fin de reflexionar e intervenir en problemáticas que conciernen a la humanidad, con el apoyo de herramientas tecnológicas; 2) identificar conjuntamente oportunidades y desafíos para la integración de la ECM en el contexto de los dos países participantes; y 3) promover el activismo mediado por tecnologías digitales como una estrategia fundamental de visibilización, incidencia y ECM.

Método

El enfoque metodológico utilizado para llevar a cabo la experiencia fue la investigación-acción. Según lo plantea Miller (1996), la investigación-acción es intencionalmente idiosincrática y contextual, de ahí que las cuestiones a estudiar emerjan de las necesidades, sean únicas y estén referidas a individuos o colectivos en situaciones particulares. Del mismo modo, Elliot (1990) explica que Kurt Lewin, quien acuñó la expresión *investigación acción* en 1947, concibió esta forma de investigar como una actividad de grupo y nunca como un proceso individual:

Se trata de una actividad emprendida por grupos o comunidades con el objetivo de modificar sus circunstancias de acuerdo con una concepción compartida por sus miembros de los valores humanos. Refuerza y mantiene el sentido de comunidad, como medio para conseguir el “bien común” en vez de promover el bien exclusivamente individual. No debe confundirse con un proceso solitario de “autoevaluación” en relación con determinadas concepciones individualistas del bien. (ELLIOT, 1990, p. 95)

El asumir este enfoque como lugar de posicionamiento implicó adelantar un trabajo colaborativo entre docentes, estudiantes e investigadores externos, así como también una intervención basada en los cuatro

momentos propuestos por Latorre (2003): planificación, acción, observación y reflexión. A continuación las tres fases que agrupan los cuatro momentos mencionados:

1. Selección de escuelas y planeación. Luego de conformar un grupo de trabajo integrado por investigadores de la Universidad de los Andes de Colombia y de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, seleccionamos tres instituciones educativas teniendo en cuenta no solo elementos pragmáticos (posibilidades de acceso y disposición para participar voluntariamente del proyecto), sino también un criterio fundamental: colegios que ya estuvieran promoviendo el uso y apropiación de nuevos medios y tecnologías digitales. Esta etapa contempló la planeación y diseño colaborativo de un conjunto de actividades de ECM, descritas más adelante, así como también la definición de si las integraríamos al currículo o si las trabajaríamos de manera extracurricular. En Colombia trabajamos con la Escuela Mediática, proyecto educativo de carácter privado que ofrece a sus estudiantes cinco horas semanales de clases de Comunicación orientadas a la generación de productos audiovisuales. La segunda escuela fue el Colegio Venecia, institución educativa de carácter oficial que cuenta con una clase denominada Gestión de Proyectos, la cual busca abordar problemáticas del entorno cercano de los estudiantes por medio de la creación de una propuesta pedagógica con soporte tecnológico (páginas web, aplicaciones, juegos, revistas virtuales, entre otros). En estas escuelas, ubicadas en la ciudad de Bogotá, trabajamos con 77 estudiantes de grado once, último grado de la educación básica en Colombia, realizando actividades integradas a las clases mencionadas y en colaboración con sus docentes. La tercera escuela fue el Liceo Tecnológico Alfredo Nazar Feres, institución educativa de dependencia municipal de la comuna de Valparaíso, Chile, la cual cuenta con un plan de gestión de convivencia por medio del cual se incorporó el taller “Líderes en educación para la ciudadanía”, en el que participaron estudiantes líderes desde séptimo año básico a cuarto año medio bajo la orientación del encargado de convivencia escolar de la escuela.
2. Acción: implementación de actividades. Entre las actividades diseñadas e implementadas en los tres colegios se destacan las siguientes: 1) talleres de ECM con estudiantes en los que se definieron problemáticas globales de interés y acciones para intervenirlas con apoyo de herramientas tecnológicas; 2) elaboración de productos audiovisuales y plataformas virtuales para generar incidencia y promover cambios en torno a ciertas problemáticas globales identificadas por los estudiantes (violencia de género, devastación ambiental, entre otras); 3) jornadas de intercambio virtual entre las tres escuelas, en el marco de dos eventos de socialización que tuvieron lugar a finales de 2018 en la Universidad de los Andes de Colombia y en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
3. Observación y reflexión. A lo largo del proceso recolectamos información por medio de diversas técnicas que nos permitieron observar y reflexionar en torno a las apreciaciones tanto de estudiantes como de docentes participantes del estudio, antes, durante y después de realizar la investigación/intervención. Realizamos observación participante en los talleres y encuentros de socialización, la cual fue registrada en un diario de campo digital. También desarrollamos la encuesta *Community Scale and the Youth Led School-Community Partnership Process, National School Climate Center (2017)* adaptada al contexto latinoamericano. Asimismo, realizamos un análisis crítico del discurso de las producciones audiovisuales y de los espacios virtuales generados como parte de la experiencia.

Por último, llevamos a cabo cinco entrevistas semiestructuradas con docentes y siete grupos focales con estudiantes que participaron del proyecto. Toda la información fue transcrita, codificada, categorizada y analizada con base en la propuesta de análisis crítico del discurso de Norman Fairclough (1995, 2011), en la que se distinguen tres niveles de análisis: 1) textual (relativo al micro nivel del discurso como texto), 2) discursivo (relacionado con el meso nivel del discurso en el que se entablan vínculos entre el lenguaje visual/textual y los procesos de producción, distribución y consumo de determinados textos); 3) social (vinculado con el macro nivel del discurso en el que se analizan elementos más amplios y complejos relativos a los sistemas ideológicos, políticos y económicos que producen y son producidos por determinados discursos).

