

INVESTIGACIONES

Educación para la Ciudadanía desde una perspectiva inclusiva Una revisión de la producción científica¹

Citizenship education from an inclusive perspective.
A review of scientific production

Ángela Martín-Gutiérrez^a
Catalina Argüello-Gutiérrez^b
Nuria Villa-Fernández^b

^a Universidad de Sevilla, España.
amartin9@us.es

^b Universidad Internacional de La Rioja, España.
catalina.arguello@unir.net, nuria.villa@unir.net

RESUMEN

Este trabajo presenta una revisión conceptual sistemática de los estudios empíricos sobre la Educación para la Ciudadanía Global (ECG) para revelar y analizar los patrones de la investigación y destacar los temas incluidos y excluidos del discurso académico. Los resultados evidencian los temas dominantes en este discurso y una posible laguna en el corpus de investigación existente. A raíz de ello se sugiere un marco para futuros desarrollos de investigación en el área de la ECG. Los educadores y los responsables políticos de los distintos países buscan cada vez más la integración de la ECG, visibilizar las orientaciones de la investigación ayudará a enmarcar las actuaciones de forma más precisa y exhaustiva.

Palabras clave: ciudadanía global, investigación, educadores.

ABSTRACT

This paper presents a systematic conceptual review of empirical studies on Global Citizenship Education (GCED) to reveal and analyze research patterns and highlight themes included and excluded from the academic discourse. The results evidence the dominant themes in this discourse and a possible gap in the existing body of research. As a result, a framework for future research developments in the area of ECG is suggested. Educators and policy leaders in different countries are increasingly looking for ECG integration, making research directions visible will help to frame actions more precisely and comprehensively.

Key words: global citizenship, research, educators.

¹ Este trabajo forma parte de un proyecto competitivo denominado "Comunicación y divulgación de la ciencia en la educación en España a través de las redes sociales - Comscienciaeduspain" (FCT-20-15761), realizado con la colaboración de la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología - Ministerio de Ciencia e Innovación y varias universidades españolas. Además, contribuye al desarrollo del Proyecto DiverProf (B0036), ejecutado con la colaboración de la Universidad Internacional de La Rioja.

1. INTRODUCCIÓN

Con el fin de preparar al estudiantado para navegar y prosperar en la sociedad global moderna, muchos países, incluyendo los EE. UU. (Rapoport, 2010), China (Law, 2010) Canadá (Schweisfurth, 2006), Corea del Sur (Moon y Koo, 2011), y varias naciones europeas (O'Connor y Faas, 2012) han comenzado a añadir contenidos curriculares destinados a desarrollar una orientación global entre el alumando (Dill, 2013; Rapoport, 2010; Schweisfurth, 2006). Estos contenidos de orientación global suelen agruparse bajo el título de Educación Global para la Ciudadanía (EGC) (Davies, 2008). La inclusión de contenidos asociados a la EGC se describe a menudo como una respuesta directa de los sistemas educativos a la naturaleza de la mano de obra moderna y globalizada (Brown, 2003; Resnik, 2009; Goren y Yemini, 2016, 2018) o a los cambios sociales provocados por procesos globales más amplios como la inmigración. La propia EGC asume muchas formas diferentes. Además, la falta de una definición consensuada del término, así como la variedad de teorías en torno a si debe enseñarse o no y, en caso afirmativo, cómo, han suscitado amplias críticas y debates. Aunque esta revisión no se centra en la controvertida definición de la EGC, sino que intentamos contextualizar nuestros hallazgos en referencia a estos debates. En primer lugar, proporcionamos un breve marco teórico que introduce los debates actuales en torno a la EGC, así como los modelos académicos para categorizar los elementos relacionados. Después de explicar nuestro procedimiento metodológico, presentamos nuestro análisis, que implicó dos etapas distintas: en primer lugar, creamos una categorización deductiva ad hoc de los artículos de nuestra muestra según la región o el país en el que se realizaron los estudios.

En la primera etapa, utilizamos una taxonomía exhaustiva hasta la fecha, desarrollada por Oxley y Morris (2013), para demostrar los tipos más y menos dominantes de EGC abordados en los estudios empíricos de nuestra cohorte y trazar el panorama actual del campo. En la segunda etapa, ilustramos los puntos en común y las advertencias localizadas cuando se examinó la cohorte según el enfoque principal de los artículos.

1.1. EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA MUNDIAL: DEFINICIONES Y MODELOS

Varios estudios respaldan la afirmación de que, si bien la educación para la ciudadanía nacional sigue siendo un inquilino importante de casi todos los marcos educativos formales, muchos países ya han comenzado a incorporar aspectos de la EGC en sus planes de estudio (Hahn, 2015; Moon y Koo, 2011; Ramírez y Meyer, 2012; Schweisfurth, 2006; Yemini, 2014a). Dill (2013) sugirió que existen dos enfoques principales de la EGC de los que se pueden inferir objetivos claramente diferentes: el enfoque de las competencias globales, cuyo objetivo es proporcionar a los estudiantes las habilidades necesarias para competir en la sociedad global; y el enfoque de la conciencia global, cuyo objetivo es proporcionar a los estudiantes una orientación global, empatía y sensibilidad cultural, derivadas del humanismo, valores y supuestos. Dill (2013) demostró que los distintos profesores aplican los dos enfoques de forma diferente en función de sus propias percepciones sobre el futuro de sus alumnos.

La EGC, como la propia ciudadanía mundial, es objeto de numerosas críticas académicas. Las críticas al término se refieren a menudo a su ambigüedad y a los supuestos occidentales tanto latentes como explícitos que algunos consideran incrustados en su

núcleo (Andreotti, 2006). Estas críticas han conducido al desarrollo de diversas tipologías, que permiten a las personas del ámbito académico y político identificar, articular y evaluar los objetivos de la EGC. Veugelers (2011), por ejemplo, distingue entre tres categorías de EGC mundial: la ciudadanía global abierta, la ciudadanía global moral y la ciudadanía global sociopolítica.

La ciudadanía global abierta, que reconoce la interdependencia entre los Estados-nación en la era global y reconoce las oportunidades de diversificación cultural; la ciudadanía global moral, basada en la igualdad y los derechos humanos y que hace hincapié en la responsabilidad global; y la ciudadanía global sociopolítica, que pretende cambiar el equilibrio de las relaciones políticas y económicas entre los Estados-nación poder para promover la igualdad y la diversidad cultural. Estas categorías son jerárquicas, representando la ciudadanía mundial abierta como una forma superficial de EGC y la ciudadanía mundial sociopolítica como una forma profunda. Estas definiciones apoyan el marco sugerido por Schattle (2008, 2009), que categorizó las definiciones de ciudadanía mundial según cuatro ideologías: cosmopolitismo moral, multiculturalismo liberal, neoliberalismo y ecologismo. Andreotti (2006) ofreció otra concepción amplia, diferenciando entre la EGC blanda y la EGC crítica. Mientras que la EGC blanda podría equipararse a la “educación para la ciudadanía mundial” (según Dobson, 2003; Marshall, 2011), que proporciona a los estudiantes una comprensión del mundo y tolerancia cultural, la ciudadanía mundial crítica requiere un compromiso más profundo. La EGC crítica, que Andreotti (2010) desarrolla posteriormente en la EGC postcrítica y postcolonial, proporciona a los estudiantes las habilidades necesarias para reflexionar y comprometerse con cuestiones globales que implican conflicto, poder y puntos de vista opuestos; para comprender la naturaleza de los supuestos coloniales, liberales y occidentales; y para luchar por el cambio.

Gaudelli (2009) ofrece un marco multidimensional para examinar y construir diferentes formas y concepciones de la ciudadanía mundial. Su marco se compone de elementos neoliberales, nacionales, marxistas, cosmopolitas y mundiales y de modelos basados en la justicia y gobernanza. Este autor hace un llamamiento a las personas dedicadas al ámbito académico y político para que emprendan un “esfuerzo discursivo” con el fin de obtener “una comprensión más firme del montaje en movimiento que es la ciudadanía mundial” (2009, p. 82). Shultz (2007) también señala agendas contradictorias en la política de EGC, e identifica tres concepciones subyacentes del concepto que encontró en los programas canadienses que abordan la ciudadanía mundial. Schultz (2007) señala los modelos neoliberales, radicales y transformacionistas de ciudadanía mundial. Tanto la categorización de Schultz como la de Gaudelli muestran que las diferentes políticas y programas supuestamente destinados a fomentar la ciudadanía mundial en los estudiantes pueden tener objetivos subyacentes muy distintos, derivados en parte de las diferentes conceptualizaciones y del significado del propio concepto. Uno de los objetivos de esta revisión es explorar las distintas formas en que se articula la EGC en diferentes contextos, tal y como se refleja en los estudios empíricos realizados en este campo.

