

Educación para la ciudadanía y educación ciudadana mundial en Colombia, Perú y Ecuador

DOCUMENTO
DE TRABAJO

2021

Con el apoyo financiero del



Ministerio Federal de
Cooperación Económica
y Desarrollo

Créditos

DVV International es el Instituto de Cooperación Internacional de la Asociación Alemana para la Educación de Adultos (DVV). Como organización profesional líder en el campo de la educación de adultos y la cooperación al desarrollo, DVV International proporciona apoyo a nivel mundial para el establecimiento y desarrollo de estructuras sostenibles para la educación de jóvenes y adultos.

www.dvv-international.de

Editado por DVV International Oficina
Regional Sudamerica, Quito, Ecuador

Responsable: Dra. Beate Schmidt-Behlau

Director editorial: Mauricio Velasco

Consultora: Alicia Nataly Maya

Diseño: Freddy Coello

Diciembre, 2021

Se puede reproducir esta publicación en parte o en su totalidad citando la fuente de forma debida.

info@dvv-international.org.ec

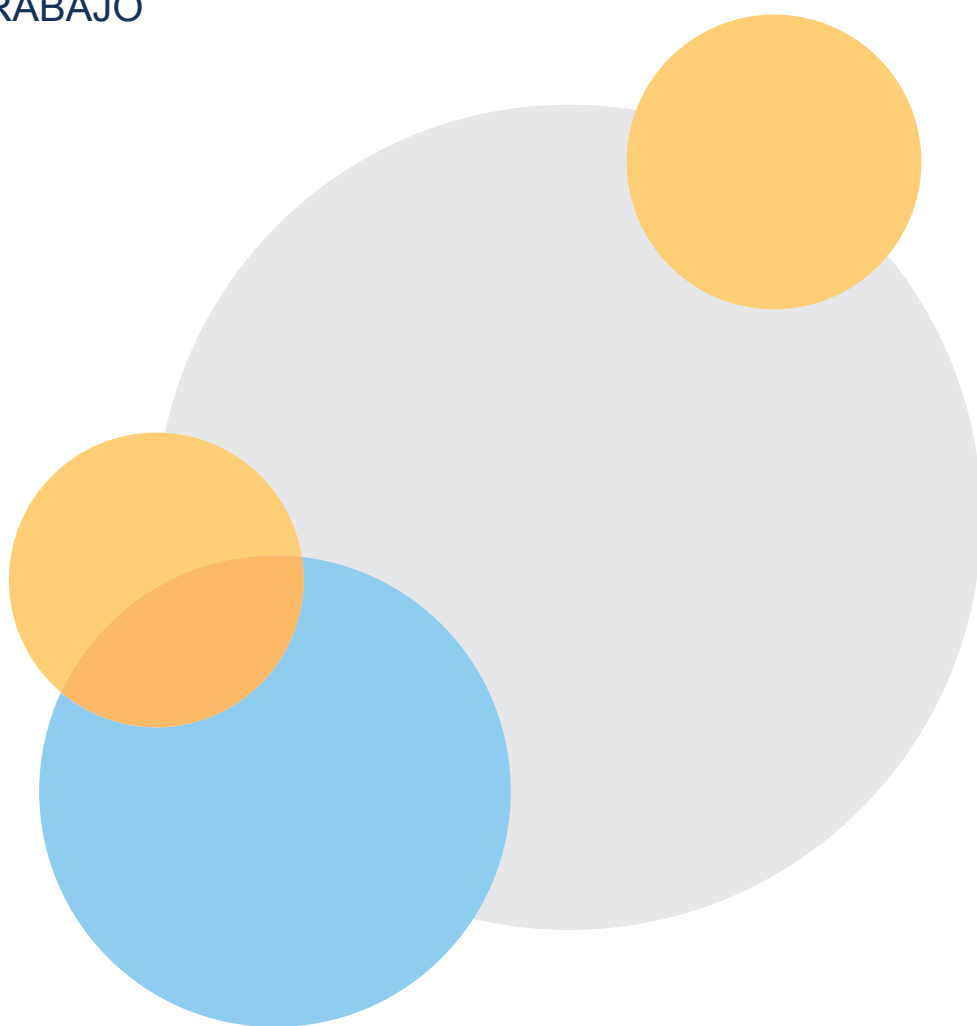
www.dvv-international.org.ec



Educación para la ciudadanía y educación ciudadana mundial en Colombia, Perú y Ecuador

DOCUMENTO DE TRABAJO

2021



Con el apoyo financiero del

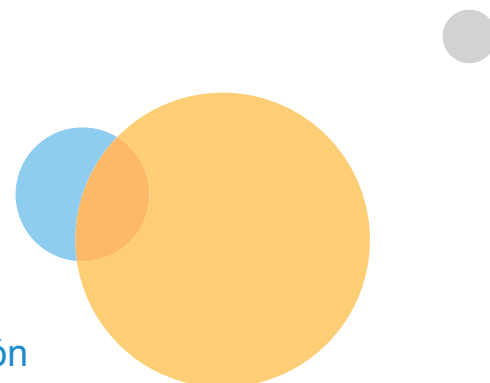


Ministerio Federal de
Cooperación Económica
y Desarrollo



Contenido

Resumen	3
Introducción	3
Antecedentes	4
Marco conceptual	6
La EC, la ECM y el desarrollo sostenible	7
La EC, la ECM y el aprendizaje a lo largo de la vida	9
Una mirada latinoamericana de la EC y la ECM	10
Otros conceptos relacionados con la EC y la ECM	11
Sistematización de políticas públicas relativas a la EC y la ECM	11
Mapeo de actores: proyectos, iniciativas y buenas prácticas de las organizaciones de la sociedad civil en torno a la EC y la ECM.....	15
Análisis curricular en torno a la EC y la ECM, los sistemas de educación regular y EPJA / EBJA / EBA	22
Conclusiones	31
Referencias	33



Resumen

En este trabajo se describe a la educación ciudadana y a la educación ciudadana mundial, así como otros conceptos complementarios relacionados con el desarrollo sostenible, dentro de la educación para jóvenes y adultos en tres países de la región Andina: Ecuador, Colombia y Perú. Se identifica la evolución de estos conceptos en relación con los Objetivos de Desarrollo del Milenio, los Objetivos de Desarrollo Social y la Agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas. Se identifican redes, actores, iniciativas e instituciones locales de educación ciudadana y educación ciudadana mundial relativas a la educación para jóvenes y adultos, y se analiza la relación actual de estas organizaciones con los gobiernos y sus mecanismos de participación. Por último, se reconocen los enfoques que se llevan a cabo en América Latina, con énfasis en la educación popular y las organizaciones sociales.

Palabras claves: educación ciudadana, educación ciudadana mundial, adultos, jóvenes, objetivos del milenio

Introducción

Este texto es el resultado de una investigación sobre las condiciones de la educación ciudadana (EC) y de la educación ciudadana mundial (ECM), y su relación con la educación para jóvenes y adultos (EPJA) en la región Andina. Abarca una delimitación temporal desde la Declaración del Milenio de la Asamblea General de la Organización de Naciones Unidas, promulgada el 13 de septiembre de 2000, hasta el contexto actual de educación en medio de la crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19. A nivel geográfico, se concentra en los tres países en los que la DVV International lleva a cabo operaciones: Colombia, Perú y Ecuador.

El objetivo principal de este trabajo es caracterizar EC, ECM y otros conceptos complementarios, relacionados con el desarrollo sostenible, en el contexto descrito. También se busca identificar la evolución de conceptos de la EC y la ECM, en el marco de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), en los Objetivos de Desarrollo Social (ODS) y en la Agenda 2030. Además, se expone cómo se han desarrollado e integrado los conceptos de EC y ECM en las políticas educativas de los países de América Latina, con énfasis en la EPJA. Al mismo tiempo, se busca identificar redes, actores, iniciativas e instituciones locales relativas

a la EPJA que promueven la EC y la ECM, así como analizar la relación actual de estas organizaciones de la sociedad civil con los gobiernos y sus mecanismos de participación. Finalmente, en la investigación se reconocen enfoques relativos a la EC y ECM desarrollados en América Latina, con énfasis en la educación popular y las organizaciones sociales.

Para lograr estos objetivos se maneja una metodología combinada de estado del arte y análisis de la situación, que repasa en el conocimiento y la producción en torno a la EC y ECM en tres países de la región Andina. También obtiene información sustancial y datos actuales que pueden utilizarse como insumos prácticos para formular de una mejor manera iniciativas y proyectos de intervención, y para la formación de personas y organizaciones interesadas. Estos datos se recabaron en fuentes primarias y secundarias, que incluyen las perspectivas de organismos internacionales, gobiernos, academia y sociedad civil.

Se espera que este documento evite duplicar esfuerzos en torno a proyectos de investigación e intervención, y sistematice las limitaciones, críticas y problemáticas con las que se enfrentan la EC y la ECM, en relación con la EPJA, en el contexto andino. Especialmente aquellas relacionadas con la inclusión de las poblaciones históricamente excluidas, como pueblos y nacionalidades indígenas, afrodescendientes, mujeres y niñas, jóvenes, personas de la tercera edad, personas en condición de movilidad humana, entre otros.

Antecedentes

La educación en América Latina se enfrenta con un panorama complejo. La crisis sanitaria y económica desencadenada por la pandemia del COVID-19 ha afectado también a los sistemas educativos del continente. Desde la declaración de emergencia mundial en marzo de 2020, las escuelas, colegios y universidades de la región han cerrado sus puertas y han volcado sus clases a la web a lo largo del último año.

La estrategia de la digitalización ha permitido que una considerable cantidad de estudiantes continúen con sus estudios; no obstante, se han vuelto más visibles y profundas las brechas de acceso a la conectividad digital. Se estima que, en América Latina, solo el “77 por ciento de los estudiantes de 15 años tiene acceso a internet en sus hogares”, condición que se agrava en los sectores más desfavorecidos (Banco Mundial 2021, 26). Por ejemplo, el acceso a internet en entornos rurales es tres veces menor en comparación con el acceso en las ciudades (Cepal y Unesco 2020, 5).

El Informe de Seguimiento de Educación en el Mundo (GEM) de 2020 estima que “alrededor del 40 % de los países de ingresos bajos y medios-bajos no han apoyado a los alumnos desfavorecidos durante el cierre de las escuelas” (Unesco e Informe GEM, 2020). En este sentido, todas las recomendaciones apuntan a que los gobiernos y los sistemas de educación creen estrategias que aborden “los efectos inmediatos de la crisis” (Banco Mundial 2021, 50) en relación con logística, conectividad e infraestructura.

En respuesta al control de la crisis, las instituciones educativas han optado por crear

mecanismos de retorno parcial, como clases semipresenciales y aforos reducidos. Aunque estas estrategias impactan positivamente en la continuidad educativa (Banco Mundial 2021, 17), preocupan los efectos de cerrar las escuelas a mediano y largo plazo. Se espera que los indicadores relativos a la pobreza de aprendizaje aumenten en un 20 %. Como resultado, solo uno de cada tres estudiantes contará con una comprensión lectora adecuada para su edad (Banco Mundial 2021, 9).