Resultados

En los primeros talleres sobre ECM que realizamos en las instituciones educativas formulamos dos preguntas a los estudiantes: ¿Qué significa ser un ciudadano del mundo? y ¿Cuáles son las principales problemáticas mundiales? Frente a la primera pregunta, llamó la atención en las respuestas que los estudiantes al pensar en un ciudadano del mundo se refirieran a terceros, en otras palabras, que asociaran al “ciudadano del mundo” a otras personas y no a ellos mismos. De igual forma, en su mayoría los estudiantes asociaron el concepto de “ciudadano del mundo” a ciertas capacidades o valores: honestidad, responsabilidad, tolerancia, solidaridad, asertividad, respeto a la diferencia, entre otros. Si bien pocos estudiantes vincularon la ciudadanía mundial o al ciudadano del mundo con los derechos humanos, se presentaron excepciones como la siguiente que, además, enfatizan en otro rasgo común en las percepciones de los estudiantes: la relación de la ciudadanía mundial con las posibilidades de viajar o conocer otros países. Así lo expresó una de las jóvenes participantes:

Un ciudadano del mundo es una persona a la que le agrada conocer lugares, lenguas y personas nuevas. Está en desacuerdo con el hecho de que los continentes estén divididos en países ya que todos somos uno solo. Tampoco está de acuerdo con el hecho de que para salir de viaje se necesite visa. Un ciudadano del mundo es también una persona llena de principios y que sabe respetar los derechos de las demás personas y sus deberes los cumple. (Estudiante mujer de 15 años, comunicación personal, 18 de julio de 2017).

Con respecto a la segunda pregunta, para los estudiantes de las instituciones educativas con las que trabajamos las principales problemáticas mundiales tienen que ver con el medio ambiente (contaminación), las violencias (con cierto énfasis en las basadas en género), la intolerancia, la corrupción, el narcotráfico y la desigualdad. Al preguntarles cómo podríamos confrontar de alguna manera tales problemáticas, la respuesta más común giró en torno a la *generación de conciencia* y la *construcción de comunidad* para promover acciones colectivas. Con el propósito de avanzar en esta dirección, como parte de los talleres desarrollamos tres grandes actividades que derivaron en diferentes resultados: 1) exploración de la relación escuela-comunidad; 2) estrategias de comunicación e interacción entre escuelas; 3) jornadas de intercambio entre países.

En cuanto a la exploración de la relación escuela-comunidad se utilizó la encuesta del *National School Climate Center, Community Scale and the Youth Led School-Community Partnership Process* (2017), la cual fue adaptada al contexto latinoamericano con 15 jueces expertos en Colombia y Chile. La escala y el proceso están diseñados para comprender qué tanto los miembros de la comunidad que rodea las escuelas piensan en la importancia de la articulación entre escuela – familia – comunidad, para avanzar hacia una mayor participación de los jóvenes y una mejora de la escuela en cuanto a la creación de climas aún más seguros, más comprensivos y más atractivos para el aprendizaje (THAPA; COHEN, 2017).

La encuesta fue aplicada a 90 personas, 65 en Colombia y 25 en Chile, de las instituciones educativas o de actores clave de la comunidad circundante: residentes, integrantes de universidades cercanas, propietarios/trabajadores de negocios de la localidad, entre otros. Frente a la afirmación “el colegio frecuentemente trabaja junto a organizaciones, instituciones o actores clave de la localidad” (Fig. 1):