Oxley y Morris (2013) intentaron poner un poco de orden en el caos de definiciones y concepciones de la EGC creando un modelo integrador y extenso que revela temas generales. Su modelo integral abarca muchas de las categorizaciones y estudiosos presentados en esta sección, incluidos Andreotti (2010), Schattle (2008), Veugelers (2011) y otros. La tipología de Oxley y Morris (2013) distingue entre tipos de ciudadanía mundial basados en enfoques cosmopolitas y de defensa. La ciudadanía mundial cosmopolita se divide en

cuatro categorías. La ciudadanía global moral, que se centra en ideas como los derechos humanos y la empatía; la ciudadanía global económica, que se centra en las relaciones de poder, las formas de capital, la fuerza de trabajo y el desarrollo internacional; y la ciudadanía global cultural, que hace hincapié en los símbolos y las estructuras culturales que dividen o unen a los miembros de distintas sociedades y considera la globalización de las distintas formas culturales.

El tipo de defensa de la ciudadanía global se compone también de cuatro categorías, cuya presencia en los planes de estudios requiere un enfoque más crítico y basado en la acción: la ciudadanía mundial social se centra en ideas como la sociedad civil mundial y la defensa de la “voz del pueblo”, incluso cuando ese pueblo se encuentra en el extranjero, en otras partes del mundo; la ciudadanía mundial crítica se centra en la desigualdad y la opresión, criticando el papel que desempeñan las actuales relaciones de poder y los programas económicos en el desarrollo de la ciudadanía mundial; la ciudadanía global medioambiental fomenta la defensa de la sostenibilidad y la preservación del medio ambiente mediante la lucha por cambiar los efectos negativos de la humanidad sobre el medio ambiente; y, por último, la ciudadanía global espiritual que se centra en las conexiones entre los seres humanos basadas en la espiritualidad, la tolerancia y la solidaridad.

2. METODOLOGÍA

2.1. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN

El propósito de este estudio de revisión es dibujar un escenario visual y comprensible de las percepciones y el tratamiento de la educación para la ciudadanía global desde una perspectiva inclusiva en las investigaciones producidas por investigadores españoles durante los años 2016-2020. Este objetivo general se explica a través de preguntas de investigación específicas relacionadas con las siguientes áreas de estudio:

- ¿En qué medida la investigación empírica en torno a la EGC guarda relación con las tipologías existentes desarrolladas en la erudición en torno al tema?
- ¿Qué pautas se desprenden de los estudios empíricos de la EGC que abordan entidades y cuestiones concretas y en el ámbito (profesorado, alumnado, políticas y planes de estudios), y cómo se relacionan estos patrones con los entornos nacionales y contextos particulares en los que se realizaron los estudios?

2.2. PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE DATOS

Se seleccionó el método de comparación de diferentes bases de datos como la herramienta más adecuada para medir las tendencias en la investigación educativa (Levine-Clark y Gil, 2009). Así, se realizó una búsqueda bibliográfica cuantificada relacionada con la temática en dos bases de datos educativas: Scopus y Web of Science (WoS). Se opta por un enfoque deductivo para hacer la exploración: se seleccionaron algunas palabras clave de las preguntas de investigación para guiar la primera exploración, posteriormente se establecieron algunos términos de sustitución y, finalmente, se propuso una cadena de búsqueda mediante la combinación de operadores booleanos con palabras clave. La

búsqueda dentro de las palabras clave permite encontrar los artículos más relevantes sugiriendo descriptores específicos que aparecerían en el título, las palabras clave y el resumen. El término “ciudadano del mundo/ciudadanía” se incluyó en todas nuestras búsquedas, cada vez junto con una palabra clave diferente del ámbito de la educación. Estas palabras clave incluían: teach* (teachers, teaching, teacher), education, pupil*, student*, school*. Optamos por concentrarnos en artículos sobre educación primaria y secundaria.

2.3. CRITERIOS DE INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN

Inicialmente, juzgamos todos los resultados en función de amplios criterios de inclusión o exclusión: incluimos artículos revisados por pares y publicados entre el 2005 y 2020, con resúmenes que mencionaran el término “ciudadanía global” uno de los términos adicionales enumerados en la sección anterior. Todos los resultados de la búsqueda se registraron en el programa informático de gestión de referencias Mendelay, y tras cada ronda de resultados, se eliminaron los duplicados. Este proceso nos dejó con 762 artículos únicos. A continuación, estos artículos se sometieron a un criterio de revisión. En la fase de exclusión se eliminaron las revistas relacionadas con la enseñanza superior o la formación profesional, lo que nos dejó 435 resultados.

A continuación, aplicamos el siguiente criterio de inclusión: estudios empíricos que trataran sobre la EGC. Desde el punto de vista operativo, definimos este criterio como artículos con descripciones metodológicas claras que implicaban la recopilación o el análisis de datos sobre el terreno (incluidos textos curriculares y documentos políticos). Se realizó una primera lectura de los resúmenes de los 435 artículos para clasificar su enfoque como teórico o empírico. Los artículos cuyo resumen por sí solo no permitía identificar el estudio como empírico o teórico se leyeron en su totalidad. Posteriormente se realizó otra lectura de los artículos cuya inclusión seguía siendo dudosa tras esta fase, y por último se llegó conjuntamente a un consenso. Tras excluir todos los artículos no empíricos, se obtuvo un corpus de 90 artículos empíricos que cumplían nuestros criterios de inclusión. Cabe señalar que durante esta fase nos encontramos con un fenómeno generalizado de artículos en los que la ciudadanía mundial se mencionaba en el resumen o incluso en las palabras clave, pero estaba ausente en el resto del artículo. Esto nos lleva a afirmar que en algunos casos la EGC puede ser percibida por los académicos como una “palabra de moda” o un término simbólico, una cuestión que abordaremos en nuestra conclusión.

Los 90 artículos de la cohorte final fueron importados a Excel y leídos en su totalidad. La siguiente información se registró en una tabla de Excel (según Amundsen y Wilson, 2012): título, fecha de publicación, revista/editor, autoría, país en el que se realizó la investigación, principales términos de búsqueda, términos relacionados mencionados en el resumen, definiciones de ciudadanía mundial/términos primarios relacionados proporcionados, metodología, valoración de la metodología, críticas abordadas u ofrecidas y posibles adiciones basadas en la bibliografía, etc.

2.4. ANÁLISIS DE DATOS

El proceso de análisis de datos se llevó a cabo en dos fases. La primera parte consistió en un análisis de contenido deductivo, temático y cualitativo (según Schreier, 2013). Comenzamos esta etapa dividiendo los artículos en regiones y países y localizando similitudes y

diferencias dentro de cada región, que luego analizamos utilizando la tipología sugerida por Oxley y Morris (2013).

Tras esta etapa, dividimos la cohorte completa en seis categorías basadas en las poblaciones o temas de interés de los artículos, lo que da lugar a una división en estudios relativos al profesorado, equipo directivo y miembros de la comunidad educativa.

Los artículos se dividieron en tres categorías: profesorado, asesores, docentes en formación, estudiantes, planes de estudios y políticas. A continuación, leímos los artículos dentro de cada categoría para identificar patrones y temas emergentes. Decidimos utilizar las poblaciones examinadas en los distintos estudios como factor de clasificación para la segunda fase de nuestro análisis por dos razones principales: en primer lugar, en nuestra lectura inicial de toda la cohorte encontramos varios temas que eran exclusivos de estudios relativos a diferentes actores y constructos del sistema educativo. En segundo lugar, se produjo una división a partes iguales entre estas categorías, lo que nos permitió examinar un amplio grupo de artículos que abordan cada tema, sobre todo porque uno de los puntos débiles de nuestro análisis regional es la falta de equilibrio en cuanto al número de artículos relativos a cada región.