Aunque los países de Latinoamérica han tomado acciones para afrontar la crisis, prevalecen problemas anteriores al 2020, agravados por la pandemia. Los retos más difíciles con los que los gobiernos latinoamericanos se enfrentan son aquellos relativos a los “resultados del aprendizaje” que hoy son “sumamente desiguales” (Banco Mundial 2021, 19). En este sentido, es necesario ampliar la cobertura y la calidad de la educación en línea y desarrollar estrategias que aborden las pérdidas de aprendizaje y sean capaces de reducir las inequidades, tanto históricas como las ocasionadas por la pandemia.

En la EPJA, los retos también son enormes y se han incrementado por influencia de la pandemia. Para empezar, las y los estudiantes que asisten a programas de EPJA “proviene de los estratos socioeconómicos más precarizados de la sociedad” (Ibarra, Opazo y Zamora 2020, 28). Esta condición acentúa los problemas descritos: falta de acceso a internet y sistemas de conectividad, pobreza de aprendizaje e incluso menor atención por parte de los sistemas de educación pública.

Por ejemplo, en Colombia, hacia finales de 2020, “se suspendió la financiación

a nuevos ciclos y procesos de formación de jóvenes y adultos”, y también se paralizó “la contratación de personal educativo” especializado en el área de EPJA (Modé y Entenza 2020). En Ecuador, la Campaña Todos ABC, de educación básica y bachillerato para jóvenes y adultos, se ha trasladado al entorno digital, donde se educa a 69 450 estudiantes (Trujillo 2020). No obstante, la cifra de personas con escolaridad inconclusa bordea los 5,3 millones (Enemdu 2018). En Perú se atiende la educación básica alternativa y especial, que incluye a jóvenes y adultos, a través de la estrategia Aprendo en casa, que también se ocupa de la educación básica regular, es decir que la EPJA no se considera como un campo de atención en sí mismo. Además, la estrategia se difunde por medio de internet, aun cuando “solo el 46 % de peruanos” accede a la red y solo el 1 % de la población rural tiene conectividad (GIPE y Ceaal 2020).

En estas condiciones, la EC y la ECM son indispensables para afrontar de manera colectiva la alarmante situación que deja a su paso la pandemia ocasionada por el COVID-19. Hoy es necesario desarrollar un consenso social en torno a la responsabilidad de los ciudadanos y las ciudadanas de la región Andina para frenar el contagio y atender a los sectores más vulnerables en el contexto actual. Así también, es indispensable la educación en torno a la democracia digital, y el tratamiento de los derechos y deberes que supone la ciudadanía digital, en un contexto en el que casi todas las áreas de la vida en sociedad se han volcado a la virtualidad (Unesco 2020). La crisis educativa producto de la pandemia no tiene precedentes en América Latina y el Caribe; no obstante, es un punto de inflexión que permite regresar la mirada a este campo y tomar acción en cuanto

a las brechas en torno a la calidad educativa, la conectividad, la utilización de recursos digitales contemporáneos, y buscar una inclusión profunda de estudiantes de los sectores más desfavorecidos.

Marco conceptual

La educación ciudadana mundial (ECM) es un paradigma contemporáneo para la enseñanza de las ciencias sociales. Promueve la educación en valores democráticos y pretende desarrollar una conciencia global capaz de responder a los desafíos actuales que afronta la humanidad en la actualidad (Unesco 2019). Aunque no existe una definición única de la ECM, esta se relaciona directamente con el concepto de ‘ciudadanía global’ (CG), que hace referencia a un “sentimiento de pertenencia a la comunidad mundial y a un sentido común de la humanidad, en el que sus presuntos miembros experimentan la solidaridad y la identidad colectiva entre ellos y la responsabilidad colectiva a nivel mundial” (Unesco 2017, 2).

Uno de los antecedentes de la ECM es la educación cívica que se impartía como una asignatura obligatoria del currículo escolar en la segunda mitad del siglo XX. En el contexto educativo latinoamericano, esta materia brindaba información “sobre el Estado” y el funcionamiento de su “sistema político” (Mardones 2018, 752). Este enfoque respondía a diferentes propósitos; se buscaba reforzar al Estado-nación como una “comunidad política de referencia” (2018, 750) y también abordar las problemáticas sociales de la época, toda vez que se empezaban a fundar Estados de

corte democrático en contraposición a las anteriores repúblicas oligárquicas (2018, 754).

La tendencia educativa mundial de finales de los noventa e inicios de los 2000 trajo variadas propuestas de reforma para la educación, desde versiones tibias de mejoramiento de la calidad hasta propuestas radicales de cambios de paradigma en la educación. Así, en la primera década de los 2000, la educación cívica se transformó en la EC, basada en los criterios de la Declaración del Milenio (ONU 2000) y no se consideró solo como una materia, sino que funcionó como un eje transversal del sistema educativo. La EC no se enfocaba solo en la difusión de conocimientos, como ocurría con la educación cívica, sino que además trabajaba “habilidades y actitudes” que podían ser entendidas como valores (Mardones 2018, 752). Con estos antecedentes, la ECM se ha entendido como “un marco para la acción colectiva” (Unesco 2017, 2), capaz de “inculcar a los educandos los valores, las actitudes y los comportamientos que constituyen la base de una ciudadanía mundial responsable” (Unesco 2018).

Aunque los enfoques contemporáneos de EC y ECM tienen origen en los grandes organismos internacionales y se han centralizado a través de políticas públicas, persiste la disputa en torno a sus sentidos, puesto que la formación ciudadana y la discusión sobre los intereses colectivos y el bienestar común no son patrimonio exclusivo de las instituciones. Las principales críticas se enfocan en la instrumentalización de la educación ciudadana como una herramienta de control, que menoscaba su potencial transformador y de construcción de agencias individuales y colectivas (Torres y Dorio 2015; Moir y Crowther 2017;

Swanson y Pashby 2016; Osorio 2016). En este sentido, se ha identificado que la ECM, aunque se oficie como una herramienta “capaz de fomentar la conciencia crítica” también tiene el riesgo de ser ineficaz o “políticamente ciega” (Swanson y Pashby 2016, 192).

Se ha criticado también que la noción de ‘capital humano’ sea uno de los criterios dominantes en los procesos de aprendizaje contemporáneo de la EC y la ECM, aun cuando las tradiciones de educación ciudadana y educación para jóvenes y adultos tienden a destacar los problemas individuales en medio de las problemáticas sociales (Moir y Crowther 2017, 18). También se ha considerado que la ECM requiere una fundamentación pos y decolonial, capaz de afrontar los efectos negativos asociados a la “mercantilización” del “sentido de comunidad global”, como la destrucción del ambiente y las relaciones económicas inequitativas entre diferentes países (Torres y Dorio 2015). En esta misma línea, se ha sugerido la vocación eurocéntrica de la ECM.

Con base en estas críticas, se han identificado dos grandes corrientes de la ECM: blanda y radical (Andreotti, s. f.). La ECM blanda oferta verdades en la forma de conocimientos y actitudes o valores a esperar de los estudiantes. La ECM radical, en cambio, apuesta por construir una “alfabetización crítica” de estudiantes y docentes, que brinde espacios y herramientas de reflexión sobre el contexto circundante y que busque la intervención en este (Andreotti, s. f., 8). En este sentido, la ECM radical se nutre de las corrientes pedagógicas liberadoras latinoamericanas, especialmente de la propuesta epistemológica de Freire (1986), que postula la centralidad del diálogo y la reflexión como herramientas del aprendizaje.

A continuación, se revisarán las relaciones de la EC y la ECM con el desarrollo sostenible, con la EPJA y con otros conceptos similares. Finalmente, se analizarán las propuestas y apropiaciones latinoamericanas en torno a la educación en la ciudadanía.

La EC, la ECM y el desarrollo sostenible

A inicios de este siglo, la Organización de Naciones Unidas (ONU) suscribió la Declaración del Milenio, que propuso 8 Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) que los estados miembro debían cumplir hasta 2015. Estos objetivos se tradujeron en 28 metas, medibles a través de 48 indicadores (Cepal 2017). Los ODM fueron la primera experiencia para establecer mecanismos de evaluación y plazos temporales para lograr las metas propuestas. Se constituyeron en criterios centrales para construir agendas de desarrollo de los países periféricos en los tres primeros lustros de este siglo, en parte debido a la influencia de los organismos multilaterales y de la misma ONU (Torres 2005)

La declaración del segundo objetivo, que buscaba la universalización de la educación primaria, indica que la educación “debe reforzar el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales” (ONU 2000, 55/2:16), lo que brindó un marco de trabajo para la EC como asignatura. Esta declaración permitió también que el concepto de defensa de los DD. HH. se incorporara en la educación formal como eje transversal del sistema educativo. Uno de los indicadores que permitió evaluar el cumplimiento del segundo objetivo fue la tasa de alfabetización de las personas de entre 15 y 24 años, mujeres y hombres (Cepal 2017).

En suma, la Educación Ciudadana recogió los ODM y los DD. HH. como un marco referencial para elaborar currículos y planificar contenidos. El tercer indicador del segundo objetivo —alfabetización de jóvenes y adultos— fue un elemento clave para institucionalizar la EPJA.

El cumplimiento de los ODM a nivel internacional se valoró de manera positiva. Se consideró que se había ejecutado el primer objetivo, que se basaba en reducir las tasas globales de pobreza y hambre (SDGF 2015). No obstante, los objetivos se cumplieron de manera desigual: las regiones más ricas tuvieron mejores resultados que las zonas empobrecidas. En 2015, la ONU terminó de valorar el cumplimiento de los ODM y propuso nuevos criterios de acción para los siguientes 15 años, después de más de tres años de procesos consultivos.

En septiembre de 2015 se aprobó la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Esta, heredera de los ODM, promulga el cumplimiento de 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) mediante 169 metas. El cuarto ODS, relacionado directamente con la educación, busca “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (ONU 2015). La meta 4.7 plantea que “De aquí a 2030” se busca

asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz

y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible (ONU 2015, 70/1:20)

En este ODS y en la meta 4.7 se construyen las bases de la educación para el desarrollo sostenible (EDS) y parte de la orientación de la ECM, mediante el criterio de ciudadanía mundial. Desde la promulgación de los ODS y la Agenda 2030, la ECM se ha convertido en el enfoque dominante para la educación en ciudadanía, pues es “uno de los ámbitos estratégicos” de la Unesco (2018), y articula los esfuerzos en torno a la educación para la paz y la educación para los derechos humanos (2019).

La Recomendación de la Unesco (1974) sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales, es el antecedente legal de la ECM. En esta, el concepto de educación internacional se utilizó como precursor de la ECM, con énfasis no solo en los derechos humanos, las libertades fundamentales y la paz, sino respecto a la justicia, la cooperación internacional, solidaridad y responsabilidad (DVV International 2021).

En consonancia con los ODS y la Agenda 2030, varios organismos internacionales, liderados por la Unesco, desarrollaron la Declaración de Incheon (Unesco et al. 2015), que estableció un Marco de Acción para conseguir los ODS relativos a educación. En este documento, la ECM es considerada una herramienta que otorga a los estudiantes cuatro tipos de competencias: conocimiento de cuestiones mundiales y valores universales; habilidades cognitivas, como el pensamiento crítico; habilidades no cognitivas, como aptitudes sociales,

y capacidades de comportamiento colaborativo (Unesco et al. 2015, 23). Estas competencias se alinean con los criterios del desarrollo sostenible. El Marco de Acción también establece que la ECM abarca “la educación para la paz y los derechos humanos, así como la educación intercultural y la educación para el entendimiento” (2015, 23).