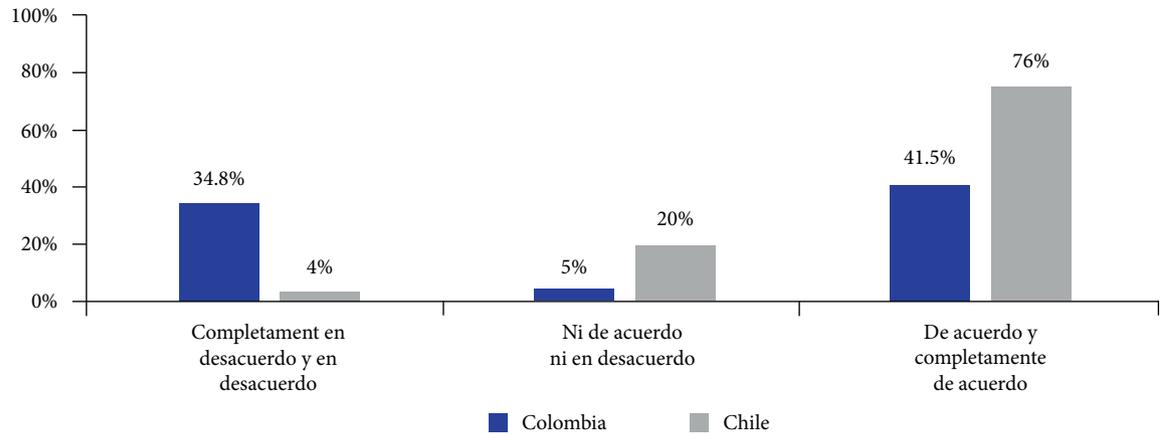
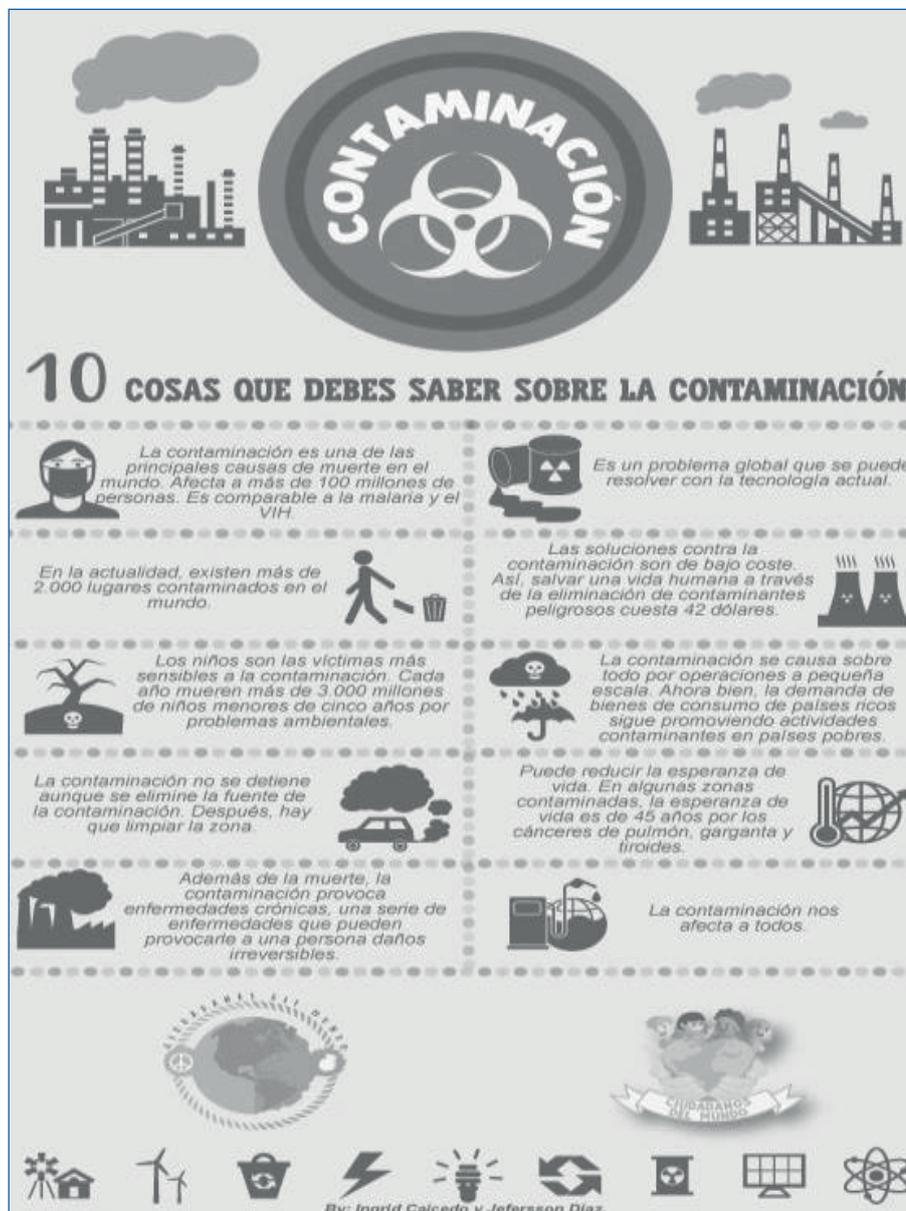


Figura 1. Resultados Colombia – Chile. Pregunta: ¿El colegio frecuentemente trabaja junto a organizaciones, instituciones o actores claves de la localidad?

Como se puede ver en el gráfico, hay una tendencia a percibir que existe un trabajo en conjunto entre la escuela y la comunidad. Sin embargo, uno de los hallazgos interesantes derivados de la encuesta es que para los colegios de ambos países es necesario repensar y fortalecer las formas de estrechar los lazos entre la escuela y la comunidad, ya que si la ciudadanía mundial tiene que ver con construir un “sentido de pertenencia a una comunidad más amplia y a una humanidad común” (UNESCO, 2015, p. 14), es necesario fortalecer también los vínculos comunitarios a nivel local. Para lograr esto, la encuesta logró que los estudiantes identificaran redes locales (como en el caso de Chile el Instituto Nacional de la Juventud INJUV, la biblioteca pública y el club deportivo del sector) que manifestaron interés en trabajar conjuntamente.

