

LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL COMO TRANSICIÓN HACIA LA COMPLEJIDAD. PENSAMIENTO SISTÉMICO Y COMPETENCIAS TRANSFORMADORAS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Education for Global Citizenship as a Transition towards Complexity. Systemic Thinking and Transformative Competences in Teacher Training

Meri CERRATO
Doctoranda en Educación. Universidad de Salamanca
Correo-e: iduoi8748@usal.es

Recibido: 31 de agosto de 2023
Envío a informantes: 25 de septiembre de 2023
Aceptación definitiva: 20 de octubre de 2023

RESUMEN: El dominio prepotente de la hegemonía de las doctrinas neoliberales está imponiendo retos educativos considerables con respecto a la consecución de los objetivos de la Agenda 2030. Nos enfrentamos a una crisis de civilización, en la que el actual modelo educativo y sus parámetros están siendo alterados, manipulados, dictados e impuestos exclusivamente por organismos relacionados con el comercio. El propio capital humano y las competencias derivan terminológicamente del neoliberalismo global; aparentemente préstamos lingüísticos heredados del mundo empresarial, en realidad son constructos caracterizados por una complejidad que implica ciertas condiciones básicas en la formación docente, directamente relacionadas con el saber, el saber hacer y principalmente con el saber ser. La Educación para la Ciudadanía Global (ECG), consagrada en la meta 4.7 del Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) n.º 4 de la Agenda 2030, se convierte en un objetivo educativo, en un imperativo global, capaz de gestionar la expansión de un tipo de pedagogía mercantil que a nivel ético y de valores está desestabilizando los ecosistemas escolares globales en términos de ética y valores. El análisis de la dimensión de la competencia transformadora del profesorado en el contexto de la globalización, debe conducirnos a nuevas reflexiones relacionadas con un proceso de

replanteamiento crítico de la ECG. Reflexiones localizadas que necesitan ser profundizadas y contextualizadas desde dentro, en los variados contextos educativos desde lo local a lo global, para comprender dilemas, tensiones políticas y de poder, reorientando a todos hacia el bien común. La redefinición de la *gestalt* educativa en el desorden global, por lo tanto, implica la valorización de la riqueza de las competencias no cognitivas de los docentes, hoy indispensables para contrarrestar la fragilidad de la pobreza educativa.

PALABRAS CLAVE: globalización neoliberal; Meta 4.7 Objetivo 4 Agenda 2030; Educación para la Ciudadanía Global crítica y metacrítica; pedagogía mercantil; pobreza educativa; competencias transformadoras.

ABSTRACT: The overbearing dominance of the hegemony of neoliberal doctrines is imposing considerable educational challenges with regard to achieving the goals of the 2030 Agenda. We are facing a crisis of civilisation, in which the current educational model and its parameters are being altered, manipulated, dictated and imposed exclusively by trade-related bodies. Human capital itself and competences are terminologically derived from global neoliberalism; apparently linguistic borrowings inherited from the business world, they are in fact constructs characterised by a complexity that implies certain basic conditions in teacher education, directly related to knowing, knowing how to do and mainly knowing how to be. Global Citizenship Education (GCED), enshrined in target 4.7 of Sustainable Development Goal (SDG) 4 of Agenda 2030, becomes an educational objective, a global imperative, capable of managing the expansion of a type of commercial pedagogy that is destabilising global school ecosystems in terms of ethics and values. The analysis of the dimension of teachers' transformative competence in the context of globalisation should lead us to new reflections related to a process of critical rethinking of the GCE. Localised reflections that need to be deepened and contextualised from within, in the varied educational contexts from the local to the global, in order to understand dilemmas, political and power tensions, reorienting all towards the common good. The redefinition of the educational gestalt in the global disorder, therefore, implies the valorisation of the wealth of non-cognitive competences of teachers, today indispensable to counteract the fragility of educational poverty.

KEYWORDS: Neoliberal globalisation; Target 4.7 Goal 4 Agenda 2030; Global Citizenship Education critical and meta-critical; Mercantile Pedagogy; Educational Poverty; Transformative Competencies.