Durante esta fase, se hizo evidente que algunas categorías coincidían y se solapaban entre sí, como era el caso de los planes de estudios y la política, que rara vez se abordaban por separado. Del mismo modo, resultaba difícil diferenciar claramente entre los objetivos, los marcos y las conclusiones de los estudios relativos a los docentes, el personal escolar y el profesorado en formación. Por lo tanto, estos enfoques se agruparon en esta parte del análisis, creando tres categorías finales: (a) Estudios sobre estudiantes; (b) Estudios sobre docentes, personal escolar y profesorado en formación; y (c) Estudios sobre políticas y planes de estudios.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En la primera etapa de nuestro análisis, codificamos los artículos pertinentes de acuerdo con varias categorías (incluida la región en la que se realizó el estudio, el ámbito del estudio, la población del estudio, la metodología empleada y la orientación teórica). Tras el examen de toda la cohorte se observan diferencias perceptibles en la forma en que se enmarcó la EGC en los estudios realizados en distintos países y regiones, así como en los temas que predominaron en estudios que abordan diferentes actores y constructos del sistema educativo.

3.1. ANÁLISIS REGIONAL

La Tabla 1 muestra la composición regional de la cohorte final de artículos. Optamos por separar los estudios que se concentraban sobre EE.UU. de los concentrados en Canadá debido a las grandes diferencias entre estos países en la forma de percibir la EGC y sus fines, y debido al número relativamente elevado de artículos relativos a cada país en nuestra cohorte final.

Esta región incluía 28 artículos, 16 de los cuales se centraban en el Reino Unido, seis en Irlanda del Norte y el resto en otros países (Finlandia, España, Francia, Turquía y Alemania). Al parecer, en Europa, la EGC suele enmarcarse como una respuesta a

los cambios demográficos nacionales debidos a la inmigración y como resultado de la necesidad de un modelo de ciudadanía más inclusivo (Engel, 2014; Gill y Niens et al., 2014). Este punto queda bien demostrado en el estudio de Engel (2014) sobre los cambios curriculares en España, en el que aportó datos cuantitativos sobre el aumento de residentes extranjeros para explicar las razones de los cambios en el currículum. Además, los estudios europeos tendían a presentar la ciudadanía mundial junto con la ciudadanía europea como modelos alternativos a la ciudadanía nacional tradicional (por ejemplo, Marshall, 2009). Los resultados esperados de la educación para la ciudadanía mundial, tal como se describen en los estudios europeos, casi siempre implican el fomento de la cohesión social y la aceptación de las minorías y los inmigrantes (Yemini, 2014b; Yemini y Fulop, 2015), pero muy rara vez presentan ideas que podrían entrar en la categoría de Oxley y Morris (2013) modelos de defensa de la EGC.

Tabla 1. Resultados del análisis regional

País/Región	N° artículos	Antecedentes comunes de la EGC	Resultados esperados comunes de la EGC	Modelo más común para la EGC según Oxley y Morris (2013)
Norte América: EE.UU.	19	Política mundial cambia.	Mantener la posición de liderazgo mundial de Estados Unidos y permitir que los estudiantes comprendan la naturaleza del mundo cambiante.	Cosmopolita: Político; Económico.
Norte América: Canadá	15	Inmigración, carácter multicultural del país.	Promover la tolerancia.	Cosmopolita: Moral; Cultural.
Europa	28 (16 Reino Unido, 6 Irlanda; 6 otros toda Europa occidental excepto 1 relativo a Turquía).	Inmigración, guerra (especialmente en Irlanda del Norte), adaptación al multiculturalismo.	Promover la tolerancia y crear un terreno común para la ciudadanía.	Cosmopolita: Moral; Cultural.
Australia y Nueva Zelanda	9	Inmigración y medio ambiente.	Fomento de la sensibilización y la tolerancia medioambientales.	Cosmopolita: Moral; Cultural. Defensa: Medio ambiente.

Asia Pacífico	21 (10 China; 11 Japón, Sur Corea, Singapur, Hong Kong)	Cambios políticos en el mundo.	Fortalecer la relación con Occidente, permitiendo al alumnado comprender la naturaleza del mundo cambiante, preparándolos para participar y competir en la economía global.	Cosmopolita: Político; Económico.
América Central y del Sur	4	Cambios políticos y económicos.	Preparar al alumnado para participar en la sociedad global (a menudo mediante el aprendizaje inglés para estudiar en el extranjero).	Cosmopolita: Económico; Cultural.
África	2	Necesidad de empoderamiento	Empoderamiento del alumnado mediante la comprensión de la responsabilidad mundial hacia sus países y fomentando la comprensión de los derechos humanos.	Abogacía: Social; Cosmopolita: Económico; Moral; Política.
Transnacional/ Supranacional	7 (4 grandes estudios transnacionales de más de 5 países; 3 estudios sobre organizaciones supranacionales, es decir, UNESCO, OBI)	-	-	Estudios sobre la política de la UNESCO y las escuelas referidos a los modelos de Abogacía en particular sociales; estudios sobre IBO y escuelas internacionales Modelos cosmopolitas, generalmente políticos, económicos y culturales.

Fuente. Elaboración propia.

La segunda categoría regional más numerosa de nuestra cohorte fue Asia-Pacífico (21). Esta categoría incluía diez artículos sobre la EGC en China, mientras que el resto se centraba en Japón, Singapur, Hong Kong y Corea del Sur. Los estudios de esta región a menudo reflejaban una visión de la EGC como respuesta a los cambios políticos y económicos en todo el mundo y el reconocimiento de la necesidad de habilidades globales y conocimiento de la lengua inglesa para competir en la era global (Ee Loh, 2013; Law, 2010; Pan, 2011). Estos estudios, en particular los realizados en China, consideraban que la educación para la ciudadanía mundial proporcionaba aptitudes más que disposiciones y a menudo pasaban por alto cuestiones comúnmente asociadas con la EGC en otros lugares, como los derechos humanos o la responsabilidad mundial. En términos del modelo de Oxley y Morris (2013), las formas de EGC prevalentes en la región de Asia-Pacífico generalmente caían en los modelos económico y político de la categoría cosmopolita, lo que significa que la EGC se centra en capacitar al alumnado para funcionar y competir en la economía mundial y comprender el modo en que los Estados se influyen mutuamente.

La EGC en EE.UU. se observa a menudo como una respuesta a la globalización en términos económicos y políticos, que ocasionalmente implica también formas morales (que incluyen una concentración en los derechos humanos, pero sin una directiva clara de defensa o acción) (Myers, 2006; Rapoport, 2010). Myers (2006) esboza el propósito de la EGC en términos de sus beneficios para el propio país como manera de mantener su estatus de líder mundial o de preparar a los estudiantes estadounidenses para competir en economía global.

La muestra canadiense de nuestra cohorte incluía 15 artículos. De forma similar a la muestra europea, estos artículos presentaban la inmigración generalizada como un antecedente de la EGC, aunque la autoconcepción de Canadá como nación multinacional y multicultural está mucho más desarrollada (Banks, 2008), de forma que la EGC suscita menos críticas y oposición que en Europa. En la muestra, los resultados esperados de la EGC eran a menudo la promoción del multiculturalismo y la sensibilidad intercultural, que a veces pueden verse obstaculizados en países que intentan cultivar una identidad nacional cohesionada (Pluim y Jorgenson, 2012; Schweisfurth, 2006). Los modelos canadienses de EGC que surgieron de nuestra muestra entran dentro de la categoría cosmopolita de Oxley y Morris (2013). Estos modos de educación no suelen fomentar la promoción (Evans et al., 2009; Leduc, 2013; Pluim y Jorgenson, 2012). Además, los estudios canadienses se concentran predominantemente en formas culturales y morales de la EGC dirigidas a la consolidación de la paz y la promoción de la cohesión social nacional (Carr, Pluim y Howard, 2014; Evans et al., 2009).

Nueve de los artículos de nuestra cohorte final se referían a Australia y Nueva Zelanda. Las ideas que se desprenden de ellos recuerdan a los de la muestra canadiense, que difieren principalmente en el grado de reconocimiento de las formas medioambientales de la EGC. Principalmente en Australia, la protección del medio ambiente y la concienciación sobre el impacto ambiental de los seres humanos se conceptualizaron a menudo como un resultado deseado y un tema clave de la EGC (Bradbery, 2013; Millei y Jones, 2014). En Nueva Zelanda, los estudios se refirieron a la ciudadanía mundial como una dimensión de la ciudadanía activa (Wood, 2012, 2014), lo que implica algún tipo de promoción. De hecho, Wood (2014) demostró que algunos centros y profesores (principalmente los que atendían al alumnado de nivel socioeconómico alto) permitían y animaban al alumnado a participar activamente en comprometerse en la lucha contra problemas globales como la pobreza y los males medioambientales.

