

# Revisión Sistemática sobre Educación para una Ciudadanía Global Transformadora

## Systematic Review on Education for a Transformative Global Citizenship

Rosa M<sup>a</sup> Rodríguez-Izquierdo <sup>1</sup> e Israel García Bayón <sup>\*,2</sup>

<sup>1</sup> Universidad Pablo de Olavide, España

<sup>2</sup> I.E.S. Murillo de Sevilla, España

### DESCRIPTORES:

Revisión sistemática  
Educación para una ciudadanía global  
Educación transformadora  
Escuela  
Declaración prisma

### RESUMEN:

La Educación para una Ciudadanía Global (ECG) se ha convertido en una finalidad educativa a nivel mundial según directrices de la UNESCO, pero esto no necesariamente significa que se haya abordado desde una perspectiva transformadora. Este estudio pretende identificar aquellos discursos académicos que entre 2016 y 2022 hacen una aportación significativa a la construcción de una ECG transformadora en el contexto internacional y en España donde la carencia de estos estudios es evidente. Para ello, usando la metodología de la declaración PRISMA, se realizó una búsqueda documental en las bases de datos WoS, Scopus y ERIC. Después de aplicar los criterios de selección, la muestra final está formada por 35 artículos. Los resultados indican, por un lado, la tendencia de reducir la ECG a la formación de una ciudadanía competitiva con una fuerte identidad nacional. Sin embargo, por otro lado, identifican la necesidad de una ECG transformadora que impulse una educación comprometida con una ciudadanía capaz de afrontar y responsabilizarse de los graves desafíos humanitarios planteados. Finalmente, se formulan algunas sugerencias a fin de continuar un futuro de investigación para la formación de esa imprescindible ciudadanía transformadora mundial.

### KEYWORDS:

Systematic review  
Global citizenship education  
Transformer education  
School  
Prisma statement

### ABSTRACT:

Global Citizenship Education (GCE) has become a global educational purpose according to UNESCO guidelines; however, this does not mean that it has been approached from a transformative perspective. This study aims to identify those academic discourses that from 2016-2022 make a significant contribution to the construction of a transformative GCE in the international context and in Spain where the lack of these studies is evident. To this end, using the methodology of the PRISMA statement, a documentary search was carried out in the databases WoS, Scopus, and ERIC. After applying the selection criteria, the final sample consists of 35 articles. The results indicate, on the one hand, the tendency to reduce GCE to the formation of a competitive citizenship with a strong national identity. However, on the other hand, they identify the need for a transformative GCE that fosters an education committed to a citizenry capable of facing and taking responsibility for the serious humanitarian challenges posed. Finally, some suggestions are framed for future research to the formation of this indispensable global transformative citizenship.

### CÓMO CITAR:

Rodríguez-Izquierdo, R. M. y García Bayón, I. (2024). Revisión sistemática sobre Educación para una Ciudadanía Global Transformadora. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 13(1), 171-186.  
<https://doi.org/10.15366/riejs2024.13.1.009>

## 1. Introducción

La Educación para una Ciudadanía Global (ECG) es un tema central de todas las pedagogías transformadoras. En la actualidad, una de las dificultades con las que nos enfrentamos al abordarla es la posibilidad de que se haya convertido en un término de moda. Este enfoque fue impulsado por la UNESCO (2015, 2016) como una estrategia educativa mundial. Sin embargo, no todos los estudios entienden de la misma forma el concepto de ECG; no todos establecen las mismas tipologías ni los elementos que la caracterizan. De hecho, en muchas ocasiones, está ausente una ECG transformadora. El peligro radica en que, frecuentemente, los sistemas educativos tienden a incorporarla de manera formal, a instancias de las instituciones internacionales, pero como una educación cívica claramente etnocéntrica e incluso de autoafirmación nacionalista (Casinader y Manathunga, 2020; Mallon, 2018; Mellizo, 2018) que, a lo sumo remite al fenómeno de globalización económica, teniendo como referente el sistema occidental hegemónico. Otras veces, se reduce a la participación en programas de movilidad en el extranjero que presuponen que la mera estancia en otro país implica el desarrollo de la ECG. Sin embargo, como muestran algunas investigaciones (Cheng y Yang, 2019; McVicker, 2019; Woods y Kong, 2020), no se puede demostrar esa relación causa y efecto porque con frecuencia las personas tienden a convivir con sus compatriotas y no se mezclan con los autóctonos. En una posición postcolonial se sitúa Kerkhoff y Cloud (2020) al concluir la necesidad de internacionalizar el currículum desde un enfoque decolonial por el que se libere del carácter elitista de la tradición occidental o de la simple mejora de los resultados académicos, sin que se produzca una reflexión crítica que promueva acciones de cambio social.

En este artículo, siguiendo a Freire (1983), se parte de las aportaciones de una tradición que reivindica la perspectiva transformadora de la ECG (Andreotti, 2006; Banks, 2017; Oxley y Morris, 2013; Pashby et al., 2020; Shultz, 2007). En este trabajo, la ECG transformadora es entendida como aquella práctica social que, desde las teorías críticas de la educación, impulsa una ciudadanía consciente del mundo interdependiente y comprometida con la transformación de la realidad desde la justicia social y la equidad, que denuncia las injusticias sistémicas y el *statu quo*; frente a una concepción de ciudadanía que busca adaptarse a las exigencias competitivas de una economía globalizada. Ahora bien, una educación para la transformación significa también, la transformación de la escuela y de su papel en la sociedad.

A nivel internacional, la propia UNESCO (2018) promueve la necesidad de que la educación se ponga al servicio del cambio social al reforzar el desarrollo de habilidades, conocimientos, valores y actitudes para afrontar los desafíos mundiales. En el caso de España, los estudios sistemáticos sobre ECG son aún escasos lo que se confirma con la ausencia de este país del mapeo dentro de la red europea Global Education Network Europe (GENE), programa institucional de la Unión Europea dirigida a ministerios y agencias para promover la Ciudadanía Global. De algún modo esta investigación pretende llenar este vacío.

### 1.1. Estado de la cuestión y preguntas de investigación

Los antecedentes de la ECG hay que buscarlos en la tradición de la pedagogía crítica que hunde sus raíces en el propio Freire (1983) y en Habermas (1987). Ambos coinciden, por vías diferentes, en una educación que aúna la conciencia crítica de la realidad a través del diálogo y la acción transformadora de la realidad. Giroux (1991)

los toma como referentes para desarrollar su concepción emancipadora de la educación y la pedagogía liberadora. Por su parte, bell hooks (2022) desde una perspectiva decolonial abraza la pedagogía crítica para corregir los sesgos que marcan el modo de enseñar y aprender en la escuela, y así romper con el carácter patriarcal, racista y clasista de esta. Asimismo, esta autora, siguiendo a Freire (1982) denuncia una educación colonial que entiende como cultura la suya y el resto se descalifica como bárbara. También será poderosa su concepción de interseccionalidad para identificar las múltiples discriminaciones que sufre una persona cuando no corresponde a la “norma” dominante. Sólo la asunción de valores democráticos puede acabar con esa discriminación y con la desigualdad y estos valores se aprenden y viven en la escuela (Dewey, 2001).