En cuanto a la segunda actividad, estrategias de comunicación e interacción entre escuelas, se realizaron piezas audiovisuales y espacios virtuales que lograron generar un vínculo y propiciar el intercambio de experiencias, el reconocimiento visual y la comunicación entre las tres instituciones educativas. Las plataformas virtuales creadas fueron las siguientes: un espacio web, un correo electrónico (ciudadanosdelmundo07@gmail.com), una cuenta en Twitter (@ciudadanos_M07) y una página en Facebook (disponible en: goo.gl/QEBaCR). Entre los espacios virtuales creados el que tuvo mayor acogida fue la *Fan Page* de Facebook. Los estudiantes del Colegio Venecia asumieron el liderazgo para la creación y diseño de este espacio. Propusieron un logo como imagen de perfil y periódicamente diseñaron y circularon, por medio de esta red social digital, infografías con las que buscaron generar conciencia en torno a distintas problemáticas (Fig. 2).

La tercera actividad consistió en las jornadas de intercambio entre Colombia y Chile. Una de ellas tuvo lugar el 8 de septiembre de 2017 en la Universidad de los Andes de Bogotá y paralelamente en las dependencias de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. En el evento de Bogotá participaron 24 estudiantes del Colegio Venecia, 24 estudiantes de la Escuela Mediática, cuatro profesores (dos por colegio) y tres investigadores de la Facultad de Educación de la Universidad de los Andes. En Chile participaron 15 estudiantes, 6 docentes y 3 integrantes del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva.



Fuente:
Elaboración de
estudiantes
del Colegio
Venecia, 2017

Figura 2. Infografía sobre Contaminación.

En uno de los momentos del encuentro, por medio de la discusión, profundizamos en la comprensión de lo que significa la ciudadanía mundial teniendo en cuenta los tres ámbitos que la UNESCO (2015) ha venido destacando como inherentes a este concepto y estrategia educativa: el ámbito cognitivo, el socioemocional y el comportamental. Luego, los estudiantes que habían asumido cierto liderazgo en la creación de espacios virtuales los presentaron e invitaron a sus pares a sumarse a ellos y a circular desde allí contenidos (fotos, videos, infografías, etc.) que permitieran denunciar injusticias sociales y propiciar la reflexión frente a asuntos o problemáticas mundiales. Fue un llamado desde los jóvenes a los jóvenes, orientado a promover la denuncia social, por medio del activismo mediado por tecnologías digitales.

El último momento de este encuentro consistió en una interacción vía Skype entre los estudiantes y docentes de los dos colegios de Bogotá, reunidos en el mismo espacio, y los estudiantes y docentes del Liceo Alfredo Nazar Feres de Valparaíso. En este momento de intercambio virtual cada colegio presentó

sus reflexiones alrededor de un conjunto de problemáticas de relevancia mundial que venían discutiendo y analizando, teniendo en cuenta sus efectos a nivel local, nacional y global. También compartieron los avances en la creación de iniciativas para intentar denunciar o confrontar tales problemáticas, entre las que se destacó la violencia de género. A continuación nos detenemos en estas iniciativas de ECM.

Principales resultados derivados de tres iniciativas de ECM

Las tres principales actividades descritas y el proceso de reflexión e intercambio entre las comunidades educativas de las tres escuelas fueron materializándose en los siguientes productos que, a su vez, constituyen resultados de esta investigación-acción: 12 propuestas pedagógicas diseñadas por estudiantes del Colegio Venecia, orientadas a promover la ECM con el apoyo de las nuevas tecnologías. Como parte de una de estas propuestas, dos estudiantes diseñaron e implementaron un conjunto de talleres con niños y niñas de primaria de su colegio, basados en el juego conocido como Jenga, en el que se retiran bloques y se debe evitar que la torre se caiga. En este caso cada bloque representaba un país y los niños participantes aprendían que cada uno de estos países desempeña un rol fundamental para evitar que la torre, entendida metafóricamente como “el mundo”, se derrumbe. La conclusión que las jóvenes talleristas compartían con los niños enfatizaba en la importancia de trabajar en conjunto y promover la solidaridad como alternativa a las guerras y a la falta de entendimiento o cooperación internacional que están haciendo “que nuestro mundo se destruya poco a poco”. A esta iniciativa la acompañaron con una versión digital de dicho juego, que diseñaron como una aplicación para teléfono móvil.

En la Escuela Mediática, por su parte, se realizaron cinco documentales sobre temas ambientales, culturales y de género. Uno de estos documentales se denomina “La belleza” y su propósito, en palabras de sus realizadores (tres mujeres y tres hombres de grado once), fue “generar conciencia acerca de los efectos de la publicidad en los estereotipos de belleza femenina en la actualidad” (Fig. 3). La realización del documental implicó adelantar una investigación sobre el tema objeto de análisis, hacer entrevistas, grabar y dedicar varias horas a la edición en tiempos extraescolares hasta llegar a un producto audiovisual de 13 minutos. En esta pieza comunicativa se destacan, por una parte, la posición crítica de los jóvenes realizadores frente a la violencia simbólica derivada de la imposición de un modelo de belleza dominante; y por otra, el ejercicio de *bodypaint* que soporta la narrativa del documental y las reflexiones detrás del mismo. Así lo expone una de sus realizadoras:

En el bodypaint hay raíces porque esa es la forma en la que yo me construyo, por medio de mis raíces. No soy solamente eso con lo que la gente y la publicidad me bombardean todo el tiempo, también soy lo que viene detrás de mí, el legado de mi mamá, mi abuela, esa es mi historia. (...) En el bodypaint también hay flores que simbolizan a la mujer como elemento de creación. El bodypaint, además, nos da una línea de tiempo, porque primero está la mujer desnuda y esto es como el pasado en la historia. Luego ya se iba transformando el bodypaint y se iba transformando la opinión de las personas, hasta llegar a la obra completa que muestra ya nuestra reflexión. (Estudiante mujer de 17 años, comunicación personal, 10 de noviembre de 2017).