En términos regionales, los grupos más pequeños de nuestra cohorte fueron América del Sur y Central, que incluía cuatro artículos, y África, que incluía dos. El grupo de América del Sur y Central incluía dos artículos relativos a programas financiados por Estados Unidos en Brasil (Bickel et al., 2013; Lima y Brown, 2007), un artículo que comparaba escuelas gestionadas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en Brasil y Canadá (Shultz y Guimaraes-Iosif, 2012), y un artículo que analiza la reforma curricular en Argentina y Costa Rica (Suárez, 2008). Estos autores consideran que la proximidad de estos países a Estados Unidos como las principales justificaciones de la EGC y consideran que los objetivos primordiales de la EGC son el fortalecimiento de los lazos económicos y culturales con Estados Unidos mediante el aprendizaje del inglés y el contacto con los estadounidenses y la cultura estadounidense.

De los dos artículos relativos a África, uno se centraba en la EGC y la educación para la ciudadanía en Liberia tras el conflicto (Quaynor, 2015) y el otro sobre asociaciones escolares internacionales (Edge y Khamsi, 2012) comparando las percepciones de estudiantes de escuelas británicas y africanas. Estas investigaciones revelaban que los principales motivos para incorporar la EGC en África eran la promoción de los derechos humanos y la responsabilidad global, proporcionar esperanza al estudiantado empobrecido y permitirle encontrar su propia voz.

Los siete restantes no pudieron dividirse por regiones, ya que describen estudios internacionales a gran escala (por ejemplo, Bromley, 2009; Cha y Ham, 2011) y los relativos a organizaciones supranacionales como la Organización del Bachillerato Internacional (OBI) y la UNESCO. En particular, los modelos de ciudadanía mundial promovidos por la UNESCO y la OBI varían sustancialmente, en el sentido de que la UNESCO pretende promover formas de promoción de la CME (Harper y Dunkerly, 2009) (en particular, las relacionadas con el modelo de Oxley y Morris de categorización de defensa social), mientras que el OBI promueve formas políticas y económicas cosmopolitas de EGC (Brunold-Conesa, 2010). De hecho, no se pudieron identificar motivadores o resultados comunes entre estos estudios.

La parte regional del análisis nos proporciona varias conclusiones importantes relacionadas tanto con las variaciones contextuales de la EGC como con la clasificación de los estudios empíricos que revisamos bajo la tipología exhaustiva de Oxley y Morris (2013). En primer lugar, aunque la EGC constituye claramente un fenómeno mundial, su aplicación puede diferir enormemente y suele enmarcarse en términos de necesidades nacionales más que supranacionales. Cuando la EGC se refiere a los derechos humanos o al estudio de otras culturas, estas cuestiones suelen abordarse con el objetivo de llamar la atención sobre las similitudes o los atributos comunes entre la ciudadanía nacida en el país.

En los países de renta baja, nuestro análisis revela que la EGC se construye a veces en la política y es vista como una herramienta para la capacitación y la creación de oportunidades para el alumnado, aunque su significado se reduce a veces al conocimiento de la lengua inglesa que permitiría a los estudiantes ejercer las oportunidades de movilidad que ofrece la globalización. Además, los derechos humanos suelen recibir más atención en los países de renta baja, sobre todo en el sur global, que en los desarrollados.

Con respecto al modelo de Oxley y Morris (2013), como se demostrará más adelante, la mayoría de los estudios se encuadraban en el modo cosmopolita de ciudadanía mundial. Las categorías concretas de ciudadanía mundial dentro de este modo variaban ligeramente, con los países que luchan por la cohesión social destacando las categorías culturales

y morales y los países que buscan mantener su estatus o preparar al alumnado para la competencia mundial centrándose más en las formas políticas y económicas.

Como parte del análisis regional, también identificamos diferentes estrategias para hacer frente a las tensiones que potencialmente podrían surgir de la EGC y sus connotaciones, que implica el uso de marcos multidimensionales que presentan la ciudadanía mundial como un constructo separado, sin relación con la ciudadanía nacional y normalmente desprovisto de cualquier mención de lealtad a una comunidad mundial o de identificación con ella. Estos modelos multidimensionales de ciudadanía suelen presentar cuestiones globales como el medio ambiente o sociales desde un punto de vista no crítico, dejando a los estudiantes sólo con una vaga comprensión de cómo la ciudadanía mundial se vincula a sus vidas y experiencias cotidianas.

El currículo de la ciudadanía: propia, local, nacional y global. Descubrió que el alumnado considera la dimensión global de la ciudadanía. La autora interpretó estos resultados como una muestra de que el modelo multidimensional y, de hecho, jerárquico y multinivel promovido en el plan de estudios chino permite al alumnado mantener su lealtad e identificación nacional al tiempo que aprenden sobre la ciudadanía mundial y a participar en ella. Sin embargo, los defensores de una EGC crítica podrían interpretar la separación completa de estas dimensiones como una forma de evitar cualquier aspecto crítico de la EGC, como explorar el propio papel de la nación en determinadas cuestiones globales o examinar el tema de los derechos humanos en relación con el contexto nacional concreto. La completa separación entre las distintas dimensiones del modelo de ciudadanía, así como su predeterminación jerarquía, podría hacer que la EGC careciera de todo significado sustantivo para el alumnado.

Los docentes de escuelas con un alto porcentaje de inmigrantes eran más propensos a favorecer los modelos de identidad vinculados a la EGC, alegando que sus estudiantes son menos propensos a relacionarse con modelos nacionales y europeos. Además, parte del profesorado también preferían hablar de la ciudadanía europea en lugar de la alemana, independientemente de la población estudiantil, para evitar discusiones sobre el controvertido pasado de la nación. Así pues, el modelo multidimensional de ciudadanía promovido por la UE permite a los educadores y responsables políticos elegir qué “lente” es la más adecuada para cada contexto, en lugar de combinar varias perspectivas para presentar la compleja realidad. Esta estrategia de “elegir y escoger” también es evidente en la obra de O’Connor y Faas (2012) examen de los planes de estudios de educación cívica de Irlanda, Inglaterra y Francia, anteriormente mencionados. Su análisis reveló que cada país hace mayor hincapié en un modelo diferente de ciudadanía, en conjunción con su propia historia, composición demográfica y objetivos nacionales.

3.2. ANÁLISIS POR POBLACIÓN O ENFOQUE

3.2.1. *Estudios de estudiantes*

Treinta y cinco de los artículos analizaban y examinaban empíricamente los efectos y las implicaciones de la EGC en el alumnado. De las tres categorías que presentamos en esta parte de nuestra revisión, la categoría centrada en el estudiante es quizás la más compleja, debido a la gran variedad de escuelas, programas, edades y poblaciones que abordan los artículos de esta categoría.

Algunos de estos estudios se centran en los resultados de programas específicos destinados a promover la EGC (por ejemplo, Bachen et al., 2012; Bickel et al., 2013; O'Connor, 2012), mientras que otros se concentran en las percepciones y comprensiones de los estudiantes con respecto a la ciudadanía global y la CME (por ejemplo, Hull y Stornaiuolo, 2014; Niens y Reilly, 2012). Ninguna metodología surgió como la más común entre estos estudios; algunos eran etnográficos e incluían observaciones, grupos de discusión y entrevistas (por ejemplo, Hull y Stornaiuolo, 2014; Myers, 2008); otros utilizaban métodos cuantitativos (por ejemplo, Law y Ming Ng, 2009; Tormey y Gleeson, 2012) o encuestas abiertas (por ejemplo, Wood, 2014), y algunos se basaron en entrevistas en profundidad o semiestructuradas (por ejemplo, Myers, 2008; Myers y Zaman, 2009; Pan, 2011).

Las poblaciones de estudio variaron por niveles de edad, aunque la mayoría se centraban en estudiantes de secundaria y bachillerato de entre 13 y 18 años. La mayoría de los estudios de esta categoría se concentraron en los países desarrollados (como también en una revisión de los estudios sobre educación global realizada por Reynolds (2015).