Sin embargo, hay voces críticas como las de Howard y Maxwell (2021) que ven limitaciones en la escuela para desarrollar una educación transformadora más allá de la concepción individualista y excluyente de ciudadanía propia del Norte Global, aunque también sostienen que es precisamente la ECG desde los contextos del Sur Global la que puede provocar la transformación de la realidad social. Por su parte, Andreotti (2016) también ve posible el desarrollo de una ECG transformadora en tanto que todas las prácticas educativas sean sometidas a una herramienta que denomina “HEADS UP” y que ayuda a identificar los condicionantes hegemónicos, etnocéntricos, ahistóricos, despolitizados, salvadores, simplistas y paternalistas, acrónimos de este concepto, propios de la cultura colonial-occidental dominante y presente en muchas de las propuestas de ECG. Dicha herramienta también resulta útil para cuestionar dichas prácticas y provocar que el estudiantado rompa esas representaciones heredadas para que se comprometa en enfrentar la complejidad de un mundo interdependiente, plural, diverso, desigual, sometido a los límites de los recursos y el medioambiente.

La producción científica ha contribuido de forma prolífica tratando de definir qué distinto significados adopta la ECG. El estudio que aquí se presenta parte de la tipología sobre ECG realizada por Goren y Yemini (2017) que a su vez sigue la formulada previamente por Lynette Shultz (2007) en la que distinguieron tres enfoques de educación ciudadana: la neoliberal, la radical y la transformadora. Por otro lado, Oxley y Morris (2013) categorizan cuatro concepciones de ciudadanía global: la política, la moral, la económica y la cultural. Posteriormente Pahsby y cols. (2020) realizan una metarrevisión de todas esas categorizaciones llegando a definir tres tipologías: la neoliberal, basada en una concepción de la ciudadanía global dominada por el mercado, la comercialización y la mercantilización; la liberal, que orienta esta concepción desde la erudición como rigor y el desarrollo individual y; la crítica, referida a la justicia social, el cuestionamiento de las injusticias sistémicas y el cambio sustancial del *statu quo*. Obviamente, se trata de una clasificación compleja porque lejos de ser tipologías independientes, se relacionan entre sí a partir de distintas interfaces que suman seis tipologías más desde instancias complementarias y vinculadas incluso de forma contradictoria como la neoliberal-crítica.

Este trabajo pretende identificar los discursos académicos en torno a la ECG con un doble propósito, por un lado, actualizar el estado del arte sobre ECG y, por otro lado, hacer avanzar la diferenciación entre una ECG transformadora basada en la justicia social y aquella instalada en la concepción de una ciudadanía competitiva e individualista que no contribuye a la transformación social. Las siguientes preguntas guiaron esta investigación:

- ¿Cómo es concebida la ECG en la literatura científica?

- ¿Qué elementos específicos caracterizan las propuestas de ECG transformadora?

El propósito de hacer balance de los discursos predominantes en la literatura en relación con una ECG posibilitará crear un horizonte referencial para que las educadoras y los educadores refuercen su compromiso con una ECG transformadora que le permita evaluar sus propias prácticas a la luz de los elementos identificados como propios del enfoque transformador, más allá de la huida hacia adelante que el sistema propone para que nada ni nadie cambie (Haste y Chopra, 2020).

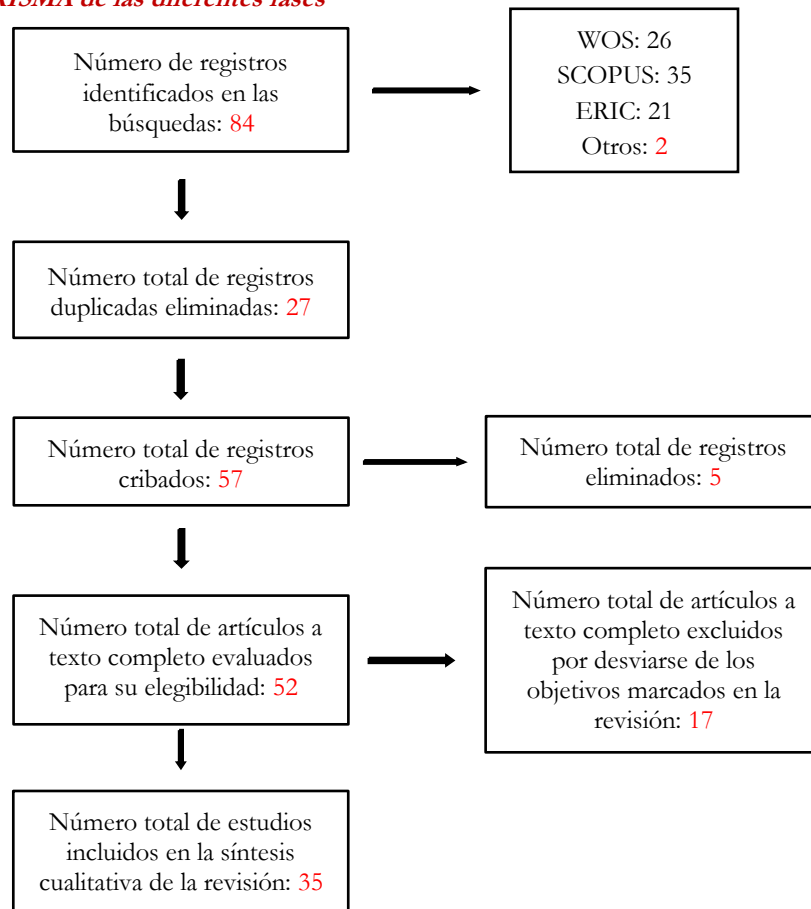
## 2. Método

Esta revisión sistemática abarca estudios desde 2016 a 2022. En este sentido, complementa la revisión realizada por Goren y Yemini (2017) que alcanza hasta el 2015. Para ello, se tuvieron en cuenta los principios de la declaración PRISMA (Urrútia y Bonfill, 2010). Además, para asegurar la rigurosidad y transparencia del estudio se siguieron las pautas metodológicas propuestas por Alexander (2020) compuestas por 27 ítems y un diagrama de flujo del proceso seguido (Figura 1).

La búsqueda se realizó utilizando tres bases de datos: WoS, Scopus y ERIC (en Búsqueda avanzada). Para evitar el sesgo del predominio de trabajos del ámbito anglosajón nos aseguramos de recoger trabajos escritos en lengua castellana que nos permitieran proporcionar una revisión integradora sobre la relación ECG para lo que añadimos una perspectiva de geopolítica del conocimiento (Mignolo, 2003) extendiendo la búsqueda más allá del nacionalismo metodológico y los discursos disciplinares parroquiales (Shahjahan y Kezar, 2013) realizando varias rondas de búsquedas, agregando términos de búsqueda geográfica más específicos en caso de que pudieran aparecer más artículos, y en definitiva, buscando mitigar las ausencias observadas en base a las limitaciones mencionadas anteriormente. Pero por limitaciones de tiempo y competencia no fue posible buscar en todos los países e idiomas, por lo que reconocemos esta limitación que han de tener en cuenta nuestros/as lectores/as contra la generalización de nuestros hallazgos.