Entre los indicadores que permitirán evaluar el cumplimiento de la meta 4.7, se destacan el 25 y el 26, debido a su relación con la ECM y la EDS. El primero evalúa el “grado en el que (i) la educación para la ciudadanía mundial y la (ii) educación para el desarrollo sostenible se incorporan en (a) las políticas nacionales de educación, (b) los planes de estudio, (c) la formación de docentes y (d) la evaluación de los estudiantes” (Unesco et al. 2015, vi Anexo 2). Este indicador muestra la voluntad de los organismos nacionales para que la ECM y la EDS no se establezcan solamente como asignaturas, sino como criterios transversales de los sistemas de educación.

El indicador 26 se refiere al “porcentaje de alumnos de un determinado grupo etario (o nivel de educación) que muestran una comprensión adecuada de los temas relacionados con la sostenibilidad y la ciudadanía mundial” (Unesco et al. 2015, vi Anexo 2). Explora no solo cómo implementar las políticas educativas y traducirlas en programas educativos y currículos, sino también cómo aterrizarlas en el campo de los dos conceptos, es decir adquirir las competencias propuestas en el mismo Marco de Acción. Los dos criterios de evaluación se enfocan solamente en procesos de educación escolarizada y no toman en cuenta variables etarias que podrían combinarse con el enfoque de EPJA.

La ECM y la EDS están estrechamente ligadas por su condición de enfoques educativos de intervención, originados en los ODS y en la Agenda 2030. No obstante, y más allá de las observaciones a la formulación de indicadores, es importante tomar en cuenta que, tal como la ciudadanía mundial, el desarrollo sostenible es un concepto que conlleva limitaciones de orden político y económico. No solo se ha criticado a la noción de desarrollo, como un destino de crecimiento económico ilimitado, puesto que vivimos en un mundo de recursos finitos, sino que la sostenibilidad también es un concepto en disputa. La tridimensionalidad de la sostenibilidad hace que los indicadores con los que esta se mide privilegien siempre una de las tres áreas sobre la otra: económica, social, ambiental (Salas 2018, 183). En suma, si bien el desarrollo sostenible como proyecto común propone avances en torno a bienestar, salud, equidad y educación, aún es un concepto en disputa, cuyas limitaciones debiesen ser discutidas en los marcos de la ECM y la EDS.

La EC, la ECM y el aprendizaje a lo largo de la vida

El aprendizaje a lo largo de la vida (ALV) se refiere al aprendizaje por fuera de las instituciones educativas como un fenómeno que ya tiene lugar en el presente, debido a que las personas aprenden desde su nacimiento hasta su deceso. También se trata de una situación deseable en la que todos los seres humanos posean las condiciones necesarias para aprender. En este sentido, el ALV “destaca la centralidad del aprendizaje, rompiendo con una tradición educativa centrada en la enseñanza, tanto dentro como fuera del sistema escolar” (Valdés-Cotera 2013, 39). En estos principios se puede notar la influencia de filósofos de la educación como Paulo Freire o Ivan Illich,

quienes defendían el criterio de universalidad y permanencia de la educación.

Este concepto fue recogido en la Declaración de Jomtien en 1990 en la educación para todos (EPT) y ratificado más tarde en el Marco de Acción de Dakar de 2000 y los ODM. Lamentablemente, aunque la ALV promueve el aprendizaje en todas las edades, los ODM se centraron en la educación primaria y secundaria dirigida hacia niños, niñas y adolescentes (Rosa María Torres, en Valdés-Cotera 2013, 41). Hay quienes consideran que la EPT no ha tenido un impacto significativo en las “políticas educativas en la región”. Argumentan que se ha enclaustrado en la burocracia internacional y local, dejando que los organismos financistas como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) sean más influyentes en las políticas educativas (R. M. Torres 2005). Esto también explicaría la centralidad del concepto de ‘capital humano’ en el planteamiento de políticas públicas al respecto de la educación.

La educación para personas jóvenes y adultas (EPJA) es un concepto conectado a la EPT que agrupa todas las experiencias de aprendizaje formal o informal de jóvenes y adultos (Valdés-Cotera 2013, 80), aunque se la ha confundido con frecuencia con la educación institucionalizada que se brinda a personas jóvenes y adultas con escolaridad inconclusa. De hecho, los programas oficiales que los gobiernos de la región Andina ofrecen para atender a jóvenes y adultos tienen que ver con la alfabetización, la educación básica, el bachillerato y la educación técnica. En la EPJA la educación para la ciudadanía es central. Desde la perspectiva de las adquisición de competencias, es fundamental que los partici-

pantes de los programas de EPJA adquieran conocimientos de cuestiones mundiales y valores universales; habilidades cognitivas (pensamiento crítico); habilidades no cognitivas (aptitudes sociales), y capacidades de comportamiento colaborativo (Unesco et al. 2015, 23). Aún más desde la perspectiva de la ECM radical y de la pedagogía crítica, que buscan transformar el entorno político, social y natural, que no se puede lograr sin fortalecer la dimensión social de los participantes de la EPJA. En este sentido uno de los roles de la EPJA es el acompañar a construir agencias colectivas e individuales, mediante la educación para la ciudadanía (ICAE 2021, 9).

Una mirada latinoamericana de la EC y la ECM

Aunque la EC tiene un origen antiguo, la promoción de la educación para la ciudadanía y la educación para la ciudadanía mundial ha sido un resultado del fortalecimiento de la institucionalidad de los organismos internacionales y los gobiernos. No obstante, el papel de la sociedad civil y sus organizaciones ha sido enorme. En Latinoamérica existe una fuerte impronta de las organizaciones sociales que se han apropiado de las nociones de ciudadanía y han reclamado para sí la ampliación de derechos e incluirlos en la sociedad a partir de la disputa por el sentido de la ciudadanía. Así, la educación popular es sin duda uno de los principales paradigmas pedagógicos que Latinoamérica ha brindado para fortalecer la pedagogía crítica.

Organizaciones sociales de trabajadores, mujeres, estudiantes, pueblos y nacionalidades indígenas, y demás poblaciones históricamente excluidas han desarrollado, durante décadas, procesos de EPJA que cuestionan los principa-

les conceptos de la política y de la acción colectiva, como ciudadanía, poder o aprendizaje. Además, desde una filosofía de la educación popular y una pedagogía de la ciudadanía, han logrado construir y perfeccionar “dinámicas ciudadanas dialogantes, participativas, auto-constituyentes” (Osorio y Rubio 2018).

El “sentido emancipador de los procesos de empoderamiento comunitario” (Modé y Entenza 2020) es un elemento compartido por los procesos de EPJA. Estos procesos se enmarcan en la lógica de la educación popular de las organizaciones sociales latinoamericanas y la ECM radical, puesto que, en ambos casos, el estudiante es entendido como un sujeto capaz de pensar de manera crítica e intervenir en los tejidos sociales, culturales y discursivos que le rodean. Esta condición hace del estudiante un sujeto con potencial político y no solamente le capacita para el mercado laboral, que es lo que ofrece la EPJA y la ECM institucional y escolarizada.

Los autores más críticos valoran esta capacidad de la educación popular latinoamericana y celebran su potencial para “desafiar también los límites de la democracia liberal y el tipo de ideal de ciudadanía mínima que fomenta” (Moir y Crowther 2017, 32). Asimismo, colocan la duda sobre los procesos educativos capaces de “capitalizar el sentido ético de la solidaridad” en el contexto de “una sociedad dañada” (Osorio 2021, 69). En este sentido, la ECM radical, de origen en la educación popular, marca la disputa por la noción de ciudadanía y cuestiona que este sea un concepto resuelto que le atañe solamente a la democracia liberal; en la línea de la pedagogía dialéctica, se valora a la democracia como un resultado de la “deliberación”, de la “no-dominación” y “la justicia social” (Osorio 2016, 31).

Otros conceptos relacionados con la EC y la ECM

De acuerdo con la Declaración de Incheon, la educación ciudadana abarca “la educación para la paz y los derechos humanos, así como la educación intercultural y la educación para el entendimiento internacional” (Unesco et al. 2015, 23). En este marco se incluyen los conceptos de cultura de paz, formación política y participación juvenil (Unesco 2019). Pero además, las prácticas más recientes relativas a la EC y provenientes de la sociedad civil también parten de principios de educación para la igualdad de género y de ciudadanía digital, fundamental para entender la participación ciudadana en el contexto actual de pandemia.

En función de estos elementos, es importante comprender que la EC y la ECM se relacionan de manera potencial con los enfoques educativos mencionados, puesto que buscan la participación ciudadana en los campos específicos en los que se desenvuelven. Por eso, deben ser tomados en cuenta como conceptos relacionados con la educación ciudadana.

Sistematización de políticas públicas relativas a la EC y la ECM

La EC está plenamente constituida en los sistemas educativos y en las políticas públicas de Colombia, Ecuador y Perú. Los tres países cuentan con un marco legal que ampara y promueve las diferentes expresiones de la EC. También se han integrado las competencias y contenidos relativos a la EC en los currículos nacionales de educación regular. Además, se contempla a la EC en los currículos de

programas de alfabetización y postalfabetización para jóvenes y adultos. Y, aún más interesante: se han abierto nuevas líneas de acción en torno a la educación para la participación ciudadana y la educación para la democracia mediante programas desarrollados por actores gubernamentales diferentes a los ministerios de educación. Los marcos legales en torno a la educación ciudadana de los tres países andinos son similares: en todos los casos la implementación de la EC se reconoce como responsabilidad del Estado y se establece la corresponsabilidad de actores privados, especialmente de medios de comunicación. Así también, las tres leyes generales de educación establecen los criterios que orientan la implementación de la EC.

Aunque las leyes de educación de los tres países andinos se han armonizado con el concepto internacional de EC, en los tres casos permanecen las menciones a la formación o instrucción cívica. Esta se diferencia del enfoque de ciudadanía, puesto que refuerza la noción de la identidad nacional y busca la cohesión social mediante el aprendizaje de contenidos relativos a la historia nacional, los símbolos patrios o las fechas especiales. La EC, en cambio, plantea el aprendizaje por competencias, en busca de una ciudadanía más activa.

Además de reglamentaciones generales, la EC —en formatos de formación o instrucción ciudadana— se contempla también como un área de interés en las leyes de fomento a la participación ciudadana de Colombia y Ecuador; mientras que la ley de Perú se concentra en los mecanismos de participación ciudadana en el sistema electoral y en el rol de los partidos políticos.

En suma, la EC en los tres países andinos tiene presencia en las constituciones, en las leyes de educación generales y específicas, en las leyes de participación ciudadana y en los reglamentos generales. La Tabla 1 recoge y sistematiza los artículos de las normas mencionadas.