Los estudios que se centran en estudiantes matriculados en programas concretos diseñados para promover la EGC o algunos de sus componentes informaron de resultados mayoritariamente favorables. Estos programas incluían la participación en foros en línea con estudiantes de otros países (Lim, 2008), tareas en las que el alumnado debía estudiar y representar a países extranjeros (por ejemplo, Johnson et al., 2011) y la incorporación de materiales de ciudadanía global como tema transversal en toda la escuela (por ejemplo, McNaughton, 2014). Los estudiantes matriculados en estos programas suelen manifestar un mayor interés por los asuntos internacionales, así como una mayor empatía y comprensión de los problemas mundiales y un aumento de la sensibilidad intercultural (Hull y Stornaiuolo, 2014; Johnson et al., 2011; Myers, 2010; Riley, 2006).

Los estudios realizados con el alumnado que no participaba en ningún programa concreto pusieron de relieve dos cuestiones principales: los factores contextuales y la necesidad de un enfoque más crítico de la EGC en las escuelas. Los factores contextuales planteados incluían características de los estudiantes tales como las sociales, es decir, antecedentes (Myers, 2008), experiencia de viaje (Allan y Charles, 2015) e inmigración (Myers y Zaman, 2009), así como características escolares o externas como la diversidad, los conflictos sociales y la historia y cultura locales (Niens y Reilly, 2012). El énfasis en los factores contextuales que se encuentra exclusivamente en los estudios centrados en el alumnado puede apuntar a la política de "talla única", la planificación curricular y el enfoque de formación del profesorado que no tiene en cuenta las diferencias individuales entre o incluso más amplias diferencias culturales entre naciones y regiones. Reynolds (2015) descubrió que, aunque los distintos públicos educativos pueden tener necesidades diferentes en relación con la educación global, estas diferencias a menudo se pasan por alto.

Lima y Brown (2007) estudiaron a jóvenes brasileños que participaban en un programa en línea destinado a desarrollar la ciudadanía global a través de la alfabetización en inglés en dos escuelas privadas y una pública con conexión a Internet (se señala que Internet sólo está disponible en un porcentaje relativamente pequeño de escuelas brasileñas). La discusión y las conclusiones del artículo pasan por alto la limitada aplicabilidad de los resultados de estas escuelas a la población brasileña en general. Del mismo modo, el estudio de Allan y Charles (2015) sobre alumnas de colegios privados de Inglaterra hace hincapié en cómo la experiencia de viajar y las oportunidades de viajar que ofrecen sus colegios influyeron en sus percepciones de la ciudadanía global.

No es sorprendente que los pocos estudios de nuestra cohorte que sí abordaron los antecedentes socioeconómicos o culturales de la población de estudio (Wood, 2012, 2014) o analizaron grupos minoritarios concretos como los inmigrantes (Myers y Zaman, 2009) revelaran la importancia primordial de tener en cuenta estos factores en cualquier investigación relacionada con la educación, y en particular con la educación para la ciudadanía. Muchos estudios de la cohorte centrada en el alumnado presentaban un supuesto subyacente según el cual la movilidad global ejercida a través de viajes (familiares o escolares) o al menos el contacto (simulado o real) con miembros de otras culturas es esencial para la práctica de la ciudadanía global y a la empatía e identificación globales. Esta suposición era especialmente evidente en los estudios de programas destinados a promover la ciudadanía mundial a través de interacciones en línea y el compromiso con otras culturas (por ejemplo, Hull y Stornaiuolo, 2014; Lima y Brown, 2007), pero también estuvo presente en los estudios del alumnado de escuelas que operan programas internacionales y en escuelas internacionales (Myers, 2008).

El énfasis en la necesidad de un enfoque más crítico de la EGC se encontró principalmente en estudios relativos a países con un elemento de EGC existente dentro del currículo formal (es decir, el estudio de Niens y Reilly (2012) sobre profesores y estudiantes en Irlanda del Norte; y el estudio de caso de Mundy y Manion (2008) sobre escuelas y currículos canadienses). Estos estudios destacaron que los estudiantes a menudo consideran la EGC como una construcción vaga sin relación con su vida cotidiana; las recomendaciones de los estudios a menudo abordaron este hallazgo como una posible deficiencia en el programa de EGC existente que debe superarse para promover una ciudadanía global comprometida en lugar de un mero conocimiento pasivo del mundo (Law y Ming Ng, 2009; Myers, 2006; Niens y Reilly, 2012; Yamashita, 2006). La vasta literatura teórica en torno al tema también aborda la necesidad de insertar perspectivas más críticas en la CME (véase Andreotti, 2010; Schattle, 2008).

En general, de esta categoría se desprende una conclusión importante. Aunque la mayoría de los estudios parten de la base de que la EGC es importante para todo el alumnado, se optó por limitar las poblaciones de sus propios estudios a alumnos de entornos acomodados o grupos mayoritarios de la población, ignorando las implicaciones de las características particulares de estos grupos en la capacidad de aplicar sus conclusiones a poblaciones más amplias, incluso dentro de un mismo país. Las investigaciones se centraron más en los factores contextuales a nivel nacional que a nivel escolar o individual. Incluso los artículos que mencionaban las diferencias individuales rara vez incluían un examen crítico de esta cuestión.

3.2.2. Estudios de profesores, personal escolar y profesores en formación

Esta categoría incluye 47 artículos en total: 12 centrados en docentes en formación y 35 centrados en el profesorado y otro personal escolar. Estos estudios, al igual que los centrados en el alumnado, incluyen evaluaciones tanto cualitativas como cuantitativas. Muchos de los estudios cuantitativos evaluaban los resultados de los programas (normalmente programas que formaban parte de la formación inicial del profesorado), mientras que la mayoría de los estudios cualitativos se centraban en el equipo directivo y docente en activo. La gran mayoría de los estudios de este grupo aplicaron entrevistas semiestructuradas como método principal de recopilación de datos (a diferencia de los estudios centrados en el alumnado comentados anteriormente).

Las conclusiones de los artículos centrados en los educadores y el futuro profesorado arrojan luz sobre algunos de los temas generales que surgieron en el grupo de estudios centrados en los estudiantes. En primer lugar, las vagas nociones de ciudadanía mundial del alumnado podrían ser el resultado de unos recursos inadecuados y de la tendencia del profesorado a evitar temas delicados o controvertidos y a optar por enseñar concepciones limitadas de la ciudadanía mundial (Niens et al., 2013). En segundo lugar, los estudios de los educadores revelan que el profesorado suele temer cualquier politización de la EGC, contribuyendo así posiblemente a que los alumnos la entiendan como un constructo aparte o un proceso pasivo en lugar de como una parte integrante de su identidad (Law, 2007; Rapoport, 2010). Este punto queda quizás mejor ilustrado por el estudio de Myers (2008), en el que entrevistó a miembros del personal y a estudiantes que participaban en programas estadounidenses destinados a promover la EGC; incluso dentro de estos programas, se descubrió que los docentes eran reacios a tocar cualquier material que pudiera percibirse como “antipatriótico”. La vaguedad que tanto el profesorado como el alumnado atribuyen al término “ciudadanía global”, especialmente en EE.UU., queda ilustrada por el nombre del estudio de Rapoport (2010) sobre la comprensión de la educación para la ciudadanía global por parte del profesorado de Indiana: “No podemos enseñar lo que no sabemos”.

En particular, las marcadas diferencias en las conclusiones entre los estudios que examinan a los docentes en formación y los que se centran en la actuación educadores revelan una creciente desilusión. En términos generales, los estudios de este profesorado destacaron su entusiasmo por enseñar la ciudadanía mundial y la importancia que atribuyen a la EGC, mientras que solo abordaron parcialmente las preocupaciones relativas a la insuficiencia de herramientas y recursos prácticos a este respecto (Appleyard y McLean, 2011; Carr et al., 2014); por el contrario, los estudios de los educadores generalmente hicieron hincapié en las barreras y limitaciones percibidas de las que se quejaban los docentes como un obstáculo para su capacidad de enseñar la CG en la práctica (Rapoport, 2010; Schweisfurth, 2006). Las barreras que describe el profesorado suelen ser culturales y contextuales que se derivan del entorno escolar y de los antecedentes del alumnado, y no de la falta de recursos que docentes en formación a menudo predijeron que sería su mayor reto. Por ejemplo, Rapoport (2010) descubrió que el profesorado en prácticas suele considerar controvertida la inclusión de materiales relacionados con la EGC en su enseñanza y temen que sus familias los consideren antipatrióticos. Sin embargo, las preocupaciones del profesorado en formación también parecen confirmarse. Schweisfurth (2006) informó de que los docentes de los centros canadienses señalan la necesidad de contar con el apoyo de sus colegas y con herramientas prácticas para aplicar las directrices curriculares de la EGC, que muchos describen como vagas. Del mismo modo, el estudio de Niens et al. (2013) sobre los docentes de educación cívica en Irlanda del Norte reveló que se sienten mal equipados para tratar temas delicados en sus escuelas, aulas y, por tanto, a menudo optan por evitarlas. Las investigaciones sugirieron como posible solución la provisión de herramientas y recursos adecuados.