De esta manera, por medio de un proceso de *bodypaint* que articula la línea narrativa del video y de entrevistas a psicólogas, modelos, publicistas y educadoras, los estudiantes de la Escuela Mediática promueven una reflexión sobre la negación de la diferencia, la reducción de la mujer a objeto de consumo y las industrias de la estética que se promueven por la publicidad y los medios de comunicación. Esta producción audiovisual,



Fuente:
Elaboración de
estudiantes de la
Escuela Mediática, 2017

Figura 3. Póster promocional del Documental “La belleza”.

además, la difundieron en un canal de YouTube¹ y la circularon en plataformas virtuales del proyecto de ECM como la *Fan Page* de Facebook, en donde se destacó como uno de los contenidos publicados con mayor alcance y reacciones. Al preguntarles a los estudiantes acerca de la relación entre su producción audiovisual y la ECM, esta fue una de las respuestas obtenida:

Nuestro documental aporta a la ECM porque defiende que hay que aceptar las diferencias y reconocernos como personas bellas y valiosas. Si no somos capaces de reconocernos como personas en el mundo, si no somos capaces de querernos, de aceptarnos ¿cómo vamos a construir relaciones con otros? ¿Cómo vamos a estar en una sociedad y tener una voz, tener un voto, si ni siquiera somos capaces de querernos a nosotros mismos? Además, nuestro documental también muestra implícitamente que la violencia no está siempre en las armas y que podemos violentar a otra persona, como lo hacen los medios y la publicidad, diciéndole simplemente: “es que serías más linda si fueras más flaca”. (Estudiante mujer de 17 años, comunicación personal, 10 de noviembre de 2017).

La preocupación por el género también estuvo presente en el caso del Liceo Alfredo Nazar. Allí los estudiantes, por medio del análisis de su entorno social y cultural, decidieron que la problemática local/global que era necesario intervenir era la violencia en todas sus manifestaciones (verbal, física y psicológica), e identificaron causas individuales tales como la intolerancia, la agresividad y la falta de empatía. También

identificaron causas culturales como la concentración del poder, el machismo, las prácticas de opresión o las diferencias de género, y definieron que la violencia en las relaciones más cercanas era la que más les afectaba, especialmente “la violencia en el noviazgo”. Una vez identificada la problemática se diseñó una *intervención urbana* con el propósito de realizar una simulación de violencia verbal en el noviazgo, en el transporte público de Valparaíso (Fig. 4).



Figura 4. Pantallazo de la pieza comunicativa derivada de la intervención urbana.

El proceso de diseño de la intervención urbana permitió profundizar en la temática por medio de jornadas reflexivas, organizar la intervención con los estudiantes pertenecientes al taller y levantar la consigna “NO a la violencia en el noviazgo” con la confección de carteles y lienzos. El resultado de la intervención urbana fueron reacciones diversas de la comunidad, aunque en su mayoría quienes presenciaron la agresión no intervinieron ni reaccionaron frente a la situación. Esto llamó la atención de los estudiantes, quienes destacaron la “falta de consciencia y de educación” que hay frente a la temática:

Me llamó la atención que en la simulación de violencia en el noviazgo en que la mujer maltrataba al hombre nadie intervino y cuando nos acercamos a las personas que estaban presenciando la situación nos dijeron que no tenían nada que ver y que si un hombre le hubiera pegado a una mujer ahí sí hubiesen intervenido porque supuestamente era un sexo débil. Ahí pudimos observar el machismo que actualmente azota a la sociedad chilena y lo poco inculcado que esto está en la educación (Estudiante hombre de 17 años, comunicación personal, 15 de diciembre de 2017).

De esta forma, podemos afirmar que uno de los resultados del proceso de ECM experimentado por los estudiantes fue la generación de consciencia frente a esta temática. Se visualizó que al ser una problemática social se requiere de nuestra intervención como ciudadanos, orientada al bien común en la sociedad. En este sentido, el llamado que los estudiantes hicieron desde sus voces y prácticas comunicativas resultó ser fuerte y claro en cuanto a intervenir y educar al respecto:

Cuando vean alguna pelea traten de separarla y darle consejos también a los jóvenes, que con la violencia no se resuelve nada, que a golpes no funciona nada y si en una relación

hay tensiones no sería una relación sana, así que el consejo es que traten de evitar eso. (Estudiante mujer de 16 años, comunicación personal, diciembre de 2017).

Finalmente, quisiéramos destacar que la intervención urbana se transforma en una cápsula audiovisual que está siendo difundida en la sección *recursos* del Programa de Apoyo a la Convivencia Escolar PACES (www.paces.cl), con la finalidad de aportar a la ECM en las comunidades educativas y de abrir espacios de reflexión frente a la temática.