Tabla 1. Comparación de los marcos legales de Colombia, Ecuador y Perú

Criterios de análisis de política pública	Colombia	Ecuador	Perú
Presencia en la Constitución	Artículos 41, 67, 68, 70, 79 y 270	Artículos 85, 100, 208 y 347	Artículos 13, 14, 16, 17, 23, 31, 58, 192 y 195
Presencia en ley específica	Artículos 1 y 2 (Ley 107); artículo 1 al 8 (Ley 2025)	-	-
Presencia en ley de educación	Artículo 14 (Ley 115)	Artículo 2, 3 y 17 (LOEI)	Artículos 6, 8, 9, 13, 23, 31, 34, 36, 37, 38 y 46 (LGE); artículo 43 (L-FONDEP)
Presencia en reglamentación general	-	Artículos 82, 202, 249 y Disposición General Octava (RG-LOEI)	Artículos 12, 75 y 76 (REBR); artículos 3 y 4 (REC)
Presencia en reglamentación específica	-	-	-
Presencia en leyes de participación ciudadana	Artículo 31 (Ley 1712); artículos 1 al 5 (Ley 195);	Artículos 3, 39, 40, 41, 42, 60 y 64 (LOPC); artículos 5, 6 y 20 (LOCPCCS)	-

Elaboración: Alicia Maya, 2021

La expresión mejor consolidada de la EC en los tres países tiene lugar en la educación formal, con asignaturas de educación o formación ciudadana, y en la transversalización curricular de competencias ciudadanas en todas las áreas educativas o en la ejecución de proyectos educativos institucionales (PEI). Los programas curriculares de alfabetización y postalfabetización para jóvenes y adultos también contienen asignaturas y ejes transversales enfocados en la EC.

Además de los ministerios de Educación de los tres países, existen otros actores gubernamentales que han asumido la responsabilidad de formular programas de educación ciudadana, o de educación en torno a los conceptos relacionados con la EC, como derechos humanos, igualdad de género, participación ciudadana y ciudadanía digital. También hay expresiones de formación en torno a los mecanismos de participación ciudadana y democracia directa.

En Colombia se destaca el Sistema Integral de Capacitación Electoral (SICE), que se ejecuta en línea y que ha cobrado gran importancia en el contexto de pandemia. Lo organiza la Registraduría Nacional del Estado Civil, la institución encargada de llevar a cabo las elecciones. En Ecuador existe la Escuela de Formación Ciudadana del Consejo de Participación Ciudadana y Control Social (CPCCS), un programa permanente para capacitar en asuntos de participación. El Ministerio del Ambiente y otras carteras relativas a los recursos naturales también impulsan

actividades específicas de formación en territorio, en mecanismos de participación y democracia directa, debido a que la reglamentación establece que los proyectos extractivos deben contar la aprobación de las comunidades afectadas mediante consultas previas. En Perú, el rol del Congreso de la República es muy interesante, debido a que ha formulado programas educativos que se dictan por solicitud de entidades interesadas y que versan sobre los temas de igualdad de género, cultura de paz y participación ciudadana, con enfoques nacionales propios de su historia.

Tabla 2. Programas de EC externos a las carteras de Educación

Criterios de análisis de política pública	Colombia	Ecuador	Perú
Programas con enfoque en participación ciudadana	SICE o Sistema Integral de Capacitación Electoral.	A) Escuela de Formación Ciudadana B) Taller de formación en mecanismos de participación y democracia directa 'consulta popular'	Talleres participativos, Parlamento universitario, Parlamento escolar, Parlamento joven
Otros programas	-	-	Mujer Derechos y Oportunidades, Martes Democrático y Terrorismo Nunca Más
Actores gubernamentales diferentes a ministerios de Educación	Registraduría Nacional del Estado Civil	A) Consejo de Participación Ciudadana y Control Social (CPCCS) B) Ministerio del Ambiente	Asamblea Nacional

Elaboración: Alicia Maya, 2021

Desde el punto de vista gubernamental, se observa que la educación en ciudadanía se implementa mediante tres vías en la política pública de Colombia, Ecuador y Perú. La más afianzada es la versión escolarizada, en forma de asignatura, eje transversal del currículo o PEI, a lo largo del proceso educativo formal. Cada país presenta particularidades en torno a la EC escolarizada, lo que muestra una preocupación nacional única por formar en ciudadanía. Otro camino de la EC que se está consolidando es la participación ciudadana, que cuenta con marcos legales y carteras de Estado específicas que han empezado a ejecutarse en los últimos años. Esta visión responde a un criterio de ciudadanía que se ha resignificado desde las nociones cívicas del siglo XX hacia visiones más activas y participativas (Herrera 2014, 12). Por último, existen procesos particulares de formación en ciudadanía provenientes de las carteras de Estado específicas de derechos humanos, mujeres e igualdad de género o ambiente y desarrollo sostenible.

En general, las agendas nacionales se imponen en la formulación de políticas públicas de la EC. Aunque los criterios de ciudadanía mundial se han tomado en cuenta en las tres leyes de educación, no se han traducido en programas, asignaturas o ejes transversales de ECM. Excepcionalmente ciertos contenidos son trabajados en los currículos. Sin embargo, los criterios nacionales y locales siguen siendo determinantes para formular políticas públicas de Colombia, Ecuador y Perú.

Por otra parte, la limitación principal de las políticas públicas en los tres países andinos es que no existen instancias de evaluación o sistematización de estas (Torres y

Pinilla 2005, 63), por lo que los gobiernos desatienden los efectos, alcances, aportes o retos que afronta la EC. En este sentido, además de los actores gubernamentales, la sociedad civil ha hecho apropiaciones de la EC y la ECM. A continuación, se contrastarán las visiones, objetivos y procesos de la educación ciudadana vista desde la óptica estatal y con las expresiones de la educación ciudadana propuestas por la sociedad civil.

Mapeo de actores: proyectos, iniciativas y buenas prácticas de las organizaciones de la sociedad civil en torno a la EC y la ECM

En la región Andina se registran interesantes experiencias al respecto de la EC y la ECM, en la sociedad civil. En Colombia, Ecuador y Perú existe un interés genuino por ejercer la ciudadanía en diversas áreas de interés. Este mapeo busca identificar proyectos, iniciativas, redes, actores e instituciones de la sociedad civil que promueven la EC y ECM en contextos de educación para jóvenes y adultos. También se desea examinar la relación actual de organizaciones de la sociedad civil con los gobiernos, así como los mecanismos de participación a los que pueden acceder estas organizaciones. Finalmente, se busca analizar las tendencias regionales en cuanto a destinatarios de las iniciativas, así como a problemáticas tratadas.

Para seleccionar las iniciativas se han considerado dos parámetros. El primero, que es obligatorio, consiste en que estas experiencias educativas estén destinadas a jóvenes y adultos. El segundo es que las iniciativas estén relacionadas con los siguientes ámbitos

educativos o conceptos provenientes de la política educativa mundial:

- Educación para la ciudadanía mundial
- Educación ciudadana
- Educación para el desarrollo sostenible
- Ciudadanía global / universal
- Educación para la paz
- Cultura de paz
- Educación para los derechos humanos
- Educación intercultural (y bilingüe)
- Educación para el entendimiento internacional
- Formación política
- Participación juvenil
- Educación e igualdad de género
- Ciudadanía digital

El segundo parámetro ha sido más flexible, ya que se ha considerado la necesidad de ampliar los criterios de selección en pos de reconocer la diversidad de enfoques con los cuales la sociedad civil mira al ejercicio de su ciudadanía. Con base en este criterio, se han identificado ocho experiencias en Colombia, catorce en Ecuador y ocho en Perú, es decir treinta experiencias contabilizadas en la región, que actúan en torno a la educación ciudadana para jóvenes y adultos. En la Tabla 3 se muestran los nombres de las experiencias de EC y ECM mapeadas en este estudio, su codificación y las organizaciones que llevan a cabo estas iniciativas.

Tabla 3. Experiencias de EC y ECM en la región Andina

Colombia		
Código	Título de la actividad o proyecto	Organización responsable
C-1	Educación, digna inclusiva y permanente para las mujeres y niñas de América Latina y el Caribe	Red de Educación Popular entre Mujeres de América Latina y el Caribe (Repem Colombia)
C-2	Red de constructores de experiencias alternativas	Maestra Vida
C-3	Grupo Pro Defensa de la Educación de Jóvenes y Adultos	ADE-EPJA
C-4	Programa Aulas en Paz	Convivencia productiva
C-5	Derecho a la Educación en Colombia	Coalición Colombiana por el Derecho a la Educación
C-6	Mingagua: proyecto colectivo por el agua	Fundación Social Holcim
C-7	Luchas ciudadanas por el derecho a la educación de las personas jóvenes y adultas	Comunidad educativa, estudiantes, rectores, profesores, sindicato de maestros, barrios
C-8	Movimiento educativo y pedagógico nacional	Frente Amplio por la Educación los Derechos y la Paz

Ecuador		
Código	Título de la actividad o proyecto	Organización responsable
E-1	Educación Intercultural y Bilingüe	Conaie, posteriormente se hizo cargo la Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (Seseib)
E-2	Escuela de Formación de Mujeres Líderes Dolores Cacuango	Ecuarunari
E-3	Colectivos ciudadanos por la educación	Contrato Social por la Educación
E-4	• Plataforma educativa Madre Semilla • Productos educomunicacionales Revista Allpa y Podcast Radio Semilla • Programa de Empoderamiento Campesino	Red de Guardianes de las Semillas
E-5	Escuelita de Mujeres	Escuelita de Mujeres
E-6	Talleres de formación y participación ciudadana	Cáritas Ecuador
E-7	Escuela de formación de líderes y lideresas	Inredh - Fundación Regional de Asesoría en Derechos Humanos
E-8	Programa de Liderazgo	Enseña Ecuador
E-9	Educación popular y formación feminista	Surkuna
E-10	Programa de Educación y Formación Técnica y Profesional, EFTP (Educación para el desarrollo)	VVOB Ecuador
E-11	Campaña de prevención del COVID 19	Confeniae
E-12	Safe Workers Save Lives / Protección de Trabajadorxs de Primera Línea de los Servicios Públicos en Guayaquil y Quito	Internacional de Servicios Públicos (ISP)
E-13	Cátedra Abierta EPJA, con el auspicio de la Maestría de Educación de Jóvenes y Adultos Currículum GlobALE-Ecuador	UNAE-DVV International
E-14	YouthBuild (Jóvenes constructores)	FUNDER-DVV International

Perú		
Código	Título de la actividad o proyecto	Organización responsable
P-1	Alfabetización para adultos	Alfalit Vida Perú
P-2	Educación y autogestión social	Equipo de educación y autogestión social (Edaprospo)
P-3	• Capacitación a mujeres • Capacitación a jóvenes	Asociación Civil Casa Solidaria
P-4	• Programa de liderazgo • ¡Qué Maestro!	Enseña Perú
P-5	Diplomado Currículum GlobALE-Perú	DVV International
P-6	Promoción de la política educativa	DVV International
P-7	Diploma internacional en Educar ciudadanos para la paz: propuestas para la construcción de un proyecto crítico de formación ciudadana para la paz	Centro Internacional de Estudios Interdisciplinarios (CIESI)
P-8	¿Qué educación para qué humanidad?	Foro Educativo

Elaboración: Alicia Maya, 2021.

En Colombia se destacan como buenas prácticas de educación ciudadana, las experiencias de movilización por la defensa del derecho a la educación de jóvenes y adultos que tienen antecedentes desde los años 2000. A inicios de 2020, los estudiantes, familias, profesores, rectores, sindicato de maestros y la Coalición Colombiana para la Educación se unieron para defender la educación de personas jóvenes y adultas, que se vio afectada durante el primer trimestre de la pandemia. En ese momento, el Gobierno había limitado la participación de los estudiantes para el siguiente año escolar, aduciendo que la pandemia no permitía que se abriera el siguiente año escolar.