3.2.3. Estudios sobre reforma curricular, planes de estudios formales y libros de texto

El último grupo de estudios incluye 32 artículos que analizaban los currículos formales, las reformas curriculares y los libros de texto. Estas tres categorías aparecían a menudo en los mismos artículos, por ejemplo, en estudios que examinaban cómo se aplicaba el

currículo formal en los libros de texto. Los estudios de esta sección, especialmente los que examinaban los libros de texto, se centraban con mayor frecuencia en educación cívica, aunque algunos también estudiaron materiales relacionados con las ciencias sociales o con la historia (por ejemplo, Bromley, 2009; Ortloff, 2011). Los estudios curriculares también solían abordar estas materias, aunque algunos trataban la EGC como tema transversal y otros presentaban el prisma más amplio de las reformas curriculares y las políticas relativas a la ciudadanía mundial (Davies, 2006). Los estudios de análisis de libros de texto revelaron que, aunque la mención de la ciudadanía mundial y los temas relacionados ha ido aumentando de forma constante en los libros de texto de todo el mundo (Bromley, 2009; Buckner y Russell, 2013), sus manifestaciones reales en cada libro de texto suelen ser limitadas. Muchos de estos estudios suscitaron críticas sustanciales, alegando que los libros de texto examinados no proporcionaban a los estudiantes oportunidades de comprometerse críticamente con cuestiones globales o de desarrollar una verdadera capacidad de identificación con los demás. Entre los principales defensores de estos argumentos basados en estudios curriculares se encuentran De Oliveira et al. (2015), que examinaron la política y el plan de estudios finlandeses para el desarrollo de la mentalidad global a través del sistema educativo. Su estudio muestra que, aunque el Gobierno finlandés aparentemente adoptó la promoción de la ciudadanía global...a través de la educación y los viajes, el concepto se concibe sobre todo en términos de aprendizaje sobre el otro, lo que resulta inadecuado para fomentar la empatía y la identificación o cualquier pensamiento crítico en relación con los problemas mundiales, según los principales estudiosos del tema (Banks, 2008; Schattle, 2008).

Los factores contextuales que afectan a la EGC en los planes de estudios y los libros de texto se pusieron más de manifiesto en estudios comparativos de distintos países (por ejemplo, Niens y Chastenay, 2008; O'Connor y Faas, 2012; Parmenter, 2011). El de O'Connor y Faas (2012) mostró que, si bien el tejido social ha cambiado en Inglaterra, Francia e Irlanda, cada uno de ellos desarrolló una estrategia diferente como respuesta:

En Irlanda del Norte, por ejemplo, la ciudadanía global se describe a menudo como una forma de educación para la paz, que promueve la tolerancia y el respeto mutuo, así como se encarga de ofrecer un marco para abordar la diversidad. El multiculturalismo canadiense constituye otro ejemplo de factor contextual que influye en el impulso de incluir la GCE en el plan de estudios (Evans et al., 2009).

Los factores contextuales que afectan a la forma en que la GCE se incorpora y se enmarca en el currículo no se limitan al ámbito nacional; incluso dentro de las naciones, los grupos de interés (incluidas las ONG, los responsables de la elaboración de currículos y de la formulación de políticas, u otros agentes) promueven distintas visiones de la GCE. Por ejemplo, Marshall (2009) examinó las agendas promovidas a través de documentos políticos y currículos producidos por diferentes agentes en el Reino Unido, incluyendo tanto establecimientos financiados por el Estado como el Departamento para el Desarrollo Internacional (DfID) y ONG globales como Oxfam. Su estudio reveló una variedad de concepciones de la ciudadanía mundial expuestas en estos documentos, que no siempre coinciden en cuanto a sus objetivos, enfoques o resultados deseados.

4. CONCLUSIONES

Esta revisión podría ser especialmente útil para continuar realizando investigaciones empíricas sobre la EGC, ya que consolida e integra gran parte de los conocimientos empíricos sobre el tema y permite hacer comparativas entre el periodo analizado y el momento actual. Además, nuestros resultados sugieren varias lagunas entre la teoría y la práctica en este campo. Un ejemplo de esta brecha es el aparente afán por debatir sobre la ciudadanía global, a pesar de que los responsables políticos y los profesionales de la educación parecen tener reservas sobre esta noción y tienden a evitar su uso y término concreto. Otra laguna tiene que ver con el llamamiento generalizado a una CME más crítica expresado en la investigación teórica (Andreotti, 2006; Schattle, 2008), en contraste con la continua falta de debates críticos dentro de los estudios empíricos y la política real. Del mismo modo, aunque la EGC se relaciona a menudo en la literatura teórica con la educación para la paz y la promoción, nuestro análisis regional mostró que, de hecho, en cada región la CME se adapta a las necesidades locales, dejando de lado la mayoría de las cuestiones relativas a cualquier tipo de política supranacional o ética cosmopolita (Appiah, 2006).

En esta revisión, nos abstuvimos de criticar o comentar cuestiones metodológicas; nos interesamos por el discurso en torno a la EGC, independientemente de cómo se recopilaban los datos. Sin embargo, encontramos un gran número de artículos que se centran en poblaciones homogéneas ignorando las diferencias sociales. La investigación crítica ha demostrado que la EGC podría tener diferentes implicaciones para diferentes poblaciones (Goren y Yemini, 2016); por lo tanto, sugerimos que se realicen estudios que presten mayor atención a estos factores sociales, ya sea ampliando sus poblaciones de investigación o abordando cuestiones de clase y contexto como parte de sus marcos teóricos o limitaciones.

También sugerimos, como se mencionó anteriormente, que los estudiosos en el campo de la investigación de la EGC establezcan claramente el marco teórico y las definiciones pertinentes para sus esfuerzos de investigación particulares, teniendo en cuenta la amplia variedad de términos y sus respectivos significados semánticos y particularidades, que a menudo se pasan por alto. Hacer mayor hincapié en estas prácticas podría facilitar la diferenciación entre la EGC y términos similares como cosmopolitismo, mentalidad global, competencia global y ciudadanía mundial; estos términos no son idénticos, como hemos detallado anteriormente. Del mismo modo, gran parte de los estudios empíricos sobre la EGC hasta la fecha no incluyen distinciones entre los aspectos normativos y descriptivos del concepto, lo que dificulta la comprensión de los matices del significado del término en diferentes contextos.