En la primera búsqueda se establecieron los términos de búsqueda a partir de la siguiente fórmula booleana: “TS=((*global*) AND (*citizenship*) AND (*education*) AND (*Transform\**) AND (*school*))”. Esta búsqueda arrojó tal cantidad de resultados, que superaban el millar en cada base de datos. La segunda búsqueda se hizo a partir de criterios de inclusión como el idioma (inglés, español y portugués) y trabajos vinculados con el contexto escolar y criterios de exclusión como artículos que no pertenecían al ámbito de la investigación educativa, lo que redujo la muestra a 84 publicaciones. En la tercera etapa se eliminaron aquellos documentos que pertenecían a libros (4), los no descargables (1) y los duplicados (27) quedando 52 trabajos. Finalmente, tras la lectura del título y el resumen se descartaron 17 artículos que estaban fuera de los objetivos propuestos para esta revisión. Los estudios seleccionados en la muestra final fueron 35.

Una vez seleccionados los trabajos, se efectuó un registro de los datos básicos de cada documento mediante una plantilla Excel que ayudó a sintetizar la información. Las fuentes fueron codificadas siguiendo un proceso emergente para la identificación de temáticas y patrones de sentido. Por último, se procedió a analizar en profundidad el contenido de la literatura respondiendo a dos ejes: significados del concepto ECG y elementos específicos que caracterizan la ECG transformadora.

**Figura 1****Diagrama de flujo PRISMA de las diferentes fases**

Nota. Elaboración propia siguiendo a Alexander (2020).

## 3. Resultados

### 3.1. Significados del concepto ECG

En relación con el primer objetivo, se observó una amplia panoplia de significados en torno a la ECG. En concreto, el análisis realizado cristalizó su significado en dos direcciones interpretativas distintas: por un lado, trabajos que oscilan entre el enfoque neoliberal sustentado en una concepción occidental etnocéntrica que reproduce la superioridad de nosotros sobre los otros y, por otro lado, estudios de concepciones críticas desde el Sur Global como alternativa al dominio del mercado global.

Cabe destacar que el enfoque neoliberal de la ECG limita la formación a una ciudadanía competitiva dominada por una fuerte identidad nacional, cuya capacidad de cambio se reduce al nivel metodológico (Pahsby et al., 2020). Estas mismas autoras nos advierten de que, en ocasiones, la ECG tiende a sustentarse en un imaginario moderno-colonial sostenido en el paradigma occidental y eurocéntrico vinculada a un conocimiento sostenido en parámetros cuantitativos y determinado por una sola lógica fuera de la cual nada existe. Esta concepción, tiende a asimilar la ECG a una mera formación de una ciudadanía identitaria con la nación y la cultura dominante orientada a que el sujeto cumpla fielmente con sus normas, tradiciones y obligaciones morales y políticas. Es decir, concibe la ECG como instrumento al servicio de la competitividad en un sistema global, reduciéndola al aprendizaje significativo y a la motivación del alumnado al servicio exclusivo de la mejora de su rendimiento en las pruebas selectivas y, a lo sumo,

de su propio desarrollo y autoestima personal (Carvalho y Pereira, 2016). En ningún caso, desde esta concepción se atiende a la transformación de una realidad injusta y desigual ni a las causas que lo provocan.

Es especialmente significativo subrayar que Pahsby y Costa (2021) consideran que para superar esta orientación reduccionista de la ECG es menester cuestionar el paradigma cognoscitivo dominante en occidente, sustentado en un sistema de crecimiento infinito, que reduce todo a una racionalidad que opone cultura a naturaleza. En este sentido, Kadiwal y Durrani (2018) y Mallon (2018) exponen la necesidad de romper con una dinámica de formación basada en una ciudadanía excluyente para remplazarla por una ciudadanía comprometida capaz de afrontar y responsabilizarse de los graves desafíos planetarios.

El segundo reduccionismo del enfoque neoliberal tiene que ver con la promoción de la ciudadanía a través de programas formativos en el extranjero con el que, en diferentes ocasiones, se ha asociado el desarrollo de la ECG. Es el caso de los estudios que identifican la adquisición de la competencia lingüística como una forma de lograr la ciudadanía global (Gage, 2020; Palpacuer et al., 2018), cuando en realidad tienen como finalidad, desde una concepción individualista, la formación de trabajadores competentes en un mercado global, un objetivo reiterado desde este enfoque.

En este eje de literatura también merece la pena destacar el estudio de McVicker (2019) sobre el proyecto Liverpool dirigido al profesorado aspirante, que subrayó que la mera estancia en el extranjero no contribuye a una ciudadanía global. Esta suposición se ha aplicado también al estudiantado (Gage, 2020; Palpacuer-Lee et al., 2018). Sin embargo, Cheng y Yang (2019) resaltan la oportunidad transformadora de estas estancias en su investigación sobre estudiantes chinos que van a escuelas secundarias en USA. Estas autoras concluyeron que la experiencia internacional ayuda a desarrollar la conciencia global siempre que se haga desde la reflexión de que formamos parte de una sociedad planetaria e interdependiente sujeta a unos derechos inalienables e iguales para todos y todas. Para ello, proponen vincular las escuelas internacionales al contexto local para que no sea una educación orientada a formar a las élites dirigentes para competir en la economía global. En una visión más actualizada a este respecto, Witt (2022) analizó las oportunidades que ha abierto la postpandemia para la formación inicial del profesorado que cursa estudios en el extranjero invitando a abandonar el paradigma neoliberal y a reimaginar una formación que logre docentes conscientes de este mundo profundamente injusto, usando teorías educativas que promovieran la diversidad y la justicia social.

A diferencia de la anterior línea discursiva, la producción científica desde el Sur Global ha contribuido de forma crítica a poner de manifiesto la visión etnocéntrica, frecuente en muchos sistemas educativos, como uno de los principales obstáculos para adoptar un enfoque de ECG transformadora (Carvalho y Pereira, 2016; Evans et al., 2020; Howard y Maxwell, 2021). Por ejemplo, Howard y Maxwell (2021) constataron, en su investigación sobre cuatro escuelas de élite situadas en cuatro países del Sur, la instrumentalización de la ECG desde un enfoque occidental neoliberal y de los colonizadores del Norte para formar a las clases privilegiadas en un mundo globalizado. Desde Marruecos, Idrissi (2020) también concluyó que, a pesar de los esfuerzos dedicados al desarrollo de actitudes de empatía, respeto y solidaridad entre el alumnado, el programa investigado no conseguía inculcar un sentido de responsabilidad para la transformación social. Por lo que infirió que la ECG tenía serias dificultades para formar una ciudadanía transformadora, apuntando que la causa estaba en la falta del enfoque crítico en la formación del propio profesorado; así como en la finalidad del propio sistema educativo, centrado en que el alumnado supere con éxito

pruebas selectivas para ser trabajadores competitivos y flexibles internacionalmente, sin preocuparse de su formación crítica y ciudadana. Igualmente, Evans et al. (2020) concluyeron, en una investigación sobre la educación cívica en seis países, que ésta tenía una escasa incidencia en el compromiso cívico del estudiantado y mucho menos en la participación ciudadana para la transformación social al plantearse como finalidad la adaptación a una economía globalizada.