En principio, los y las estudiantes se reunieron y solicitaron a la Secretaría de Educación de Medellín que les indicara las razones de la negativa a su derecho a estudiar. Las respuestas negativas de la Secretaría se mantuvieron y estos derechos de petición que ejercían los estudiantes fueron ampliándose a los profesores, rectores de los colegios, familiares de los estudiantes, sindicato de maestros y la coalición colombiana para la educación, que se hicieron pública su petición en conjunto. Para esto, llevaron a cabo algunas acciones, como perifoneo y exhibición de pancartas, de esa manera lograron que la negativa de la Secretaría a sus demandas impactara en la ciudadanía. También consiguieron un amparo

tutelar que exigía abrir las escuelas y normalizar los estudios. Actualmente, los grupos de maestros, estudiantes, familias y barrios de Medellín están unidos en busca de una reforma constitucional que amplíe la educación como un derecho para todas las personas a lo largo de la vida, ya que la Constitución de Colombia dice que la educación es un derecho desde los 5 años hasta los 15 años.

En Ecuador, existe una fuerte atención a las condiciones de las mujeres y niñas. En este sentido, las organizaciones feministas populares han creado todo tipo de programas que se basan en la educación con enfoque en derechos y la igualdad de género. Las iniciativas feministas se cruzan con preocupaciones de salud, liderazgo, interculturalidad, escolarización y alfabetización.

La Escuelita de Mujeres tiene sus primeros antecedentes en 2004, como una iniciativa de alfabetización gratuita, terminación de la educación primaria y formación política para mujeres ex privadas de libertad. A lo largo de los años, se han integrado principalmente mujeres provenientes de barrios empobrecidos periféricos y centrales de Quito, que trabajan en labores domésticas pagadas y no pagadas, así como trabajadoras informales. Aunque se han interrumpido las labores de la escuela debido a motivos organizativos, la concurrencia de mujeres ha ido siempre en aumento, sin convocatorias públicas, sino a través de difusión de las mismas participantes. Por ejemplo, mientras que el primer año asistieron 11 personas, en el segundo participaron treinta. La Escuelita de Mujeres maneja el enfoque pedagógico de la educación popular inspirada en Paulo Freire, mediante un aprendizaje vinculado al propio contexto. También adaptan para

adultos principios y recursos de la educación no directiva a partir de las propuestas de Montessori y Freinet. En ese sentido, el proyecto ha abordado, desde la pedagogía, la heterogeneidad de las estudiantes y las desigualdades estructurales étnicas y de clase a las que se enfrentan.

Por último, en Perú, la educación para jóvenes y adultos con escolaridad inconclusa también ha sido atendida por la sociedad civil, con la colaboración de organismos internacionales, ONG e instituciones públicas. En los últimos años, el Currículum GlobALE se ha constituido en una fuerte alternativa de formación a docentes y otros profesionales en pedagogía focalizada para la EPJA. Tiene experiencias en varios países de la región y lleva más de siete años a en Perú, donde ha graduado a 200 egresados en cuatro promociones del diplomado. Ha permitido, además, que más de 5000 estudiantes se capaciten en EPJA con los módulos del diplomado.

En este último caso, la relación con el Gobierno es colaborativa. Sin embargo, un sector importante de los actores de la educación en ciudadanía para jóvenes y adultos son críticos de la política pública y de las agendas internacionales como los ODS y la Agenda 2030. Es importante considerar qué relaciones tejen las organizaciones de la sociedad civil con el Estado y con las políticas internacionales a las que se alinean los Estados; especialmente en el caso de la EC y ECM, que son proyectos educativos surgidos del concierto internacional.

Para analizar la relación con el Estado, la política pública y el posicionamiento de las organizaciones respecto a los ODS y la Agenda

2030, se plantea el siguiente mapeo, con base en tres tipos de variables sistematizadas en la Tabla 4. Las variables sectoriales indican de qué tipo de organización de la sociedad civil proviene la iniciativa, así como el origen de su financiamiento. Las relacionales establecen el

tipo de relación que tienen con el Estado y con la política pública nacional. Las últimas variables se refieren al posicionamiento respecto a las agendas internacionales de desarrollo como los ODS y la Agenda 2030.

Tabla 4. Definición de variables para mapeo de actores

Sectoriales	Relacionales	Posicionamiento
Se refieren a los tipos de organizaciones de la sociedad civil y al origen de su financiamiento.	Abordan la relación de las organizaciones de la sociedad civil con el Estado y la política pública.	Interpretan la posición de las organizaciones de la sociedad civil al respecto de los ODS y la Agenda 2030.
ONG	Colaboración	Alineada
Organización social con financiamiento externo	Control social y participación	Neutral
Organización social autónoma	Confrontación	Crítica

Elaboración: Alicia Maya, 2021.

En la Tabla 5 se caracterizan las iniciativas mapeadas bajo la siguiente simbolización: ONG, organización social con financiamiento externo y organización social autónoma. El eje vertical indica la relación de las organizaciones que llevan a cabo las iniciativas mapeadas con el Gobierno; la ‘colaboración’ es la relación más cercana y la ‘confrontación’, la más alejada. En un punto intermedio se ubican las iniciativas que llevan a cabo actividades de control social y participación. El eje horizontal indica el posicionamiento de las organizaciones sistematizadas, respecto a la Agenda 2030 y los ODS; las opciones son ‘alineada’, ‘neutral’ y ‘crítica’.

Tabla 5. Mapeo de actores de la EC y ECM en la región Andina

		Posicionamiento respecto a los ODS y la Agenda 2030		
		Alineada	Neutral	Crítica
Relación con el gobierno	Confrontación	-	C-7 E-11	C-8 E-1, E-9, E-4 E-5
	Control social y participación	E-6, E-7, E-2, E-3, E-11 C-1, C-5 P-8	-	-
	Colaboración	C-4, C-6 E-8, E-10, E-13, E-14 P-1, P-2, P-4, P-5, P-6, P-7, P-3	C-2, C-3	-

Elaboración: Alicia Maya, 2021.

De acuerdo con estos resultados, las ONG tienden a construir relaciones colaborativas con el Estado y a basar sus objetivos en los ODS y en la Agenda 2030. Las organizaciones sociales que se sostienen con financiamiento externo —público, privado, local o internacional—, aunque se encuentran alineadas con los ODS y la Agenda 2030, dedican sus esfuerzos principalmente al control social del Estado y la política pública. Finalmente, las organizaciones sociales autónomas, es decir las organizaciones cuyos recursos provienen de la autogestión, se esparcen en el mapa de actores y construyen relaciones diversas con el Estado, así como con las agendas de desarrollo internacionales.

En la posición más crítica, es decir de confrontación con el Estado y de crítica a los ODS, se encuentran las organizaciones sociales. Las ONG se ubican en una posición más cercana a la política pública, es decir de colaboración con el Estado y alineada con los ODS. Una posición interesante es la de control social y participación, alineada con los ODS

pero enmarcada en el control social. Esto se explica puesto que las actividades de control se llevan a cabo con colaboración de organismos locales e internacionales que buscan armonizar la política pública y los estándares internacionales. Esta última posición es también la que cuenta con más diversidad de tipos de actores; es la única en la que actúan ONG y organizaciones sociales.

En relación con los destinatarios que atienden las experiencias mapeadas, es importante señalar que, aunque todas las iniciativas tienen como beneficiarios directos a jóvenes y adultos, los proyectos de capacitación a docentes y de mejoramiento de la calidad educativa benefician de manera indirecta a niños y adolescentes escolarizados. En este tipo de programas, también se toma en cuenta a las familias de los estudiantes, lo que indica la ejecución de proyectos que buscan un alcance comunitario. Las mujeres adultas también sobresalen. En muchos proyectos están además caracterizadas como mujeres en condiciones de vulnerabilidad, pero también

como lideresas de procesos sociales de cambio. Algunos de los proyectos dirigidos a mujeres son también experiencias centradas en la interculturalidad, donde la mayor parte de las participantes, o directamente todas, provienen de los pueblos y las nacionalidades indígenas. La formación en liderazgo atraviesa prácticamente todas las iniciativas, aunque algunas de estas se dirigen a formar nuevos líderes. Otras, especialmente las de educación en derechos humanos o intervenciones en territorio, trabajan con líderes ya constituidos de comunidades indígenas, organizaciones sociales y otras formas colectivas.

Finalmente, en cuanto a la atención de problemas o temas, de acuerdo con las experiencias analizadas, se han identificado las siguientes tendencias

- Formación en liderazgo para docentes de primaria y bachilleratos
- Educación para mujeres y niñas, con enfoque en derechos e igualdad de género
- Educación para la participación ciudadana, especialmente en educación
- Educación para la paz
- Promoción de la salud en el contexto de la crisis sanitaria

Análisis curricular en torno a la EC y la ECM, los sistemas de educación regular y EPJA / EBJA / EBA

El currículo escolar es un documento central para la práctica educativa, puesto que establece los objetivos del proceso de aprendizaje, dicta los contenidos, los métodos pedagógicos,

las técnicas de enseñanza, los recursos e incluso determina los criterios y mecanismos de evaluación de los y las estudiantes. Debido a la importancia del currículo en el campo educativo, existen distintos enfoques para su estudio; entre ellos se han identificado cinco grandes corrientes: la didáctica, la pedagógica, la cultural, la de reproducción social y representación, y la mediación entre la teoría y la práctica educativa (Osorio Villegas 2017). En cualquiera de estas perspectivas de estudio, el currículo se mira como un producto social e histórico, construido por una comunidad educativa, que representa las relaciones entre la escuela y la sociedad, o la teoría y la práctica pedagógica (Osorio Villegas 2017, 151). Estos enfoques no son excluyentes entre sí, pueden combinarse para construir puntos de vista más complejos.

En esa línea, se analizarán los currículos de EC y ECM en los sistemas educativos regulares y en los planes de estudio de los programas de educación para jóvenes y adultos de Colombia, Ecuador y Perú, a partir de un enfoque cultural, combinado con la perspectiva de reproducción social y representación. Según ambos puntos de vista, el currículo es un mediador entre la cultura y la comunidad educativa, que puede ser tanto una herramienta de reproducción social como un catalizador del cambio. Puede representar también la conflictividad social y la tensión entre los intereses que tienen lugar en la distribución del conocimiento y la selección o el descarte de los contenidos. Por ello, todos los currículos están contruidos desde una perspectiva ideológica, sea esta explícita o implícita. Osorio Villegas considera que “la ausencia de contenidos valiosos es también otro contenido” (2017, 148).

En el horizonte latinoamericano se ha observado ya una complejización de la educación para la ciudadanía en comparación con su antecesora, la educación cívica, que se traduce en una ‘expansión’ en tres niveles. El nivel temático abarca contenidos relacionados con la institucionalidad política, pero también “problemáticas sociales, morales y medio-ambientales”. En el nivel cuantitativo, como asignatura tiende a estar presente a lo largo de todo el sistema educativo. En el nivel formativo, se plantea como objetivo de aprendizaje desarrollar habilidades y actitudes —es decir competencias— y no solo adquirir conocimientos, donde el aula y la misma escuela educan en torno al ejercicio ciudadano (Cox et al. 2014, 10). En este sentido, los países de la región Andina se suman —con sus propias particularidades— a la tendencia continental.