Estas sugerencias metodológicas nos conducen a nuestras observaciones finales y a un reto. El conjunto de la literatura (tanto empírica como teórica) en torno al tema de la EGC es extremadamente enrevesada y compleja. Conceptos como educación global, cosmopolitismo, ciudadanía cosmopolita y mundial, ciudadanía transnacional, mentalidad global y otros se entremezclan en el discurso de la EGC y a menudo se utilizan como sinónimos. Pedimos una revisión mucho más exhaustiva que intente trazar un mapa de estos conceptos a través de la literatura académica. Aunque tal esfuerzo podría ser difícil de ejecutar, beneficiaría enormemente a los estudiosos que son nuevos en el campo o que no están familiarizados con las particularidades que podrían aplicar a cada término, lo que les permite elegir a propósito los términos apropiados para sus focos de investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allan, A., & Charles, C. (2015). Preparing for life in the global village: producing global citizen subjects in UK schools. *Research papers in Education*, 30(1), 25-43. <https://doi.org/10.1080/02671522.2013.851730>
- Amundsen, C., y Wilson, M. (2012). Are we asking the right questions? A conceptual review of the educational development literature in higher education. *Review of Educational Research*, 82, 90-126. <http://dx.doi.org/10.3102/0034654312438409>
- Andreotti, V. (2006). Soft versus critical global citizenship education. *Development Education, Policy and Practice*, 3, 83-98.
- _____. (2010). Postcolonial and post-critical 'global citizenship education. En G. Elliott, C. Fourali, y S. Issler (Eds.), *Education and social change: Connecting local and global perspectives* (pp. 238-250). Continuum International Publishing Group.
- Appiah, K. (2006). *Cosmopolitanism: ethics in a world of strangers*. Andreotti.
- Appleyard, N., y McLean, L. R. (2011). Expecting the exceptional: Pre-service professional development in global citizenship education. *International Journal of Progressive Education*, 7, 6-32.
- Bachen, C. M., Hernández-Ramos, P. F., y Raphael, C. (2012). Simulating real lives: Promoting global empathy and interest in learning through simulation games. *Simulation & Gaming*, 4, 437-460. <http://dx.doi.org/10.1177/1046878111432108>
- Banks, J. A. (2008). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *Educational Researcher*, 37, 129-139. <https://doi.org/10.3102/0013189X08317501>
- Bickel, B., Shin, J. K., Taylor, J., Faust, H., y Penniston, T. (2013). Learning English internationally while engaging communities locally: Online EFL supporting community learning for young leaders. *TESOL Journal*, 4, 439-462. <http://dx.doi.org/10.1002/tesj.93>
- Bradbery, D. (2013). Bridges to global citizenship: Ecologically sustainable futures utilising children's literature in teacher education. *Australian Journal of Environmental Education*, 29(02), 221-237.
- Bromley, P. (2009). Cosmopolitanism in civic education: Exploring cross-national trends: 1970-2008. *Current Issues in Comparative Education*, 12, 33-44.
- Brown, P. (2003). The opportunity trap: Education and employment in a global economy. *European Educational Research Journal*, 2, 141-179. <http://dx.doi.org/10.2304/eeerj.2003.2.1.4>
- Brunold-Conesa, C. (2010). International education: The international baccalaureate, montessori and global citizenship. *Journal of Research in International Education*, 9, 259-272. <http://dx.doi.org/10.1177/1475240910382992>
- Buckner, E., y Russell, S. G. (2013). Portraying the global: Cross-national trends in textbooks' portrayal of globalization and global citizenship. *International Studies Quarterly*, 57(4), 738-750. <http://dx.doi.org/10.1111/isqu.12078>
- Carr, P. R., Pluim, G., y Howard, L. (2014). Linking global citizenship education and education for democracy through social justice: What can we learn from the perspectives of teacher-education candidates. *Journal of Global Citizenship y Equity Education*, 4, 1-21.
- Cha, Y. K., y Ham, S. H. (2011). Educating supranational citizens: The incorporation of English language education into curriculum policies. *American Journal of Education*, 117, 183-209. <http://dx.doi.org/10.1086/657887>
- Davies, L. (2006). Global citizenship: Abstraction or framework for action? *Educational Review*, 58, 5-25. <http://dx.doi.org/10.1080/00131910500352523>
- _____. (2008). Interruptive democracy in education. En J. Zahjda, L. Davies, y S. Majhanovich (Eds.), *Comparative and global pedagogies: Equity, access and democracy in education* (pp. 15-33). Springer.
- De Oliveira, V., Stein, S., Pashby, K., & Nicolson, M. (2016). Social cartographies as performative devices in research on higher education. *Higher education research & development*, 35(1), 84-99. <https://doi.org/10.1080/07294360.2015.1125857>

- Dill, J. S. (2013). *The longings and limits of global citizenship education: The moral pedagogy of schooling in a cosmopolitan age*. Routledge.
- Dobson, A. (2003). *Citizenship and the Environment*. OUP Oxford.
- Edge, K., y Khamsi, K. (2012). International school partnerships as a vehicle for global education: Student perspectives. *Asia Pacific Journal of Education*, 32, 455–472. <http://dx.doi.org/10.1080/002188791.2012.739964>
- Ee Loh, C. (2013). Singaporean boys constructing global literate selves through their reading practices in and out of school. *Anthropology & Education Quarterly*, 44, 38–57. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1548-1492.2012.01177.x>
- Engel, L. C. (2014). Global citizenship and national (re) formations: Analysis of citizenship education reform in Spain. *Education, Citizenship and Social Justice*, 9, 239–254. <http://dx.doi.org/10.1177/1746197914545927>
- Evans, M., Ingram, L. A., MacDonald, A., y Weber, N. (2009). Mapping the global dimension of citizenship education in Canada: The complex interplay of theory, practice and context. *Citizenship Teaching and Learning*, 5, 17–34.
- Gaudelli, W. (2009). Heuristics of global citizenship discourses towards curriculum enhancement. *Journal of Curriculum Theorizing*, 25(1), 68–85.
- Gill, S., y Niens, U. (2014). Education as humanisation: A theoretical review on the role of dialogic pedagogy in peacebuilding education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 44(1), 10–31.
- Goren, H., y Yemini, M. (2016). Global citizenship education in context: Teacher perceptions at an international school and a local Israeli school. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 46(5), 832–853. <http://dx.doi.org/10.1080/03057925.2015.1111752>
- _____. (2018). Obstacles and opportunities for global citizenship education under intractable conflict: The case of Israel. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 48(3), 397–413. <https://doi.org/10.1080/03057925.2016.1273096>
- Hahn, C. L. (2015). Teachers' perceptions of education for democratic citizenship in schools with transnational youth: A comparative study in the UK and Denmark. *Research in Comparative and International Education*, 10, 95–119. <http://dx.doi.org/10.1177/1745499914567821>
- Harper, H., y Dunkerly, J. (2009). Educating the world: Teachers and their work as defined by the United Nations educational, scientific and cultural organization (UNESCO). *Current Issues in Comparative Education*, 12(1), 56–65.
- Harshman, J. R., y Augustine, T. A. (2013). Fostering global citizenship education for teachers through online research. *The Educational Forum*, 77, 450–463. <http://dx.doi.org/10.1080/00131725.2013.822040>
- Hull, G. A., y Stornaiuolo, A. (2014). Cosmopolitan literacies, social networks, and proper distance: Striving to understand in a global world. *Curriculum Inquiry*, 44, 15–44. <http://dx.doi.org/10.1111/curi.12035>
- Johnson, P. R., Boyer, M. A., y Brown, S. W. (2011). Vital interests: Cultivating global competence in the international studies classroom. *Globalisation, Societies and Education*, 9, 503–519. <http://dx.doi.org/10.1080/14767724.2011.605331>
- Law, W. (2007). Globalisation, city development and citizenship education in China's Shanghai. *International Journal of Educational Development*, 27, 18–38. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2006.04.017>
- _____. (2010). The state, citizenship education, and international events in a global age: The 2008 Beijing Olympic games. *Comparative Education Review*, 54, 343–367. <http://dx.doi.org/10.1086/649425>
- Law, W. W., y Ming Ng, H. (2009). Globalization and multileveled citizenship education: A tale of two Chinese cities: Hong Kong and Shanghai. *The Teachers College Record*, 111, 851–892.