Desde este posicionamiento crítico, la profesora hindú Vandeyar (2021) también ilustra los obstáculos encontrados para superar el etnocentrismo en un aula intercultural de una escuela de blancos en Sudáfrica al pedir al alumnado asumir roles activos para cambiar el mundo y para resolver desafíos globales desde la empatía, la compasión y la conciencia de que formamos parte de una comunidad humana interdependiente que puede contribuir a un mundo más pacífico, tolerante, inclusivo y más seguro.

Por último, otro elemento de interés que se evidencia en la literatura analizada es la falta de independencia del sistema educativo de las políticas, en concreto, Hong (2022) lo ilustró con la dependencia de la ECG en el sistema educativo chino de la educación moral en la que se priorizaba una ciudadanía nacional por encima de asumir las obligaciones que se derivan de los derechos de todas las personas.

### **3.2. Elementos esenciales de la ECG transformadora**

Respondiendo al segundo de los objetivos de esta revisión, a pesar de los problemas del propio sistema escolar para impulsar las finalidades de la ECG, se destacan algunos trabajos en los que se percibe la ECG como una oportunidad para la transformación social siempre y cuando cumpla una serie de rasgos que la identifiquen. Este apartado recopila esos elementos, complementarios y a veces incluso colindantes, que caracterizan las propuestas de ECG transformadora, como: la interdependencia, la interculturalidad, la justicia social y la equidad, la deconstrucción decolonial y feminista.

La interdependencia planetaria es uno de los primeros rasgos que han aparecido con insistencia en la revisión. Para afianzar el sentido de este concepto, puede ayudar el de *Ubuntu* una filosofía fundamental para algunas de las culturas africanas que asume la interdependencia humana y de la naturaleza bajo el lema “Yo soy porque somos” (Mboti, 2015, p. 127) y que expresa esa idea central, ignorada por nuestras sociedades individualistas occidentales, que está en la base de la ECG transformadora. Constituye una buena ilustración que además se nutre de una perspectiva decolonial que desde otros paradigmas a los del Norte Global fundamenta una ciudadanía global (Pieniazek, 2022) que reconoce su identidad múltiple, variable e interdependiente dentro de la familia humana común y, que a partir de los Derechos Humanos, garantiza la igualdad y dignidad para todas las personas en su diversidad. En este sentido, una ciudadanía que supera la identidad nacionalista excluyente que Banks (2017) denomina ciudadanía fallida, responsable de las bolsas de pobreza y marginación. Una ciudadanía propia de un estado democrático, que incluye a todas las personas y grupos minoritarios y que solo es posible desde una escuela intercultural e inclusiva, que junto a las ONGs y los movimientos sociales incorporan sus valores y culturas al currículum, abandonando el desprecio a las culturas minoritarias y su asimilación a la cultura dominante (Tarozi y Mallon, 2019) y que encuentra en la globalización la oportunidad para adquirir una conciencia planetaria e interconectada que cambia nuestra forma de vida para un futuro en común de la humanidad (Vandeyar, 2021; Woods y Kong, 2020).

Desde el contexto irlandés, Mallon (2018) también propone cambiar la educación cívica excluyente, nacionalista y etnocéntrica por una ECG que parta de las políticas

comunitarias y locales para tomar conciencia de la interdependencia mundial. Por ejemplo, en la forma tradicional de abordar en la escuela el problema de la violencia visibilizándola, desde la dimensión global y local y, no sólo de manera aislada; mostrando así su interdependencia e interconexión en un mundo globalizado para garantizar una resolución pacífica de los conflictos.

Un segundo elemento al que se alude en la literatura es la interculturalidad, obviamente ligada a la interdependencia y a la concepción de que formamos parte de una familia humana común. Desde el discurso de la diversidad cultural se debe lograr el éxito educativo de todos y todas, sin excluir a las múltiples minorías. Sin embargo, se trata de un enfoque no mayoritario en el sistema educativo de muchos países, como el australiano, que es objeto de análisis de algunos de los artículos incluidos en esta revisión. Casinader y Manathunga (2020) constataron una profunda homogeneidad en la escuela y los planes de estudio que pese a la diversidad de la sociedad australiana expulsa a una parte del estudiantado no identificado con el discurso dominante y excluyente. Maire (2021) también apuntó que, aunque en los últimos años en las políticas educativas australianas existe una incorporación progresiva de las concepciones de ciudadanía intercultural, estas no se reflejaban en las prácticas de los centros educativos que se pierden en planteamientos abstractos de una ciudadanía cívica, asimilada a la cultura dominante anglosajona y blanca, alejada de una ciudadanía comprometida con la transformación social y, claramente, despolitizada y desmovilizada.

Desde esta perspectiva, Mellizo (2018) tratando de profundizar en esa relación de la escuela intercultural y la posibilidad de formar una ciudadanía transformadora de Banks (2017), hizo una comparativa entre lo que es y no es la educación intercultural y concluyó que una educación ciudadana transformadora desarrolla la sensibilidad intercultural y el reconocimiento de las diferencias culturales y con ello una ciudadanía que transforma la realidad, justificando así que la interculturalidad sea incorporada con carácter obligatorio en los currículos. Por su parte, Svendsen y Skotnes (2022) indicaron la necesidad de vivenciar la violencia de un sistema que genera la exclusión de seres humanos que la propia escuela trata de invisibilizar. Para ello, promovieron encuentros con estudiantado refugiado poniendo de manifiesto la receptividad del estudiantado a tales encuentros frente a la resistencia del profesorado que trataba de evitar el dolor ignorando la violencia sufrida por el alumnado refugiado. En su estudio concluyeron la importancia de incentivar encuentros interculturales en las escuelas para romper con la polarización del yo y el nosotros propia del marco occidental etnocéntrico y para que el alumnado supere dichos prejuicios.