A nivel temático, los tres países han ampliado los contenidos de la educación ciudadana para incluir reflexiones más profundas sobre problemáticas locales como la interculturalidad, la igualdad de género y el medioambiente. Sin embargo, los contenidos propios del enfoque de cívica aún se mantienen. Esto indica que la función de cohesión social que se le otorgaba a la educación cívica no ha sido desplazada en la educación ciudadana contemporánea de los tres países. A nivel formativo, la región Andina ha avanzado en la formulación de objetivos del aprendizaje orientados a la adquisición de competencias ciudadanas en forma de habilidades y actitudes, además de conocimientos. Todos estos aspectos se encuentran sistematizados en la Tabla 6.

Un aspecto que también debe considerarse en la expansión del rol de la EC es la transversalización a lo largo del currículo. Esto ha permitido la presencia de los principios de la EC

en la política educativa de los tres países, mediante los ejes o enfoques del currículo. No todas las voces de la comunidad educativa miran con buenos ojos la formulación de ciertos ejes transversales. De acuerdo con Cecilia Viteri, del Contrato Social por la Educación, Ecuador, a través de una conversación telefónica señala que la transversalización puede conllevar el interés por borrar del currículo los contenidos de educación ciudadana. Esta amenaza debe tomarse seriamente en un contexto educativo mundial que prioriza el enfoque productivo y de capacitación para el trabajo. No obstante, la distribución de la EC en el currículo ha llevado a eliminar la asignatura solamente en el caso colombiano y no en Ecuador y Perú, donde se han construido reflexiones sólidas sobre el rol de la formación ciudadana.

Como se constata en la Tabla 6, en Colombia los lineamientos curriculares son 12, seis de los cuales se relacionan con los contenidos de la educación ciudadana. El más importante es el de ciencias sociales, que debe incluir los demás lineamientos en su contenido. En Ecuador los ejes transversales del currículo están influidos en su totalidad por los contenidos relevantes para la educación en ciudadanía. En Perú los enfoques transversales se han construido como principios en los que debe basarse la educación regular y alternativa. En cuanto a los ejes transversales del currículo relacionados con la educación en ciudadanía, los tres países tienen en común la preocupación por la interculturalidad, el cuidado del medioambiente y la igualdad de género.

En los lineamientos curriculares de Colombia permanecen vigentes las preguntas por la política, la democracia, la ética y los valores. En Ecuador los ejes transversales atienden la importancia de abordar la ciudadanía

democrática, así como cuidar la salud y los hábitos de recreación de los estudiantes; también se brinda un especial trato a la educación sexual dirigida específicamente a jóvenes. En Perú son específicos los enfoques transversales de derechos, de atención a la diversidad y de orientación al bien común. Parte de la

transversalización de la educación ciudadana incluye también programas extracurriculares obligatorios sobre temas fundamentales para la formación ciudadana, donde participan las mismas comunidades educativas, otros actores estatales y la sociedad en general (Tabla 6).

Tabla 6. Proceso de transversalización de la EC en los currículos

Criterios de análisis	Colombia	Ecuador	Perú
Integración como asignatura en escuela regular	No	Sí	Sí
Cursos en los que se dicta la asignatura	-	2.º y 3.º curso del bachillerato	De 1.º a 5.º de educación secundaria
Nombre y enfoque de la asignatura	-	Educación para la ciudadanía	Formación ciudadana y cívica
Integración a lo largo del currículo	Sí	Sí	Sí
Conceptos relativos a ciudadanía orientadores del currículo	Conceptos discutidos en los lineamientos curriculares	Educación para la democracia y el Buen Vivir (Sumak Kawsay en kichwa)	• Ciudadanía integral • Ciudadanía plena
Nomenclatura de los principios del currículo	Lineamientos curriculares	Ejes transversales	Enfoques transversales
Ejes transversales relacionados con ciudadanía	• 6 de 12 • Ciencias sociales • Cátedra de estudios afrocolombianos • Constitución política y democracia • Ciencias naturales y educación ambiental • Educación ética y valores humanos • Educación en estilos de vida saludable	• 6 de 6 • Interculturalidad • Formación de una ciudadanía democrática • Protección del medioambiente • Cuidados de la salud y hábitos de recreación de los estudiantes • Educación sexual en jóvenes • Género	• 6 de 7 • Enfoque de derechos • Enfoque inclusivo o de atención a la diversidad • Enfoque intercultural • Enfoque igualdad de género • Enfoque ambiental • Enfoque orientación al bien común

Integración de competencias ciudadanas en otras asignaturas	Sí	Sí	Sí
Proyectos extracurriculares con enfoque en ciudadanía	Proyectos pedagógicos establecidos en el PEI • Participación estudiantil • Educación en derechos humanos • Educación ambiental • Programa de Educación Sexual y Construcción de Ciudadanía (PESCC) • Catedra para la paz • Seguridad vial • Estilos de vida saludable • Educación económica y financiera	Campos de acción del PPE + 27 subtemas • Convivencia • Vida saludable • Artístico-cultural • Ambiente • Innovación tecnológica	Existen proyectos de participación estudiantil o actividades extracurriculares de manera aislada en cada colegio. No hay una política pública.

Elaboración: Alicia Maya, 2021.

En Colombia estas actividades se desarrollan como programas anexos a los proyectos educativos institucionales (PEI) que hacen las veces de currículo. En Ecuador las actividades extracurriculares se conocen como campos de acción del Programa de Participación Estudiantil (PPE) y funcionan como “estrategias de vinculación comunitaria”, donde los estudiantes escogen el campo y el tema en el que desean intervenir y proponer soluciones o acciones (Mineduc Ecuador s. f.). En Perú las actividades extracurriculares o proyectos de participación estudiantil funcionan de manera aislada en cada colegio; no existe una política pública, aunque sí existe la práctica pedagógica.

La formulación de los ejes que atraviesan el currículo, así como el desarrollo de programas de participación estudiantil en los tres países, muestran la diversidad de “concepciones sobre la realidad” educativa, que ordenan la política pública de este sector (Arias 2011, 44). Aunque los ejes transversales discurren en un ámbito discursivo —e incluso muchas veces solo declarativo (Delgado 2021, 76)— son herramientas que permiten abordar las problemáticas con las que se enfrenta la educación en la región andina.

La enunciación de los ejes transversales en los tres países indica un consenso en

cuanto a que las sociedades andinas necesitamos avanzar en materia de interculturalidad, cuidado del medioambiente e igualdad de género, y la educación debe ser un catalizador de ese cambio cultural. También existen preocupaciones comunes por cómo debe ejercerse la ciudadanía. Hay una apuesta por la vía de los valores y la institucionalidad democrática en Colombia; mientras que Ecuador y Perú coinciden en atender al bien común o al buen vivir en el contexto de la democracia.

A nivel cuantitativo, las tres naciones tienen condiciones diversas (Tabla 7). En Colombia la educación ciudadana no se expresa

como una asignatura, aunque está presente en la formulación de competencias ciudadanas que deben incluirse en todas las áreas educativas. En Ecuador la asignatura de Educación para la ciudadanía se ha mantenido según el formato tradicional de la educación cívica, es decir en los dos últimos años del bachillerato. En Perú la asignatura de Formación ciudadana y cívica se encuentra presente en los cinco años de educación básica secundaria. Esto muestra que cada país ha seguido un camino propio en la institucionalización de la educación ciudadana como asignatura; si se aplica el criterio en sentido estricto, solo Perú se suma a la tendencia continental.

Tabla 7. EC como asignatura de los programas de educación regular

Criterios de análisis	Colombia	Ecuador	Perú
Integración como asignatura en escuela regular	No	Sí	Sí
Cursos en los que se dicta la asignatura	-	2.º y 3.º curso del bachillerato	De 1.º a 5.º de educación secundaria
Nombre y enfoque de la asignatura	-	Educación para la ciudadanía	Formación ciudadana y cívica

Elaboración: Alicia Maya, 2021.

La organización de contenidos o competencias al respecto de la educación para la ciudadanía es diversa en la región Andina. Por ejemplo, Colombia, que no cuenta con un currículo nacional, ha establecido dos cartillas que orientan la inclusión de las competencias ciudadanas en todas las áreas educativas. La primera entrega de estas cartillas indica que

las competencias ciudadanas son una serie de conocimientos, actitudes y habilidades comunicativas, emocionales, cognitivas e integradoras que funcionan de manera articulada para que todas las personas seamos sujetos sociales activos de derechos, es decir, para que podamos ejercer plenamente la ciudadanía respetando, difundiendo, defendiendo, garantizando y restaurando nuestros derechos (Mineduc Colombia 2011a, 22).

Además, establece los estándares básicos de competencias ciudadanas (Minedu Colombia 2011a, 23), que son niveles mínimos de calidad a los que los estudiantes del sistema educativo deben acceder. Estos se organizan en tres grupos: Convivencia y paz; Participación y responsabilidad democrática, y Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias.

Este documento indica también los ambientes en los que se deben propiciar las competencias ciudadanas; entre los que se destacan la gestión institucional, las instancias de participación, el aula de clase, las áreas académicas específicas, los proyectos pedagógicos y el tiempo libre (Mineduc Colombia 2011a, 25-36). En el segundo volumen se delinea un proyecto de mejoramiento institucional que propone condiciones mínimas para ejecutar el plan e indicadores que permitan evaluar los resultados al respecto (Mineduc Colombia 2011b, 15-27).

Más adelante se establecen los mecanismos de funcionamiento de cada ambiente y se definen las responsabilidades de cada actor institucional en los espacios formativos (Mineduc Colombia 2011b, 28-40). Las competencias específicas se trabajan en un documento anterior (Mineduc Colombia y Ascofadec 2004) que aún se encuentra vigente. En esta guía se establecen las competencias (de conocimientos, cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras) por cada nivel de la educación básica y media siguiendo la línea de los tres estándares básicos.

No son pocas las voces críticas de este enfoque ni los argumentos que lo cuestionan. Por ejemplo, Herrera (2014, 17-21) indica que se implementaron las competencias ciudadanas desoyendo a la comunidad académica que

criticaba que la política se oriente a complacer la “medición masiva” de resultados y la formación en el “plano normativo de la ciudadanía”, así como el alineamiento con el concepto de competencias orientado a la educación para el trabajo o como un servicio de pago, antes que como un derecho humano. También se cuestiona la inexistencia de un currículo nacional consolidado que permita que los docentes orienten su práctica pedagógica. La ausencia del currículo, en pos de la “libertad y de la autonomía de los maestros y de las instituciones educativas [...] ha dejado a muchos docentes a la deriva” (García 2018).

En Ecuador la asignatura de Educación para la ciudadanía tiene cinco ejes transversales que se trabajan en el segundo y tercer curso de bachillerato. Estos son: la toma de conciencia de los derechos humanos; el cumplimiento de las obligaciones ciudadanas; la valoración de la identidad ecuatoriana; el aprendizaje de la convivencia dentro de una sociedad intercultural y plurinacional, y la tolerancia hacia las ideas y costumbres de los demás y el respeto a las decisiones democráticas (Mineduc Ecuador 2013a, 12-13).

A nivel de conocimientos esenciales, se proponen seis bloques curriculares por cada curso. En el segundo curso de bachillerato se trabajan las siguientes temáticas:

1. La convivencia y el conflicto
2. La cuestión de los valores
3. Las normas
4. El poder
5. La autoridad
6. La democracia como forma de gobierno y como forma de vida (Mineduc Ecuador 2013a, 18-22).