1. Introducción

A LA LUZ DE LA RECIENTE dinámica geopolítica planetaria existe una necesidad urgente de racionalidad en las decisiones pedagógicas que integran el compromiso cívico y el sistema ético-valorativo, en el que la enseñanza de valores sigue siendo un tema controvertido. Por lo tanto la cuestión no es si las escuelas deben enseñar valores, sino más bien en qué valores debe centrarse la enseñanza (Cerrato, 2023c). En la relación entre lo global y lo local, entre globalización y localización, siempre hay tensiones y contradicciones. Los jóvenes están heredando un mundo global en el que lo local está en lo global y viceversa, dentro de una interconexión inevitable y a menudo muy compleja, difícil de gestionar educativamente (Kubow *et al.*, 2022; López Echeverri, 2014; Niemczyk, 2019). El tejido social y educativo ac-

tual lucha por traducir los logros de las pedagogías activas de principios del siglo xx en acciones educativas y dotarlas de sentido y significado. Es necesario educar de manera integral, de forma holística y auténtica, de modo que lo aprendido sea tan significativo que pueda reproducirse en el aula y en todos los ámbitos y aspectos de la vida cotidiana. Las instituciones educativas están haciendo muchos esfuerzos por encontrar marcos pedagógicos adecuados, dentro de un orden social fluido, enriquecido, en constante redefinición, caracterizado por rápidos cambios en la esfera de la subjetividad y la relacionalidad.

La propagación del populismo autoritario, que induce a la polarización política y a la exaltación de las identidades nacionales individuales, ha mutilado el enfoque de las políticas educativas y de la investigación educativa en todo el mundo. Educar para la incertidumbre en tal complejidad implica el análisis del aspecto ético-valorativo incrustado en el saber ser del docente, que se torna decisivo para poder conceptualizar competencias que permitan la plena expresión de la cultura de la democracia, que siempre será necesario alimentar. Dentro del capital humano el repertorio emocional, la presencia de competencias caracterizadas por valores establecidos, representa una intuición muy válida, tanto como meta a alcanzar con los alumnos como desempeño en la formación docente (Capobianco *et al.*, 2023; Cerrato, 2023a). Por otra parte, hay que tener en cuenta que el discurso sobre el capital humano así como el propio concepto de competencias, derivan del neoliberalismo global, con su énfasis en la lógica del mercado y los objetivos de mejora de la competitividad, la eficiencia, la calidad de los servicios y los principios empresariales (Cerrato, 2023c). Es deber y responsabilidad de la educación actual encontrar compromisos educativos para enriquecer ciertos conceptos y buenas prácticas sociales también a nivel de valores, indispensables para contrarrestar la fragilidad de la pobreza educativa (Capobianco *et al.*, 2023; Chiang *et al.*, 2020; Wu & Li, 2023).

Un punto de partida desde el que comenzar a desarrollar un proceso acumulativo que incorpore contextos educativos formales, no formales e informales, que conduzca a una visión crítica y eficaz de la Educación para la Ciudadanía Global y Planetaria. La búsqueda de una ECG, que ha sido durante mucho tiempo un objetivo central de los esfuerzos de internacionalización en las escuelas, promovida explícitamente por la UNESCO como un objetivo global oficial, está teniendo así ramificaciones políticas interesantes dentro de las diversas realidades políticas globales, que merecen, o más bien deben ser investigadas más a fondo y en profundidad. A medida que la globalización adquiere un carácter transnacional, remodelando las instituciones políticas, los patrones culturales y las relaciones sociales, la ECG se convierte en un importante tema de debate entre académicos, organizaciones no gubernamentales (ONG) y responsables políticos. Las oportunidades y limitaciones que los currículos nacionales ofrecen actualmente a los educadores para abordar este fenómeno son todavía demasiado inciertas (Estellés, Oliveira & Castellví, 2023). Varios programas educativos de determinadas zonas geográficas del planeta se abstienen deliberadamente de comunicar sistemas de valores al mundo exterior, transmitiendo ideas profundamente normativas. A pesar de la variedad de temas globales e interculturales que ofrece el ECG, parece que algunos profesores tienden a rehuirlos, no queriendo abordar ciertos temas locales, especialmente si tienen connotaciones políticas (Divéki, 2022).