- Leduc, R. (2013). Global citizenship instruction through active participation: What is being learned about global citizenship? *The Educational Forum*, 77, 394–406. <http://dx.doi.org/10.1080/00131725.2013.822038>
- Levine-Clark, M., & Gil, E. (2009). A comparative analysis of social sciences citation tools. *Online information review*, 33(5), 986-996. <https://doi.org/10.1108/14684520911001954>
- Lim, C. P. (2008). Global citizenship education, school curriculum and games: Learning mathematics, English and science as a global citizen. *Computers & Education*, 51, 1073–1093. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2007.10.005>
- Lima, C. O., y Brown, S. W. (2007). ICT for development: Are Brazilian students well prepared to become global citizens? *Educational Media International*, 44, 141–153. <http://dx.doi.org/10.1080/09523980701295141>
- Marshall, H. (2009). Educating the European citizen in the global age: Engaging with the post-national and identifying a research agenda. *Journal of Curriculum Studies*, 41, 247–267. <http://dx.doi.org/10.1080/00220270802642002>
- _____. (2011). Instrumentalism, ideals and imaginaries: Theorising the contested space of global citizenship education in schools. *Globalisation, Societies and Education*, 9, 411–426. <http://dx.doi.org/10.1080/14767724.2011.605325>
- McNaughton, M. J. (2014). From acting to action: Developing global citizenship through global storylines drama. *The Journal of Environmental Education*, 45, 16–36. <http://dx.doi.org/10.1080/00958964.2013.804397>
- Millei, Z., y Jones, A. (2014). The Australian early childhood curriculum and a cosmopolitan imaginary. *International Journal of Early Childhood*, 46(1), 63–79.
- Moon, R. J., y Koo, J. W. (2011). Global citizenship and human rights: A longitudinal analysis of social studies and ethics textbooks in the Republic of Korea. *Comparative Education Review*, 55, 574–599. <http://dx.doi.org/10.1086/660796>
- Mundy, K., y Manion, C. (2008). Global education in Canadian elementary schools: An exploratory study. *Canadian Journal of Education*, 31, 941–974.
- Myers, J. P. (2006). Rethinking the social studies curriculum in the context of globalization: Education for global citizenship in the US. *Theory & Research in Social Education*, 34, 370–394. <http://dx.doi.org/10.1080/00933104.2006.10473313>
- _____. (2008). Making sense of a globalizing world: Adolescents' explanatory frameworks for poverty. *Theory & Research in Social Education*, 36, 95–123. <http://dx.doi.org/10.1080/00933104.2008.10473368>
- _____. (2010). 'To benefit the world by whatever means possible': Adolescents' constructed meanings for global citizenship. *British Educational Research Journal*, 36, 483–502. <http://dx.doi.org/10.1080/01411920902989219>
- Myers, J., y Zaman, H. (2009). Negotiating the global and national: Immigrant and dominant-culture adolescents' vocabularies of citizenship in a transnational world. *Teachers College Record*, 111, 2589–2625.
- Niens, U., y Chastenay, M. (2008). Educating for peace? citizenship education in Quebec and Northern Ireland. *Comparative Education Review*, 52, 519–540. <http://dx.doi.org/10.1086/591296>
- Niens, U., y Reilly, J. (2012). Education for global citizenship in a divided society? Young people's views and experiences. *Comparative Education*, 48, 103–118. <http://dx.doi.org/10.1080/03050068.2011.637766>
- Niens, U., O'Connor, U., y Smith, A. (2013). Citizenship education in divided societies: Teachers' perspectives in Northern Ireland. *Citizenship Studies*, 17, 128–141. <http://dx.doi.org/10.1080/13621025.2012.716214>
- O'Connor, U. (2012). Schools together: Enhancing the citizenship curriculum through a non-formal education programme. *Journal of Peace Education*, 9, 31–48. <http://dx.doi.org/10.1080/17400201.2012.657357>

- O'Connor, L., y Faas, D. (2012). The impact of migration on national identity in a globalized world: A comparison of civic education curricula in England, France and Ireland. *Irish Educational Studies*, 31, 51–66. <http://dx.doi.org/10.1080/03323315.2011.579479>
- Orloff, D. H. (2011). Moving the borders: multiculturalism and global citizenship in the German social studies classroom. *Educational Research*, 53(2), 137–149.
- Oxley, L., y Morris, P. (2013). Global citizenship: A typology for distinguishing its multiple conceptions. *British Journal of Educational Studies*, 61, 301–325. <http://dx.doi.org/10.1080/0071005.2013.798393>
- Pan, S. (2011). Multileveled citizenship and citizenship education: Experiences of students in China's Beijing. *Citizenship Studies*, 15, 30–283. <http://dx.doi.org/10.1080/13621025.2011.549730>
- Parmenter, L. (2011). Global citizenship, cultural change and education policy in Japan and New Zealand. En W. Ascher, y J. Heffron (Eds.), *Cultural change and persistence: New perspectives on development* (pp. 183–202). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230117334_10
- Pluim, G. W., y Jorgenson, S. R. (2012). A reflection on the broader, systemic impacts of youth volunteer abroad programmes: A Canadian perspective. *Intercultural Education*, 23, 25–38. <http://dx.doi.org/10.1080/14675986.2012.664751>
- Quaynor, L. (2015). 'I do not have the means to speak': Educating youth for citizenship in post-conflict Liberia. *Journal of Peace Education*, 12, 15–36. <http://dx.doi.org/10.1080/17400201.2014.931277>
- Ramírez, F. O., y Meyer, J. W. (2012). Toward post-national societies and global citizenship. *Multicultural Education Review*, 4, 1–28. <http://dx.doi.org/10.1080/23770031.2009.11102887>
- Rapoport, A. (2010). We cannot teach what we don't know: Indiana teachers talk about global citizenship education. *Education, Citizenship and Social Justice*, 5, 179–190. <http://dx.doi.org/10.1177/1746197910382256>
- Resnik, J. (2009). Multicultural education-good for business but not for the state? The IB curriculum and global capitalism. *British Journal of Educational Studies*, 57, 217–244. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8527.2009.00440.x>
- Reynolds, R. (2015). One size fits all? Global education for different educational audiences. En R. Reynolds, D. Bradbery, J. Brown, K. Carroll, D. Donnelly, K. Ferguson-Patrick, y S. McQueen (Eds.), *Contesting and constructing international perspectives in global education* (pp. 27–41). Sense Publishers. http://dx.doi.org/10.1007/978-94-6209-989-0_3
- Riley, N. R. (2006). Methods for evaluating critical learning using online discussion forums. *Technology, Pedagogy and Education*, 15, 63–78. <http://dx.doi.org/10.1080/14759390500435770>
- Schattle, H. (2008). Education for global citizenship: Illustrations of ideological pluralism and adaptation. *Journal of Political Ideologies*, 13, 73–94. <http://dx.doi.org/10.1080/13569310701822263>
- _____. (2009). Global citizenship in theory and practice. En R. Lewin (Ed.), *The handbook of practice and research in study abroad: Higher education and the quest for global citizenship* (pp. 3–20). Routledge.
- Schreier, M. (2013). Qualitative content analysis. En U. Flick (Ed.), *The Sage handbook of qualitative data analysis* (pp. 170–184). Sage.
- Schweisfurth, M. (2006). Education for global citizenship: Teacher agency and curricular structure in Ontario schools. *Educational Review*, 58, 41–50. <http://dx.doi.org/10.1080/00131910500352648>
- Shultz, L. (2007). Educating for global citizenship: Conflicting agendas and understandings. *The Alberta Journal of Educational Research*, 53(3), 248–258.
- Shultz, L., y Guimaraes-Iosif, R. (2012). Citizenship education and the promise of democracy: A study of UNESCO associated schools in Brazil and Canada. *Education, Citizenship and Social Justice*, 7(3), 241–254. <http://dx.doi.org/10.1177/1746197912448712>
- Suárez, D. F. (2008). Rewriting citizenship? Civic education in Costa Rica and Argentina. *Comparative Education*, 44, 485–503. <https://doi.org/10.1080/03050060802517505>

- Tormey, R., y Gleeson, J. (2012). The gendering of global citizenship: Findings from a large-scale quantitative study on global citizenship education experiences. *Gender and Education*, 24, 627–645. <http://dx.doi.org/10.1080/09540253.2011.646960>
- Veugelers, W. (2011). The moral and the political in global citizenship: Appreciating differences in education. *Globalisation, Societies and Education*, 9, 473–485. <http://dx.doi.org/10.1080/14767724.2011.605329>
- Wood, B. E. (2012). Scales of active citizenship: New Zealand teachers' diverse perceptions and practices. *International Journal of Progressive Education*, 8, 77–93.
- _____. (2014). Participatory capital: Bourdieu and citizenship education in diverse school communities. *British Journal of Sociology of Education*, 35, 578–597. <https://doi.org/10.1080/01425692.2013.777209>
- Yamashita, H. (2006). Global citizenship education and war: The needs of teachers and learners. *Educational Review*, 58, 27–39. <http://dx.doi.org/10.1080/00131910500352531>
- Yemini, M. (2014a). Internationalisation discourse. What remains to be said? *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 18(2), 66–71.
- _____. (2014b). Internationalization of secondary education-lessons from Israeli Palestinian-Arab schools in Tel Aviv-Jaffa. *Urban Education*, 49(5), 471–498.
- Yemini, M., y Fulop, A. (2015). The international, global and intercultural dimensions in schools: an analysis of four internationalised Israeli schools, *Globalisation, Societies and Education*, 13(4), 528–552.