Discusión y conclusiones

Este proyecto de investigación-acción permitió que docentes y estudiantes de tres instituciones educativas de dos países latinoamericanos se familiarizaran con el concepto de ciudadanía mundial y se involucraran en la creación de iniciativas de ECM basadas en sus propios intereses y problemáticas identificadas. Asimismo, la creación de espacios virtuales y el activismo mediado por tecnologías digitales expresado en la circulación de contenidos (mensajes, fotos, infografías, piezas audiovisuales), permitió que los docentes y estudiantes de las distintas escuelas intercambiaran reflexiones, experiencias y visibilizaran sus propuestas, orientadas a la generación de conciencia por medio de proyectos, documentales e intervenciones urbanas.

Por otro lado, los talleres realizados y en general la experiencia de investigación/intervención permitió que docentes y estudiantes se identificaran como ciudadanos del mundo, esto es, como parte de una comunidad más amplia a la que pueden aportar por medio de la participación política (no necesariamente formal-electoral) y la acción colectiva. Cabe destacar que, además, los jóvenes de Colombia y Chile con los que trabajamos desde temprana edad tienen acceso a tecnologías digitales y conocen algunas noticias relacionadas con problemáticas internacionales, elementos que favorecen dicha identificación y sentido de pertenencia. De hecho, al igual que lo identifica Parmenter (2011) para el caso del Reino Unido, para los jóvenes de ambos países latinoamericanos la distinción entre lo global y lo nacional no es tan marcada y, por el contrario, con facilidad se identifican con temas o problemas globales como las violencias de género, sin percibir una dicotomía o tensión fuerte entre la escala global y la nacional.

Otro aporte derivado de la investigación tuvo que ver con el hecho de comprender que la ciudadanía mundial se construye desde lo local: barrios, localidades, comunidades cercanas. En efecto, el proyecto permitió que los estudiantes cambiaran sus concepciones previas sobre la ciudadanía mundial en las que se identificaba a “otras personas” como ciudadanos del mundo y que, por el contrario, reconocieran su propio rol como agentes de cambio que construyen lo global desde lo local, fortaleciendo, por ejemplo, los vínculos entre escuela y comunidades circundantes. Asimismo, los estudiantes comprendieron que la ciudadanía mundial se construye también desde lo subjetivo. Lo anterior fue posible gracias a la reflexión colectiva en torno a problemáticas que conciernen a las identidades, las relaciones cotidianas e incluso al cuerpo propio. El reconocimiento de lo local y lo subjetivo, de las subjetividades juveniles, por ejemplo, puede sentar las bases para una ECM que no se desarrolle exclusivamente desde las visiones de mundo y de futuro de los adultos, elemento que ha sido identificado por Marshall (2011) como una tendencia en la mayoría de intervenciones que promueven la ECM.

Ahora bien, además de los aportes, hemos identificado dos fortalezas de nuestra investigación-acción que pueden ofrecer pistas relevantes para futuros estudios o intervenciones. En primer lugar, consideramos que la propuesta de promover la ECM en las tres escuelas fue bien recibida por las comunidades educativas debido al énfasis en *construir sobre lo construido*. En la Escuela Mediática y el Colegio Venecia, esto favoreció la integración de la ECM a la clase de Comunicación y de Gestión de Proyectos, respectivamente, y en el

Liceo Alfredo Nazar Feres la integración de las actividades al plan de gestión de convivencia escolar con el que ya contaba la escuela. La segunda fortaleza que encontramos en nuestro estudio tiene que ver con los temas de género. Sin planearlo, el ejercicio de conectar escuelas y de reflexionar sobre problemáticas compartidas permitió identificar que, tanto en la escuela de Chile como en uno de los colegios de Colombia, este tema apareció como uno de los de mayor preocupación para los jóvenes, y en torno al cual se adelantaron iniciativas de ECM desde la producción audiovisual. Esto dialoga con lo encontrado en otros estudios en los que los temas de género y de manera más amplia la confrontación de las violencias y las injusticias sociales se identifican como asuntos estratégicos de la ECM (JOHNSON; BOYER; BROWN, 2011; AKTAS *et al.*, 2017; CAMICIA; FRANKLIN, 2011).

Sin embargo, pese a los aportes y fortalezas, hemos identificado tres dificultades que, a la vez, pueden ser desafíos para futuras investigaciones/intervenciones. La primera dificultad está asociada a la generación de iniciativas de ECM en espacios extracurriculares. La comparación de la experiencia en Colombia, en donde trabajamos integrando las actividades al currículo, y la de Chile, en donde trabajamos de manera extracurricular, nos permitió identificar que los procesos de formación extracurriculares en ocasiones generan que el trabajo quede “encapsulado” y dependiente de la figura del adulto responsable de llevar a cabo el estudio y la formación. A ello se suma el hecho de que la continuidad y permanencia en el tiempo de los talleres extracurriculares se hace más compleja que en el caso de intervenciones articuladas al currículo. Del mismo modo, el grado de participación de los docentes en los proyectos tiende a ser menor, en comparación con los procesos en los que estos integran actividades de ECM a los contenidos y estrategias pedagógicas de sus clases. Por lo tanto, el desafío está en avanzar hacia la construcción de iniciativas de ECM en espacios curriculares, reforzando la idea de construir sobre lo construido y promoviendo el liderazgo de los docentes en el diseño curricular y en la integración de estrategias de ECM a lo que ya vienen trabajando en sus clases.