En el tercer curso de bachillerato se plantean los siguientes temas:

1. Los derechos y las responsabilidades
2. La igualdad y la diversidad
3. Derechos y garantías constitucionales
4. La política y la participación
5. La construcción de la ciudadanía
6. El régimen del buen vivir. Un proyecto de nación (Mineduc Ecuador 2013b, 9-12)

En Perú, la Matriz curricular del área de Formación Ciudadana y Cívica de 1.º a 5.º de educación secundaria establece dos competencias generales para la asignatura en el campo de la construcción de la cultura cívica:

- Se reconoce a sí mismo y a los demás como sujetos con derechos y responsabilidades, afirmando su identidad personal, social y cultural, a partir de una cultura de paz, la práctica de valores cívicos y una perspectiva inclusiva e intercultural.
- Se compromete como sujeto con derechos y responsabilidades dispuesto a contribuir al logro de una cultura de legalidad y de paz, a partir de la práctica de valores cívicos y de una perspectiva inclusiva e intercultural (Mineduc Perú 2019, 1).

Y en el campo del ejercicio ciudadano:

- Comprende el funcionamiento del sistema democrático y su importancia para la construcción de una sociedad más justa. Participa organizadamente en proyectos que atiendan asuntos o problemas vinculados a su institución educativa y localidad.
- Se compromete a contribuir al fortalecimiento de las organizaciones e instituciones del sistema democrático. Participa organizadamente en proyectos que atiendan asuntos o problemas vinculados a su institución educativa, localidad, región y país (Mineduc Perú 2019, 1).

A nivel temático, en cada curso se desarrollan contenidos diferentes en las unidades de

- Identidad e interculturalidad / Diversidad y pertenencia
- Convivencia democrática y cultura de paz
- Derechos y responsabilidades
- Sociedad democrática / Sistema democrático
- Valores cívicos (Mineduc Perú 2019, 2-13).

Se han sistematizado treinta conceptos asociados a la EC, que se abordan en las unidades temáticas de las asignaturas relacionadas con la formación ciudadana en Ecuador y Perú y con los estándares básicos de competencias ciudadanas de Colombia en la Tabla 8.

Tabla 8. Prioridades temáticas en los currículos de EC de educación regular

Conceptos asociados a la EC abordados en el currículo	Colombia	Ecuador	Perú
Convivencia (democrática)	X	X	X
Identidad (nacional)	X	X	X
Responsabilidades (democrática)	X	X	X
Participación	X	X	
Derechos (constitucionales)		X	X
Diversidad		X	X
Interculturalidad		X	X
Valores (cívicos)		X	X
Paz (Cultura de)	X		X
Diferencias	X		
Pluralidad	X		
Autoridad		X	
Buen vivir		X	
Ciudadanía		X	
Conflicto		X	
Democracia		X	
Derechos Humanos		X	
Garantías (constitucionales)		X	
Gobierno		X	
Igualdad		X	
Normas		X	
Obligaciones (ciudadanas)		X	
Plurinacionalidad		X	
Poder		X	
Política		X	
Respeto		X	
Tolerancia		X	
Pertenencia			X
Sistema (democrático)			X
Sociedad (democrática)			X

Elaboración: Alicia Maya, 2021.

Estos conceptos corresponden a las unidades de cada asignatura y no a los contenidos específicos de cada clase, que son muchísimo más extensos. Las temáticas prioritarias que comparten los tres países son convivencia (democrática), responsabilidades (democráticas) e identidad (nacional). En Colombia y Ecuador coincide el tema de participación. En Colombia y Perú se comparten los contenidos de paz y cultura de paz. Entre Ecuador y Perú se comparte la preocupación por la interculturalidad, la diversidad, los derechos (constitucionales) y los valores (cívicos). Los demás temas sistematizados tienen presencia en las unidades temáticas de un solo país. Esto no quiere decir que no sean aspectos concernientes a toda la región, sino que son abordados en subunidades, clases, actividades extracurriculares o de manera transversal.

El estudio de Cox et al. (2014), *Educación Ciudadana en América Latina: Prioridades de los Currículos Escolares*, determinó que las

temáticas de diversidad, derechos humanos y democracia son prioritarias en el continente. Estos tres contenidos se abordan también en los currículos de los países de la región Andina, aunque no siempre se mencionen en los títulos de las unidades.

Al respecto de los programas de EPJA centrados en la alfabetización y postalfabetización de jóvenes y adultos con escolaridad inconclusa, las condiciones son muy similares a las de la educación regular (Tabla 9). Los tres países cuentan con programas específicos que atienden a esta población: en Colombia este programa se llama Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA); en Ecuador, Educación Básica para Jóvenes y Adultos (EBJA), y en Perú, Educación Básica Alternativa (EBA), lo que da cuenta de que no existe un consenso que acuerde la denominación de este campo educativo, por ello EPJA, EBJA y EBA serán utilizadas como sinónimos en esta última sección.

Tabla 9. Presencia en programas de educación para jóvenes y adultos

Criterios de análisis de política pública	Colombia	Ecuador	Perú
Nombre del programa	Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA)	Educación Básica para Jóvenes y Adultos (EBJA)	Educación Básica Alternativa (EBA)
Integración como eje transversal	Sí, competencias ciudadanas y enfoque de derechos.	Sí, bloques integradores: recuperación de saberes, educación y trabajo, y convivencia y ciudadanía	Sí, en ejes curriculares, Aprender a ser y Aprender a vivir juntos.
Integración como asignatura	No	Educación para la ciudadanía	No, componente del área de Ciencias Sociales en la unidad de Formación ética y participación ciudadana.

Elaboración: Alicia Maya, 2021.

El fenómeno de la transversalización también ha tocado el sistema educativo de la EPJA en los tres países. Las competencias ciudadanas en Colombia son constituyentes del programa de EPJA. En Ecuador la transversalización toca los bloques integradores de recuperación de saberes, educación y trabajo; y, convivencia y ciudadanía. En Perú los ejes curriculares de la EBA, relacionados con la ciudadanía son Aprender a ser y Aprender a vivir juntos. A nivel de integración como asignatura específica, esta solo existe en la EBJA de Ecuador, como Educación para la ciudadanía. En Perú está presente como la unidad de Formación ética y participación ciudadana en área de Ciencias Sociales.

En general, se puede intuir un desplazamiento de la centralidad de la educación ciudadana en los programas de EPJA, ocasionado en gran medida por la importancia que cobra el desarrollo de las competencias laborales en esta población. Esta visión “productivista” suele desplazar a la educación ciudadana, sin embargo, voces críticas (Delgado 2021, 146) consideran que estas visiones no debieran ser excluyentes, puesto que la oferta de opciones ocupacionales puede ser abordada desde una perspectiva política. Así también las condiciones de la población que asiste a la EPJA ya no son las de un ciudadano en formación, sino la de ciudadanos que ya han ejercido su ciudadanía y que ya poseen una visión sobre este rol. Por lo tanto, un enfoque respetuoso que valore esta condición debe partir del principio del diálogo de saberes, que recoja y aprenda de la experiencia ciudadana de la población que asiste a la EPJA.

Conclusiones

A nivel conceptual, la EC y la ECM interactúan de manera compleja con otros campos y enfoques educativos. Por ello es fundamental considerar sus relaciones con los ODS, con el ALV, con la educación popular latinoamericana y, principalmente, ampliar su campo de influencia hacia la educación para la paz y los derechos humanos, la educación intercultural, la cultura de paz, la formación política y la participación juvenil, educación para la igualdad de género y en el contexto más reciente con la ciudadanía digital.

El concepto de ECM tiene poca presencia a nivel estatal, de la sociedad civil o curricular. Es importante reevaluar su vigencia en un contexto contemporáneo de desglobalización y construir enfoques que aborden la conflictividad internacional y que sean críticos de la desigual distribución de la riqueza en el mundo. En este sentido, una educación ciudadana mundial pensada para los países de la región Andina debe partir de un diagnóstico honesto y crítico, que enfrente esta condición de desigualdad entre las potencias mundiales y los países del sur global.

A nivel de política pública, los marcos legales de los países de la región Andina propician la EC y reconocen el rol central del Estado en la formación en ciudadanía. Se han identificado tres vías de implementación de la EC y la ECM, en la política pública, en el contexto de la región Andina: la escolarización de la EC; la creación de programas de formación para la participación ciudadana, y la creación de programas de educación de carteras específicas de ambiente, mujeres, pueblos y nacionalidades indígenas y otros.

La limitación principal con la que se enfrenta la EC en los tres países andinos es que no existen instancias de evaluación o sistematización de esta (Torres y Pinilla 2005, 63), por lo que los efectos, alcances, aportes o retos que afronta la EC son desconocidos por los gobiernos. En ese sentido, es un reto del sector público construir mecanismos de sistematización y evaluación de la EC, más allá de las instituciones educativas. La EC se ha implementado en la escolarización, lo cual ha limitado su alcance, con pocos o nulos programas de educación ciudadana con enfoque de ALV o de EPJA.

En cuanto a la sociedad civil, hay tres tipos de organizaciones que desarrollan iniciativas de EC. Estas son ONG, organizaciones sociales con financiamiento externo y organizaciones sociales autónomas. Las relaciones que construyen estos actores con el gobierno, la política pública y las agendas internacionales de desarrollo son variadas y van desde la colaboración hasta la confrontación.

Por otra parte, la sociedad civil organizada tiene concepciones diversas sobre la democracia y la ciudadanía. Casi nunca retoma el concepto de educación ciudadana, pero sí se educa en los ámbitos que trabaja la EC, con su propia visión política. En este sentido, se han identificado al menos cinco tendencias de las iniciativas de la sociedad civil: la formación en liderazgo para docentes de primaria y bachilleratos; la educación para mujeres y niñas, con enfoque en derechos e igualdad de género; la educación para la participación ciudadana, especialmente en educación; la educación para la paz, y la promoción de la salud en el contexto de la crisis sanitaria.

En la sociedad civil existen muchas experiencias de trabajo de la EPJA para la EC con enfoques en la educación en derechos humanos, la educación para la igualdad de género y la educación ambiental. Aunque una gran parte de actores de la sociedad civil se alinean con los conceptos comunes de ciudadanía, otra parte muy representativa es crítica de las nociones de ciudadanía mundial, desarrollo sostenible y de la institucionalización de estas prácticas. Estos actores por lo general han sido sujetos de disputas políticas en territorio o trabajan con comunidades de base en condición de vulnerabilidad. En este sentido, es importante retomar las reflexiones más críticas y considerar que la EC, si se plantea como una experiencia democrática, debe tender a desarrollar el pensamiento crítico. Por lo tanto, es esperable que en su ejercicio se consideren las limitaciones de la democracia y de los sistemas políticos contemporáneos.

En relación con el currículo, la EC ha sufrido grandes transformaciones en la región en los últimos 20 años. A nivel temático han ampliado los contenidos y se han complejizado los objetivos del aprendizaje. A nivel cuantitativo se ha aumentado la distribución de asignaturas a lo largo de la educación formal y se han transversalizado los principios de la EC en el currículo. A nivel formativo ha tenido lugar una transición de la educación centrada en adquirir conocimientos a desarrollar competencias.