El tercer elemento que, de forma muy prioritaria, encontramos en la literatura es el compromiso con la justicia social y la equidad que está especialmente presente en los estudios realizados en España que compartieron una misma matriz procedente del mundo de la Educación para el Desarrollo y que ha evolucionado hacia la ECG transformadora (CONGD, 2020). En su trabajo investigadoras como Cruz-López y cols. (2022) constataron que profesorado que implementa propuestas de ECG tiende al aislamiento por lo que subrayaron la necesidad de la creación de redes colaborativas entre universidad, ONGs, profesorado, alumnado y sus familias para promover la reflexión, la discusión dialógica y los esfuerzos por desarrollar un enfoque de ECG transformadora. A su vez, Bugallo-Rodríguez y Naya-Riveiro (2018) sugirieron la investigación-acción como metodología idónea para la incorporación de la ECG en la escuela. Blasco-Serrano y cols. (2019), Coma-Roselló y cols. (2020, 2022) y Leivas (2019) llegaron a conclusiones parecidas al considerar la ECG como una herramienta poderosa para incorporar el pensamiento crítico de la realidad compleja en la que



vivimos, la búsqueda de igualdad y justicia social y para transformar el entorno y la sociedad. Otros estudios reivindican la inclusión en el currículum de una enseñanza-aprendizaje colaborativa que partiendo de la realidad del alumnado y de la toma conciencia de la interdependencia local y global permitan cuestionar las narrativas dominantes y construyan discursos alternativos en las escuelas a través del empoderamiento y el trabajo en red de los/as participantes (Dieste et al., 2019; López-Martínez y Jiménez-Martínez, 2022).

Finalmente, otro de los elementos que se concluye imprescindible para una ECG transformadora es la perspectiva decolonial y feminista que se contrapone a la etnocéntrica-nacionalista y patriarcal (Pashby y Costa, 2021). Desde esta perspectiva, destacan las investigaciones del Sur Global en las que se adopta un enfoque decolonizador al servicio de la transformación social y de la formación de una ciudadanía global (Mesa, 2019; Oxley y Morris, 2013). En este mismo sentido, Kadiwal y Durrani (2018) mostraron que esta perspectiva supone sustituir el arraigo excluyente de la identidad nacional del estudiantado por una ciudadanía global que estimule la construcción de un mundo sin violencia, desigualdad y corrupción. En su estudio Howard y Maxwell (2021) también veían en la implementación de una ECG decolonial una oportunidad para desafiar la dinámica de desigualdad y subordinación a occidente que estos países padecen. Asimismo, Leivas (2019) propone una ECG postcrítica desde dimensiones ecológicas y feministas, respetuosa con la biosfera y que pone la vida y los cuidados en el centro como nuevo paradigma productivo abandonando el colonial-occidental.

De manera más concreta, Kerhoff y Cloud (2020) consideraron que la forma de garantizar este enfoque decolonizador exige la integración de la multidimensionalidad desde una pedagogía del diálogo intercultural capaz de integrar los distintos saberes en un currículum que, partiendo de una realidad situada, haga posible un análisis crítico que visibilice la complejidad de los fenómenos más allá de la racionalidad occidental simplista y unívoca que excluye el resto de los saberes.

Por su parte, Bamber y cols. (2018) cuestionaron la propuesta de la internacionalización del currículum como una versión blanda y deformada de la ECG porque además de responder a una necesidad mercantilista para atraer al estudiantado extranjero, se rige por directrices occidentales y coloniales que constituyen una forma de desvirtuar la ECG y de anular su potencialidad para despertar el pensamiento crítico y, por ende, su carácter transformador. Por eso, también de manera concreta, propusieron abrazar una enseñanza alternativa decolonial, con metodologías transformadoras que sustituyeran la evaluación individual competitiva, propia del sistema neoliberal de la empresa y el mercado, por una evaluación formativa, basada en el trabajo y aprendizaje colaborativo para garantizar una ECG transformadora desde el diálogo con todos los agentes educativos.

Desde posiciones postcríticas y feministas, Woods y Kong (2020) advertían de que la ECG está en peligro si se impone la tendencia neoliberal que la reduce a una ciudadanía competitiva dentro de la globalización económica. Asu vez indican que ciertas concepciones enmascaran el ejercicio del poder patriarcal, capitalista y colonial a través de concepciones cosmopolitas vacías que aluden a una trasposición de la idea de ciudadanía nacional dentro de un marco abstracto, ideal e inexistente. Debido a las frecuentes infracciones de los estados para responder a las normas internacionales, Pigozzo y Martinelli (2020) vieron en el concepto de ciudadanía supranacional la forma de superar el carácter utópico de la ciudadanía global a través de una gobernanza global que obligue a cumplir a los gobiernos nacionales con los compromisos ineludibles que

marca Naciones Unidas ante desafíos mundiales como el cambio climático y las migraciones.

## 4. Discusión y conclusiones

Este estudio revisó la literatura desde el 2016 al 2022 con el objeto de identificar los discursos académicos sobre ECG e identificar los elementos esenciales que distinguen la ECG transformadora. Los resultados permitieron identificar la complejidad de significados en torno a la ECG que adopta una diversidad de concepciones que, con frecuencia, reducen y ocultan el potencial transformador del término.

Por un lado, se han identificado trabajos que desde un enfoque neoliberal proyectan visiones que legitiman el orden establecido sin manifestar una ruptura con el sistema vigente. Una parte de este discurso reduce la ECG a la internacionalización del curriculum y a cambios meramente metodológicos orientados a dotar al alumnado de instrumentos para competir de manera individual en un mundo global y alcanzar éxito como futuros trabajadores deslocalizados y desarraigados pero sin cuestionar los privilegios de las clases dominantes ni crear las condiciones para acabar con la estructura colonial dominante (Carvalho y Pereira, 2016; Gage, 2020; Idrissi, 2020; Palpacuer-Lee et al., 2018).

En su conjunto, las investigaciones desde el enfoque neoliberal arrojan un panorama desolador al reducir la ECG a una educación cívica que tiene como objetivo la formación de una ciudadanía apegada a valores nacionalistas y que equipara la conciencia global a la capacidad de adaptación del estudiantado al mercado global (Casinader y Manathung, 2020; Evans et al., 2020; Hong, 2022; Marie, 2021), a pesar de que las directrices de la UNESCO plantean sustituir la educación cívica excluyente, nacionalista y etnocéntrica por una ECG capaz de garantizar un análisis y comprensión de la compleja realidad en su dimensión global y local, a fin de preparar al estudiantado para enfrentar los desafíos globales transfronterizos y la incertidumbre (Haste y Chopra, 2020; Mallon, 2018; Mesa, 2019; Piggozzo y Martinelli, 2020).

Para ello, se hace necesario estar vigilantes para que el sistema escolar no se rinda a una educación cívica que exalta la identidad etno-nacional que oculta nuestro destino interrelacionado como humanidad, sino que por el contrario sea capaz de abrazar una ciudadanía transformadora. Trabajos alineados a un enfoque postcolonial y postcrítico como los de Pabsby y cols. (2020) proponen que nos es suficiente incorporar cambios metodológicos sino ontológicos lo que supone una ruptura con el imaginario curricular moderno-colonial que presenta un ser homogéneo propio de la identidad blanca, occidental y patriarcal, que excluye a las minorías (Banks, 2017; Casinader y Manathunga, 2020; Mellizo, 2018). En palabras de Andreotti (2016) implica incorporar otros saberes como los de las culturas indígenas que identifican con el “buen vivir” o el Suma Kawsay, una vida en plenitud conectada con los/as/as. Igualmente, Pabsby y cols. (2021) sostienen el necesario compromiso para luchar por la igualdad y la justicia social que genera la posibilidad de que el estudiantado pueda sentir que son parte del problema global y de su solución.