La segunda dificultad tiene que ver con las prácticas evaluativas. Si bien el hecho de integrar estrategias de ECM a ciertas clases y a lo que ya se viene haciendo en los colegios puede ser una oportunidad, al mismo tiempo ello entra en tensión con las lógicas de evaluación. Por ejemplo, en el colegio Venecia de Bogotá algunas de las actividades realizadas como parte de los talleres de ECM fueron evaluadas como cualquier otra actividad de la clase de Gestión de Proyectos, incluyendo la asignación de una nota. Sin embargo, consideramos que las notas además de reducir la complejidad de los procesos de aprendizaje, promueven sujetos competitivos que constantemente se comparan con otros y se posicionan en un lugar de superioridad o inferioridad de acuerdo con las valoraciones hechas por los adultos. Al mismo tiempo, promueven sujetos dependientes y desmotivados o, dicho de otro modo, cuya motivación depende de la obtención futura de un “premio”, esto es, de una buena calificación. No menos problemático es el hecho de que, en ocasiones, los docentes utilicen el poder manipulador de las notas para impulsar la participación de los estudiantes. ¿Es esto coherente con la educación para la ciudadanía y la ECM? Creemos que no. Por lo tanto, vemos necesario promover prácticas evaluativas alternativas en las que predominen las valoraciones cualitativas, intersubjetivas y basadas en los procesos más que en el resultado cuantitativo de los mismos.

Por último, como tercer desafío identificamos la necesidad de expandir la vivencia de la ciudadanía y la ECM a toda la cotidianidad escolar, para que estas no se reduzcan a procesos formativos esporádicos y/o netamente curricularizados. La construcción de cultura democrática y ciudadana requiere repensar de forma sustancial los distintos componentes educativos: las finalidades, los contenidos, las estrategias pedagógicas y didácticas, las prácticas evaluativas y los ambientes educativos. De igual forma, se deben tener en cuenta esas otras barreras para la vivencia de una ciudadanía y una democracia más amplias en los colegios, como “los espacios cerrados, poco participativos y, en ocasiones, poco democráticos para la toma de decisiones” (ARISTIZÁBAL; HOFMANN-PINILLA; SOW, 2012, p. 76), o los contextos familiares/

barriales atravesados por múltiples adversidades y violencias que interpelan a los jóvenes y logran que muchos de ellos naturalicen formas agresivas o antidemocráticas de relación social. Estas son algunas de las temáticas y desafío que, desde una perspectiva crítica de ECM (ANDREOTTI, 2011; MARSHALL, 2011; PARMENTER, 2011) y haciendo uso de metodologías participativas como la investigación-acción (LATORRE, 2003), pueden permitir problematizar las injusticias sociales que subyacen a las vivencias cotidianas de violencia y discriminación.

Contribución de los autores

Cuestionamiento y conceptualización, Aguilar-Forero, N, Alfaro, N, Velásquez, AM, López, V; Investigación, Aguilar-Forero, N, Alfaro, N, Velásquez, AM; Análisis, Aguilar-Forero, N, Alfaro, N, Velásquez, AM, López, V; Escritura, Aguilar-Forero, N, Alfaro, N, López, V.

Notas

1. Esta producción audiovisual y otras realizadas por los estudiantes de la Escuela Mediática en 2016 y 2017 se pueden consultar en: goo.gl/uQAx8z.
2. Agradecemos a las instituciones educativas que participaron en el estudio, las cuales revisaron versiones previas de este artículo y estuvieron de acuerdo en que sus nombres fueran mencionados.

Referencias

AKTAS, F.; PITTS, K.; RICHARDS, J. C.; SILOVA, I. Institutionalizing Global Citizenship: A Critical Analysis of Higher Education Programs and Curricula. **Journal of Studies in International Education**, Thousand Oaks, v. 21, n. 1, p. 65-80, 2017. <https://doi.org/10.1177/1028315316669815>.

ANDREOTTI, V. O. Soft versus critical global citizenship education. **Policy & Practice - A Development Education Review**, Belfast, n. 3, p. 40-51, 2006. Disponible en: <https://www.developmenteducationreview.com/issue/issue-3/soft-versus-critical-global-citizenship-education>. Acceso en: 17 de feb. de 2018.

ANDREOTTI, V. O. (Towards) decoloniality and diversity in global citizenship education. **Globalisation, Societies and Education**, Reino Unido, v. 9, n. 3-4, p. 381-397, 2011. <https://doi.org/10.1080/14767724.2011.605323>.

ARISTIZÁBAL, A. B.; HOFMANN-PINILLA, A.; SOW, J. P. Educando para la ciudadanía global. Una experiencia de investigación cooperativa entre docentes y profesionales de las ONGD. **Estudios sobre Educación**, Pamplona, v. 23, n. 4, p. 63-81, 2012. Disponible en: <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/2049>. Acceso en: 17 de feb. de 2018.

CAMICIA, S. P.; FRANKLIN, B. M. What type of global community and citizenship? Tangled discourses of neoliberalism and critical democracy in curriculum and its reform. **Globalisation, Societies and Education**, Reino Unido, v. 9, n. 3-4, p. 311-322, 2011. <https://doi.org/10.1080/14767724.2011.605303>.

CHO, H. S.; MOSSELSON, J. Neoliberal practices amidst social justice orientations: global citizenship education in South Korea. **Compare: A Journal of Comparative and International Education**, Reino Unido, v. 48, n. 6, p. 861-878, 2018. <https://doi.org/10.1080/03057925.2017.1364154>.