Un fenómeno interesante de la región es la transversalización de la EC, al construir ejes o enfoques del currículo y actividades extraescolares; en Colombia este fenómeno ha significado eliminar la asignatura. Por último, los contenidos microcurriculares muestran alrededor de 30 temas compartidos, entre los cuales

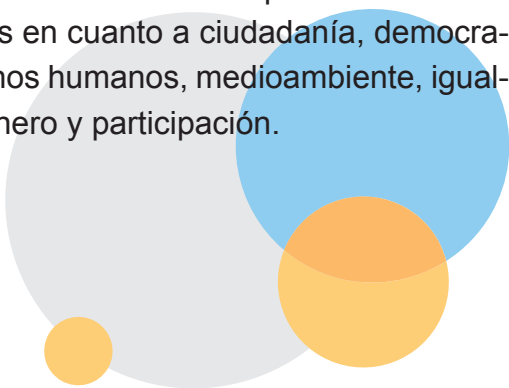
sobresalen la convivencia (democrática), las responsabilidades (democráticas) y la identidad (nacional) como temáticas abordadas por los tres países.

Los programas de educación para jóvenes y adultos —EPJA en Colombia, EBJA en Ecuador y EBA en Perú— atienden la educación formal de jóvenes y adultos con escolaridad inconclusa a partir de criterios muy similares a los de la educación regular. En estos subsistemas, la transversalización de la EC también está presente, aunque los contenidos en forma de asignatura han sido desplazados por competencias laborales.

Con base en estos hallazgos, es fundamental considerar que la región Andina tiene el reto de construir una lectura compleja y situada de las problemáticas mundiales a las que la EC y ECM busca enfrentar, como el cambio climático, el hambre y la pobreza. Colombia, Ecuador y Perú tienen el reto de recrear su capacidad de ejecución de políticas públicas para que estas contribuyan a frenar los ciclos mundiales de extracción de recursos y desposesión, que agravan las situaciones de violencia y desigualdad en los países de la región Andina. En medio de la tendencia por la creación de agendas globales, el reto principal para la EC y ECM en la región es situar o tropicalizar la lectura de los organismos internacionales y atender las necesidades específicas de sus sociedades en cuanto a ciudadanía, democracia, derechos humanos, medioambiente, igualdad de género y participación.

Referencias

- Andreotti, Vanesa. s. f. «Soft versus critical global citizenship education». http://www.signpostsglobalcitizenship.org/images/docs/Soft_versus_critical_global_citizenship_education_Vanessa_Andreotti.pdf
- Arias, Diego. 2011. *Currículo, ciudadanía, democracia : aportes teóricos y prácticos*. Bogotá D.C.: Servicio Editorial Cooperativa Editorial Magisterio.
- Banco Mundial. 2021. «Actuemos ya para proteger el capital humano de nuestros niños : los costos y la respuesta ante el impacto de la pandemia de COVID-19 en el sector educativo de América Latina y el Caribe». Washington DC: Banco Mundial. <http://hdl.handle.net/10986/35276>
- Cepal. 2017. «Objetivos, metas e indicadores oficiales». Comisión Económica para América Latina y el Caribe / Cepal. 30 de mayo de 2017. <https://www.cepal.org/es/temas/objetivos-de-desarrollo-del-milenio-odm/objetivos-metas-indicadores-odm>
- Cepal y Unesco. 2020. *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Cepal. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>
- Cox, Cristian, Martín Bascopé, Juan Castillo, Daniel Miranda y Macarena Bonhomme. 2014. «Educación ciudadana en América Latina: prioridades de los currículos escolares». *IBE Unesco Working Papers on Curriculum Issues*, junio: 1-41.



- Delgado, César Hildebrando. 2021. *Ciudadanía integral en la educación básica del Perú*. Lima: DVV International Perú.
- Freire, Paulo, y Antonio Faundez. 1986. *Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faundez*. Buenos Aires: Ediciones La Aurora.
- García, Sandra. 2018. «¿Llegó la hora de un currículo nacional para Colombia?». *La Silla Vacía* (blog). 6 de noviembre de 2018. <https://lasillavacia.com/historias/historias-silla-llena/llego-la-hora-de-un-curriculo-nacional-para-colombia/>
- GIPE y Ceaal. 2020. «La EPJA en América Latina y el Caribe, en el marco de la pandemia por COVID-19». <http://www.ceaal.org/v3/docs/2020/blogEPJAYCovid/GipeEpja-ALyC-SintesisRegionalCovid19.pdf>
- Herrera, Martha. 2014. «Herrera Martha Cecilia. (2014). Políticas públicas en educación ciudadana en Colombia y América Latina. La arena de lucha del campo intelectual en la historia reciente». En *Perspectivas pedagógicas*, editado por Carlos Javier Mosquera, 11-22.
- Ibarra, Francisca, Karla Opazo y María José Zamora. 2020. «La EPJA en tiempos de Coronavirus: reflexiones en torno a la educación remota de emergencia». *Educación de adultos y procesos formativos* 10 (octubre): 3-33. <https://doi.org/10.15/la-epja-en-tiempos-de-coronavirus-reflexiones-en-torno-a-la-educacion-remota-de-emergencia/>.
- ICAE. 2021. «ICAE on civic education al GCE-GRALE 5 background paper».
- Mardones, Rodrigo. 2018. «Las controversias políticas de la educación ciudadana». En *Ideas en educación II. Definiciones en tiempos de cambio*, editado por Ignacio Sánchez, 737-58. Santiago: Ediciones UC.
- Mineduc Ecuador. 2013a. «Lineamientos Curriculares para el Bachillerato General Unificado. Área de Ciencias Sociales: Educación para la Ciudadanía I». Quito: Ministerio de Educación del Ecuador.
- . 2013b. «Lineamientos Curriculares para el Bachillerato General Unificado. Área de Ciencias Sociales: Educación para la Ciudadanía II». Quito: Ministerio de Educación del Ecuador.
- . s.f. «Campos de acción del PPE». Accedido 4 de julio de 2021. <https://educacion.gob.ec/campos-de-accion-del-ppe/>.
- Mineduc Perú. 2019. «Matriz curricular del área de Formación Ciudadana y Cívica de 1° a 5° de educación secundaria». Lima: Ministerio de Educación de Perú.
- Mineduc Colombia. 2011a. «Cartilla 1 Brújula Programa de Competencias Ciudadanas». *Orientaciones para la Institucionalización de las Competencias Ciudadanas*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- . 2011b. «Cartilla 2 Mapa Programa de Competencias Ciudadanas». *Orientaciones para la Institucionalización de las Competencias Ciudadanas*. Bogotá:

- Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- Mineduc Colombia y Ascofadec. 2004. «Formar para la ciudadanía ¡sí es posible!: Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas». Bogotá: Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- Modé, Giovanna, y Adelaida Entenza. 2020. «Resist and Re-exist: Reflections on ALE and COVID-19 from a Latin America and the Caribbean perspective». Even in times of COVID-19, you cannot wash your hands of ALE ... but it can provide space for reflection - DVV International, 2020. https://www.dvv-international.de/fileadmin/files/Inhalte_Bilder_und_Dokumente/Corona_News/Expert_Intervention_Mode_Entenza_new.pdf
- Moir, Stuart, y Jim Crowther. 2017. «Radicalising citizenship education». AS: *Andragoška Spoznanja* 23 (octubre): 17-34. <https://doi.org/10.4312/as.23.3.17-34>.
- ONU. 2000. *Declaración del Milenio*. Vol. 55/2.
- . 2015. *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Vol. 70/1.
- Osorio, Jorge. 2016. «Ciudadanías en movimiento: una agenda para una educación ciudadana crítica. (hacia una sociedad democrática inclusiva, próxima y participativa)». *Revista Internacional de Investigación en Educación Global y para el Desarrollo*, 9. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6370298>
- . 2021. «Educación Ciudadana en contextos de malestares, , incertidumbres, riesgos y extrañezas: un proyecto de escritura-acción-reflexiva». En *Aprender para transformar(nos): miradas colectivas desde la educación de personas jóvenes y adultas*, editado por Carlos Calvo. Chile: Red Universitaria de Educación de Jóvenes y Adultos.
- Osorio Villegas, Margarita. 2017. «El currículo: Perspectivas para acercarnos a su comprensión». *Zona Próxima* 26 (junio): 140-51. <https://doi.org/10.14482/zp.26.10205>
- Salas, Rosario. 2018. «Un análisis crítico al marco conceptual del desarrollo sostenible y sus herramientas de medición». *En-Contexto Revista de Investigación en Administración, Contabilidad, Economía y Sociedad* 6 (8): 171-84.
- SDGF. 2015. «De los ODM a los ODS». *Sustainable Development Goals Fund*. 21 de enero de 2015. <https://www.sdgfund.org/es/de-los-odm-los-ods>
- Swanson, Dalene, y Karen Pashby. 2016. «Towards a Critical Global Citizenship?: A Comparative Analysis of GC Education Discourses in Scotland and Alberta». *Journal of Research in Curriculum & Instruction* 20 (junio): 184-95. <https://doi.org/10.24231/rici.2016.20.3.184>.
- Torres, Carlos Alberto, y Jason Dorio. 2015. «The Do's and Don'ts of Global Citizenship Education». AED - DVV International, 2015. <https://www.dvv-international.de/en/adult-education-and-development/editions/aed-822015-global-citizenship->

education/articles/the-dos-and-donts-of-global-citizenship-education

- Torres, Juan Carlos, y Alexis Pinilla. 2005. «Las vías de la educación ciudadana en Colombia». *Folios* 21: 47-64.
- Torres, Rosa María. 2005. «Entrevista: Educación para todos y Objetivos del Milenio no son la misma cosa». *La Carta*, 2005. <https://otra-educacion.blogspot.com/2012/05/educacion-educacion-para-todos-y-metas.html>.
- Trujillo, Yadira. 2020. «Pandemia no detuvo a estudiantes adultos». *El Comercio*, 28 de octubre 2020. <https://www.elcomercio.com/actualidad/pandemia-estudiantes-adultos-ecuador-programa.html>
- Unesco. 1974. *Recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000114040_spa#page=150
- . 2017. «The ABCs of Global Citizenship Education». <https://www.gcedclearinghouse.org/es/node/4394>
- . 2018. «Educación Para La Ciudadanía Mundial». Unesco. 2 de marzo de 2018. <https://es.unesco.org/themes/ecm>
- . 2019. «Educación ciudadana». Thesaurus: Unesco. 15 de diciembre de 2019. <http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/es/page/concept3606>
- . 2020. «Formación ciudadana, un imperativo de la educación en tiempos de COVID-19». Unesco. 24 de agosto de 2020. <https://es.unesco.org/news/formacion-ciudadana-imperativo-educacion-tiempos-covid-19>
- Unesco e Informe GEM. 2020. «El nuevo Informe GEM 2020 muestra que, a medida que los países estiman el costo para la educación del Covid-19, la inclusión nunca ha sido tan relevante». *Blog de la Educación Mundial* (blog). 23 de junio de 2020. <https://educacionmundialblog.wordpress.com/2020/06/23el-nuevo-informe-gem-2020-muestra-que-a-medida-que-los-paises-estiman-el-costo-para-la-educacion-del-covid-19-la-inclusion-nunca-ha-sido-tan-relevante/>
- Unesco, Unicef, Banco Mundial, UNFPA, PNUD, ONU Mujeres y Acnur. 2015. *Educación 2030 Declaración de Incheon y Marco de Acción*. <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/es/publicaciones/educacion-2030-declaracion-de-incheon-y-marco-de-accion>
- Valdés-Cotera, Raúl. 2013. *Aportes conceptuales de la educación de personas jóvenes y adultas: hacia la construcción de sentidos comunes en la diversidad*. Unesco Biblioteca Digital. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000224714>