De manera complementaria con el anterior eje, desde las investigaciones del Sur Global se aprecia un discurso más inconformista, vinculado desde un enfoque decolonizador y feminista al servicio de la transformación social (Howard y Maxwell, 2021; Kadiwal y Durrani, 2018). Estos discursos, desde un análisis crítico cuestionan la capacidad de la escuela para asumir los principios de la ECG e ilustran el hecho de la proliferación de planteamientos que niegan su solvencia para romper con la estructura del sistema dominante. Estos trabajos también aluden a los diversos obstáculos con los que se

encuentra para desarrollar un pensamiento crítico y transformador en el alumnado, al equiparar la ECG con una educación cívica-moral (Hong, 2022; Idrissi, 2020) que no propone modelos para desvelar las causas de las opresiones, las desigualdades y las injusticias de un sistema que descarta a gran parte de la humanidad (Bugallo-Rodríguez y Naya-Riveiro, 2018; Cruz-López et al., 2022).

Este planteamiento da razones a las que proponen sustituir la ECG por la Educación para la Justicia Global (EpJG), centrada en evidenciar la tangibilidad del orden global injusto de nuestro mundo para provocar la movilización de la ciudadanía que transforme la realidad (Muñoz-Saavedra y Galdames-Calderón, 2022). De esta forma se puede garantizar una educación transformadora evitando las connotaciones etnocéntricas de ciertos enfoques de ECG. Es decir, una educación capaz de transformar las condiciones de violencia, explotación colonial y pobreza tanto en la realidad local como en la global (Howard y Maxwell, 2021; Kadiwal y Durrari, 2018; Mellizo, 2018).

Las limitaciones, apuntadas desde el Sur Global, de la capacidad transformadora de una institución escolar al servicio del *statu quo* y que legitima las estructuras de dominación y opresión nos lleva a poner una nota de prudencia para no dejarnos llevar por un sistema educativo más preocupado por las exigencias competitivas del mercado global (Carvalho y Pereira, 2016) y por el éxito del alumnado en pruebas selectivas que de su formación crítica (Hong, 2022; Idrissi, 2020), representando una concepción de educación bancaria (Freire, 1983). A este respecto merece la pena subrayar que la educación es acción política, tal y como la entiende Giroux (1991) en su visión liberadora de la escuela, por la que la ECG transformadora debería posibilitar un análisis de la realidad que oriente sobre la forma de transformarla y comprometerse con los desafíos globales desenmascarando el poder dominante que mueve el mundo.

Es así que con Mesa (2019), Marie (2021) y Pigozzo y Martinelli (2020) nos sumamos a los planteamientos de una ECG que reivindica la necesidad de comprender que las personas formamos parte de una comunidad global-planetaria cuyos destinos están ligados no sólo por unos derechos comunes sino también por unos valores que reconocen nuestra identidad colectiva desde el que se puede enfrentar el nacionalismo excluyente y promover una democracia participativa y el derecho que preserve la dignidad de todas las personas, anticipando un mundo más pacífico, inclusivo y más seguro (Bamber et al., 2018; Svendsen y Skotnes, 2022; Vandeyar, 2021).

Estos planteamientos también nos permiten señalar la limitación que instituciones internacionales como la UNESCO tienen para alcanzar el propósito de formar una ciudadanía crítica, activa y transformadora de las estructuras causantes de los graves problemas mundiales, quedándose en un mero enfoque competencial de desarrollo individual de habilidades, conocimientos, valores y actitudes, lo que nos exige estar vigilantes para que los principios esenciales de la ECG transformadora no se conviertan en eslóganes vacíos al albur de modas o de las decisiones de los estados-nación (Pigozzo y Martinelli, 2020).

En lo que se refiere a los elementos que distinguen la ECG transformadora es menester subrayar que, a la luz de los debates teóricos de Pahlsgren y cols. (2020), los resultados no nos permiten identificar elementos aislados unos de otros, sino que nuestros hallazgos han puesto de manifiesto rasgos conectados entre sí y que dan lugar a distintas interconexiones y, en ocasiones, tensiones. Es así como, por ejemplo, la interdependencia se contrapone al imaginario de las sociedades neoliberales individualistas (López-Martínez y Jiménez-Martínez, 2022) y se opone al saber dominante occidental. Pero esa interconexión nos remite a la inclusión de la diversidad

de etnias y culturas que conviven en las sociedades multiculturales, a través de una educación intercultural comprometida en desarrollar cambios conforme a los Derechos Humanos (Banks, 2017) que permita alcanzar una justicia social que tenga en cuenta a todas las personas y les garantice una vida digna en un mundo más equitativo (Mellizo, 2018; Mesa, 2019). Y de la misma forma será menester un enfoque decolonial y feminista, que amplíe los horizontes del estudiantado más allá del patriarcal occidental, capaz de desmontar la categorización de subhumano de todo lo que no corresponde con el imaginario del yo occidental, civilizado, racional, moderno, varón blanco frente al no occidental considerado como bárbaro, irracional, atrasado, racializado, no varón, para iniciar el proceso de liberación de este paradigma y de los centros de poder dominantes que atraviesan la educación actual (Coma-Roselló et al., 2020; Kadiwai y Durrani, 2018).

Finalmente, a pesar de una oleada de evidencias a favor de la educación transformadora, hemos advertido, coincidiendo con Pahsby y cols. (2020) y Bamber y cols. (2018), que la literatura analizada presta poca atención a las implicaciones para la práctica y además tiende a la utilización de un plano abstracto del lenguaje de difícil alcance para el profesorado. Esta situación, sin duda, añade dificultad para que el profesorado disponga de orientaciones sobre cómo incorporar la ECG a su práctica y lleva a justificar la incapacidad del enfoque para provocar procesos de transformación de la realidad quedándose en un plano abstracto en el que se puede hacer un análisis crítico del mundo, pero con frecuencia desde paradigmas culturales occidentales (Macedo, 2020; Marie, 2021; Woods y Kong, 2020). En definitiva, les exigimos a los docentes un nivel de implicación altísimo, ahora bien, desde la academia les ofrecemos muy pocos recursos concretos para trasladar estas propuestas al aula. Además, en los pocos ejemplos que se recogen en la literatura los cambios no se reducen al ámbito del aula, sino que involucran a los centros educativos instándolos a trabajar en red toda la comunidad (Bugallo-Rodríguez y Naya-Riveiro, 2018; Coma-Roselló et al., 2022; Cruz-López et al., 2022; Leivas, 2019; López-Martínez y Jiménez-Martínez, 2022; Vandeyar, 2021).