ELLIOT, J. **Action research in education**. Madrid: Morata, 1990.

ENGEL, L. C.; FUNDALINSKI, J.; CANNON, T. Global citizenship education at a local level: a comparative analysis of four U.S. urban districts. **Revista Española de Educación Comparada**, Madrid, n. 28, p. 23-51, 2016. <https://doi.org/10.5944/reec.28.2016.17095>.

FAIRCLOUGH, N. **Critical discourse analysis**. London: Longman, 1995.

FAIRCLOUGH, N. Semiotic Aspects of Social Transformation and Learning. In Rogers, R. (Org.). **An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education**. New York: Routledge, 2011. p. 119-127.

HAN, Y. Challenges and tasks of Global Citizenship Education in East Asia: assimilation policy of multicultural family students in South Korea. **Revista Española de Educación Comparada**, Madrid, n. 28, p. 53-71, 2016. <https://doi.org/10.5944/reec.28.2016.17088>.

JOHNSON, P. R.; BOYER, M. A.; BROWN, S. W. Vital interests: cultivating global competence in the international studies classroom. **Globalisation, Societies and Education**, Reino Unido, v. 9, n. 3-4, p. 503-519, 2011. <https://doi.org/10.1080/14767724.2011.605331>.

LATORRE, A. **La investigación-acción Conocer y cambiar la práctica educativa**. Barcelona: Graó, 2003.

MARSHALL, H. Instrumentalism, ideals and imaginaries: theorising the contested space of global citizenship education in schools. **Globalisation, Societies and Education**, Reino Unido, v. 9, n. 3-4, p. 411-426, 2011. <https://doi.org/10.1080/14767724.2011.605325>.

MILLER, B. A. Integrating elementary general music: A collaborative action research study. **Bulletin of Council for Research in Music Education**, Champaign, n. 130, p. 100-115, 1996. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/40318815>. Acceso en: 17 de feb. de 2018.

MILLS, A.; SCHECHTER, S.; LEDERER, S.; NAEHER, R. Global Stories of Citizenship: Oral History as Historical Inquiry and Civic Engagement. **The Oral History Review**, Reino Unido, v. 38, n. 1, p. 34-62, 2011. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/41440851>. Acceso en: 17 de feb. de 2018

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Educación para la ciudadanía mundial. **Temas y objetivos de aprendizaje**. Francia: UNESCO, 2015. p. 1-80. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002338/233876s.pdf>. Acceso en: 17 de feb. de 2018.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Educación para la ciudadanía mundial. **Preparar a los educandos para los retos del siglo XXI**. Francia: UNESCO, 2016. p. 1-49. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244957>. Acceso en: 17 de feb. de 2018.

PAIS, A.; COSTA, M. An ideology critique of global citizenship education. **Critical Studies in Education**, Reino Unido, v. 58, n. 1, p. 1-16, 2017. <https://doi.org/10.1080/17508487.2017.1318772>.

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

RAPOPORT, A. Global Citizenship Themes in the Social Studies Classroom: Teaching Devices and Teachers' Attitudes. **The Educational Forum**, Reino Unido, v. 77, n. 4, p. 407-420, 2013. <https://doi.org/10.1080/00131725.2013.822041>.

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

SHULTZ, L. Educating for global citizenship: Conflicting agendas and understandings. **Alberta Journal of Educational Research**, Canada, v. 53, n. 3, p. 248-258, 2007.

THAPA, A.; COHEN, J. School Climate Community Scale: Report on Construct Validity and Internal Consistency. **School Community Journal**, Lincoln, v. 27, n. 2, p. 303-320, 2017. Disponible en: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1165646>. Acceso en: 17 de feb. de 2018.

TRUONG-WHITE, H.; MCLEAN, L. Digital storytelling for transformative global citizenship education. **Canadian Journal of Education**, Canada, v. 38, n. 2, p. 1-29, 2015. Disponible en: <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1680>. Acceso en: 17 de feb. de 2018.

VIVITSOU, M.; VIITANEN, K. The pedagogies of the future: through young people's eyes in storytelling experiences with the digital in Finland and Greece. In ZLITNI, S; LIENARD, F. (Org). **Electronic Communication: Political, Social and Educational Uses**. Bern: Peter Lang, 2015. p. 123-141.

Sobre los autores

NICOLÁS AGUILAR-FORERO, Investigador posdoctoral de la Facultad de Educación de la Universidad de los Andes (2017-2018). Doctor en Ciencias Sociales, Magíster en Estudios Culturales y Antropólogo.

NANCY ALFARO, Trabajadora Social, Universidad de Valparaíso. Máster en educación en valores y ciudadanía, Facultad de Educación, Universidad de Barcelona, España.

ANA MARÍA VELÁSQUEZ, Profesora asociada e investigadora de la Facultad de Educación de la Universidad de los Andes. Doctora en Psicología del Desarrollo, Magíster en Educación y Psicóloga.

VERÓNICA LÓPEZ, Directora del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva y del Programa de Apoyo a la Convivencia Escolar PACES, Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Doctora en Psicología y Psicóloga.

Recibido: 03 Oct 2018

Acepto: 12 Dic 2019