Justo es ahí donde adquiere sentido añadir, como eje primordial, la reivindicación de una formación del profesorado en ECG transformadora que les haga conscientes de este mundo profundamente interconectado e injusto, a partir de teorías educativas que promuevan la justicia social y la equidad (Coma-Roselló et al., 2020; McVicker, 2019; Tarozzi y Mallon, 2019; Witt, 2022) y que les capacite para implementar prácticas pedagógicas críticas para acabar con el actual sistema etnocéntrico, hegemónico y patriarcal injusto. Por ello, reafirmamos la necesidad de una formación pedagógica más allá de los enfoques sociológicos propuestos en parte de la literatura (Macedo, 2020; Maire, 2021; Pigozzo y Martinelli, 2020).

Las limitaciones de este trabajo se identifican con el sesgo que pueden reflejar las bases de datos utilizadas, si bien valoramos sus fortalezas, también debido a sus algoritmos y otros criterios de clasificación, son plataformas no neutrales que filtran y restringen el acceso a una amplia gama de literatura sobre ECG. En definitiva, dado nuestro marco de geopolítica del conocimiento, reconocemos que nuestra revisión de la literatura no es una “revisión objetiva”, sino más bien una “reapropiación interpretativa construida” (Stratilatis, 2014, p. 185). Sin embargo, esta limitación sirve de punto de partida para futuras líneas de investigación. Sería de interés continuar la investigación desde otros contextos geográficos que nos ayuden a hacer una revisión más amplia incluyendo estudios que no estén indexados. Esto permitiría comparar y enriquecer este campo de estudio. Asimismo, invitamos a investigar prácticas concretas para

mitigar las dificultades de la ECG para impulsar una educación transformadora ya apuntadas desde la crítica decolonial.

## Referencias

- Alexander, P. (2020). Methodological guidance paper: The art and science of quality systematic reviews. *Review of Educational Research*, 90(1), 6-23. <https://doi.org/10.3102/0034654319854352>
- Andreotti, V. (2006). Soft versus critical global citizenship education. *Policy & Practice: A Development Education Review*, 3, 40-51.
- Andreotti, V. (2016). The educational challenges of imagining the world differently. *Canadian Journal of Development Studies/Revue Canadienne d'Études du Développement*, 37(1), 101-112.
- Bamber, P., Lewin, D. y White, M. (2018). (Dis-)Locating the transformative dimension of global citizenship education. *Journal of Curriculum Studies*, 50(2), 204-230. <https://doi.org/10.1080/00220272.2017.1328077>
- Banks, J. A. (2017). Failed citizenship and transformative civic education. *Educational Researcher* 46(7), 366-377. <https://doi.org/10.3102/0013189X17726>
- Blasco-Serrano, A. C., Dieste, B., y Coma, T. (2019). Actitudes en centros educativos respecto a la educación para la ciudadanía global. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(3), 79-98. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.3.005>
- Bugallo-Rodríguez, A. y Naya-Riveiro, M.C. (2018). Global citizenship education: Understanding the international topic across the local topic. *Revista Lusófona de Educaçao*, 41, 139-151. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle41.09>
- Carvalho, L. y Pereira, M. J. (2016). Escola-Família: Aprendendo juntas. Um projeto socioeducativo. *Revista Lusófona de Educação*, 34, 47-62.
- Casinader, N. y Manathunga, C. (2020). Cultural hybridity and Australian children: Speaking back to educational discourses about global citizenship. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 41(6), 940-952. <https://doi.org/10.1080/01596306.2019.1593108>
- Cheng, B. y Yang, P. (2019). Chinese students studying in American high schools: International sojourning as a pathway to global citizenship. *Cambridge Journal of Education*, 49(5), 553-573. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2019.1571560>
- Coma-Roselló, T., Blasco-Serrano, A. C. y Echevarría del Álamo, A. B. (2022). Developing critical global-citizenship through a social innovation project in an Elementary school. *International Journal of Sociology of Education*, 11(2), 185-211. <https://doi.org/10.17583/riise.9161>
- Coma-Roselló, T., Blasco-Serrano, A. C. y Dieste, B. (2020). Sentido y significado de la educación para la ciudadanía global. Percepciones del profesorado y retos actuales en centros educativos de la provincia de Zaragoza. *Iberoamerican Journal of Development Studies*, 9(2), 6-28. [https://doi.org/10.26754/ojs\\_ried/ijds.352.754/ojs\\_ried/ijds.336](https://doi.org/10.26754/ojs_ried/ijds.352.754/ojs_ried/ijds.336)
- Cruz-López, L., Digón-Regueiro, P. y Méndez-García, R. M. (2022). Social cartography as a participatory process for mapping experiences of education for sustainable development and global citizenship: An account of the design. *International Journal of Research & Method in Education*, 45(2), 212-224. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2021.1966621>
- Dewey, J. (2001). *Democracia y educación*. Morata
- Dieste, B., Coma, T. y Blasco-Serrano, A.C. (2019). Inclusión de los objetivos de desarrollo sostenible en el currículum de educación primaria y secundaria en escuelas rurales de Zaragoza. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(1), 97-115. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.006>
- Evans, M., Peterson, A., Fülöp, M., Kiwan, D., Sim, J. B. y Davies, I. (2020). Pedagogy and youth civic engagement: Shifting understandings, emergent considerations and persisting challenges. *Citizenship Teaching and Learning*, 15(2), 155-186. [https://doi.org/10.1386/ctl\\_00027\\_1](https://doi.org/10.1386/ctl_00027_1)
- Freire, P. (1982). *Cartas a Guinea-Bissau: Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1983). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

- hooks, b. (2022). *Pedagogía crítica*. Rayo Verde Editorial.
- Gage, O. (2020). Urgently needed: A praxis of language awareness among pre-service primary teachers. *Language Awareness*, 29(4), 220-235. <https://doi.org/10.1080/09658416.2020.1786102>
- Giroux, H. G. (1991). *Schooling and the struggle for public life*. University of Minnesota Press.
- Goren, H. y Yemini, M. (2017). Global citizenship education redefined. A systematic review of empirical studies on global citizenship education. *International Journal of Educational Research*, 82, 170-183. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.02.004>
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus.
- Haste, H. y Chopra, V. (2020). *The futures of education for participation in 2050: Educating for managing uncertainty and ambiguity*. UNESCO.
- Hong, Y. (2022). How will a conceptualized GCE curriculum function within Chinese secondary schools? *Prospects*, 21, 1-15. <https://doi.org/10.1007/s11125-021-09596-0>
- Howard, A. y Maxwell, C. (2021). Preparing leaders for the global south: The work of elite schools through global citizenship education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 14, 1-16. <https://doi.org/10.1080/03057925.2021.1914550>
- Idrissi, H. (2020). Exploring global citizenship learning and ecological behaviour change through extracurricular activities. *International Journal of Lifelong Education*, 39(3), 272-290. <https://doi.org/10.1080/02601370.2020.1778805>
- Kadiwal, L. y Durrani, N. (2018). Youth negotiation of citizenship identities in Pakistan: Implications for global citizenship education in conflict-contexts. *British Journal of Educational Studies*, 66(4), 537-558. <https://doi.org/10.1080/00071005.2018.1533099>
- Kerkhoff, S. N. y Cloud, M. E. (2020). Equipping teachers with globally competent practices: A mixed methods study on integrating global competence and teacher education. *International Journal of Educational Research*, 103, 101629. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101629>
- Leivas, M. (2019). From the body to the city: Participatory action research with social cartography for transformative education and global citizenship. *Educational Action Research*, 27(1), 40-56. <https://doi.org/10.1080/09650792.2018.1519453>
- López-Martínez, M. J. y Jiménez-Martínez, M. D. (2022). The voices of primary school boys and girls on human rights and their historical agency. *Frontiers in Education*, 7, 866801. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.866801>
- Macedo, J. C. (2021) Environmental justice in the textbook of sociology. *International Studies in Sociology of Education*, 30(2), 113-129. <https://doi.org/10.1080/09620214.2020.1854825>
- Maire, Q. (2021). Visions of global citizenship: Cosmopolitanism and internationalism in citizenship education policy in Australia. *International Studies in Sociology of Education*, 45, 1-23. <https://doi.org/10.1080/09620214.2021.1927145>
- Mallon, B. (2018). Illuminating the exploration of conflict through the lens of global citizenship education. *Policy & Practice-a Development Education Review*, 27, 37-69.
- McVicker, C. J. (2019). Lessons learned from the British: The Liverpool project. *Educational Considerations*, 45(1), 5. <https://doi.org/10.4148/0146-9282.2170>
- Mellizo, J. M. (2018). Transformative citizenship education and intercultural sensitivity in early adolescence. *World Journal of Education*, 8(3), 139-148. <https://doi.org/10.5430/wje.v8n3p139>
- Mesa, M. (2019). La educación para la ciudadanía global: Una apuesta por la democracia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(1), 15-26. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.001>
- Mignolo, W. (2003). Globalization and the geopolitics of knowledge: The role of the humanities in the corporate university. *Views from South*, 4(1), 97-119.
- Muñoz-Saavedra, J. y Galdames-Calderón, M. (2022). Education for global justice: Themes, aims and criteria for transformative education. *International Humanities Review*, 15(5), 1-10. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4298>

- Oxley, L. y Morris, P. (2013). Global Citizenship: A typology for distinguishing its multiple conceptions. *British Journal of Educational Studies*, 61(3), 301-325. <https://doi.org/10.1080/00071005.2013.798393>
- Palpacuer-Lee, C., Hutchison Curtis, J. y Curran, M. E. (2018). Stories of engagement: Pre-service language teachers negotiate intercultural citizenship in a community-based English language program. *Language Teaching Research*, 22(5), 590-607. <https://doi.org/10.1177/1362168817718578>
- Pashby, K. y Costa, M. (2021). Interfaces of critical global citizenship education in research about Secondary schools in 'global North' contexts. *Globalisation, Societies and Education*, 19(4), 379-392. <https://doi.org/10.1080/14767724.2021.1904213>
- Pashby, K., Costa, M., Stein, S. y Andreotti, V. (2020). A meta-review of typologies of global citizenship education. *Comparative Education*, 56, 144-164. <https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1723352>
- Pigozzo, F. y Martinelli, D. (2020). The citizenship issue between education and politics: Critical reflections and constructive proposals for the pedagogical debate. *Encyclopaideia*, 24(58), 27-58. <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/10908>
- Shahjahan, R. A. y Kezar, A. (2013). Beyond the "national container": Addressing methodological nationalism in higher education research. *Educational Researcher*, 42(1), 20-29. <https://doi.org/10.3102/0013189X12463050>
- Shultz, L. (2007). Educating for global citizenship: Conflicting agendas and understandings. *Alberta Journal of Investigación Educativa*, 53(3), 248-258.
- Stratilatis, C. (2014). University rankings and the scientification of social sciences and humanities. *Ethics in Science and Environmental Politics*, 13(2), 177-192. <https://doi.org/10.3354/esep00144>
- Svendsen, S. y Skotnes, C. E. (2022). Education beyond safety. Facilitating educational meetings between refugee and non-refugee youth. *Journal of Social Science Education*, 2(21), 153-173. <https://doi.org/10.11576/jsse-4646>
- Tarozzi, M. y Mallon, B. (2019). Educating teachers towards global citizenship: A comparative study in four European countries. *London Review of Education*, 17(2), 112-125. <https://doi.org/10.18546/LRE.17.2.02>
- Urrútia, G. y Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: Una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina Clínica*, 135(11), 507-511. <https://doi.org/10.1016/j.medcli.2010.01.015>
- UNESCO. (2015). *Declaración de Incheon. Educación 2030*. UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_spa)
- UNESCO. (2016). *Educación para la ciudadanía mundial. Preparar a los educandos para los retos del siglo XXI*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244957>
- UNESCO. (2018). *Guía abreviada de indicadores de educación para el ODS 4*. UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265396\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265396_spa)
- Vandeyar, S. (2021). Pedagogy of compassion: Negotiating the contours of global citizenship. *Journal of Research in Childhood Education*, 35(2), 200-214. <https://doi.org/10.1080/02568543.2021.1880991>
- Witt, A. (2022). Postpandemic futures of global citizenship education for preservice teachers: Challenges and possibilities. *Prospects*, 99(5), 1-14. <https://doi.org/10.1007/s11125-022-09599-5>
- Woods, O. y Kong, L. (2020). The spatial subversions of global citizenship education: Negotiating imagined inclusions and everyday exclusions in international schools in China. *Geoforum*, 4, 139-147. <https://doi.org/10.1016/j.geoforum.2020.04.005>

## Breve CV de los/as autores/as

### Israel García Bayón

Profesor de Secundaria en el IES Murillo de Sevilla (España). Licenciado en Filosofía y CC. de la Educación en la Universidad Complutense de Madrid. Alumno de la

Escuela de Doctorado de la Universidad Pablo de Olavide (UPO) dentro del Programa de Estudios Migratorios en la línea de investigación Análisis Social, Cultural y de Género de las migraciones. Vocal de la Asociación Red Andaluza de Educadores y Educadoras para una Ciudadanía Global. Email: [igarbay@alu.upo.es](mailto:igarbay@alu.upo.es)

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-7490-7412>

### **Rosa M. Rodríguez-Izquierdo**

Catedrática de la Universidad Pablo de Olavide (UPO, Sevilla, España). Doctora en Pedagogía por la Universidad de Sevilla. Ha sido becaria Fulbright en Harvard Graduate School of Education (HGSE) e investigadora visitante en el Departamento de Sociología de la Universidad de Harvard, en Australia (Universidad de Sydney, Universidad de Melbourne y Universidad de Brisbane) y en varias universidades europeas y latinoamericanas. Sus líneas de investigación giran en torno a los siguientes temas: educación intercultural (bilingüe), la educación inclusiva, las prácticas culturalmente relevantes y la relación entre calidad docente, expansión educativa y desarrollo social desigual. Email: [rmrodizq@upo.es](mailto:rmrodizq@upo.es)

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-9432-1280>