La misión social de una educación global y planetaria es también armonizar la relación entre el individuo y las políticas estatales, examinar críticamente los problemas

de nuestras comunidades locales y globales, debatir y afrontar temas potencialmente difíciles como los privilegios, los conflictos globales y sus resoluciones; promover una educación cívica de éxito diseñando nuevos lenguajes y prácticas de ciudadanía (Hubbard *et al.*, 2022). A la luz de estas consideraciones, la propia Agenda 2030 de las Naciones Unidas, la agenda global y transnacional de la educación, corre el riesgo de volverse anacrónica y obsoleta, de no adecuarse ya a los tiempos que corren. Esto requiere una educación global que comprenda que factores como la globalización, la crisis económica mundial, la crisis de los refugiados y el cambio climático desafían las fronteras tradicionales debido a sus efectos en cadena. Necesitamos por tanto transmitir sólidas competencias democráticas, que se alejen de las político-generalistas de las que siempre se ha abusado en los sistemas totalitarios, dictatoriales y antidemocráticos (Capobianco, 2022a), defendiendo un pensamiento pedagógico democrático, alejado de los asaltos del autoritarismo (Toniolo, 2023).

Profesores globalmente competentes en diferentes prácticas de enseñanza-aprendizaje (Okken *et al.*, 2022), tienen el deber de ayudar a los estudiantes a desarrollar competencias cognitivas y críticas, atentos a la complejidad de la interconexión, pero también una ética cívica transnacional basada en la empatía, la interconexión, la corresponsabilidad, la apertura al diálogo educativo intertranscultural, la eliminación de prejuicios y el desarrollo de buenas prácticas (Capobianco *et al.*, 2022; Capobianco & Cerrato, 2022). Un sistema educativo moderno a la altura de esta realidad debe necesariamente formar profesores con las competencias necesarias para este desarrollo, que sepan acompañar a los alumnos en este papel. Es preciso y necesario formarles en una visión ético-renovadora y crítica del concepto de ciudadanía, capaz de abrir nuevos horizontes sociales, en línea con la consecución de los objetivos de la Agenda 2030. La Educación para la Ciudadanía Global (ECG), consagrada en las metas 4.7 y 4.7.1 del Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) n.º 4 de la Agenda 2030¹ (Vaughan & Longlands, 2022), se convierte en un objetivo educativo, en un imperativo global (Cerrato, 2023b; Huitrón, 2020; Saini *et al.*, 2023)

2. La devolución educativa en el desorden global, la urgencia de una ECG crítica

La ECG no está codificada por normas precisas, ni a nivel semántico ni legislativo, ve una serie de deliberaciones internacionales (que, aunque de manera parcial e incompleta), constituyen una base normativa del concepto de ciudadanía global, que ofrece algunas oportunidades para convertirse, en el futuro, en una institución jurídica legalmente reconocida a nivel global. La ECG por el momento sigue siendo

¹ Nota. Objetivo n.º 4 de la Agenda 2030: Proporcionar una educación de calidad, equitativa e inclusiva y oportunidades de aprendizaje para todos.

Meta 4.7: Educación para el Desarrollo Sostenible y Educación para la Ciudadanía Global: Garantizar que todos los alumnos adquieran los conocimientos y las habilidades necesarias para promover el desarrollo sostenible, incluso mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía global y la apreciación de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible (Saini *et al.*, 2023), p. 2041.

Meta 4.7.1: En qué medida están integradas la educación para la ciudadanía global y la educación para el desarrollo sostenible en las políticas educativas nacionales, los planes de estudio, la formación de los profesores y la evaluación de los alumnos (Vaughan & Longlands, 2022), p. 3.

sólo un supuesto teórico, que hasta ahora no ha tenido una realidad histórica concreta (Taguenca & Gamero, 2022); hoy en día el término ciudadanía global abre nuevos escenarios, con diferentes significados vinculados al ámbito cultural y ético. Criticada por la mezcla de conceptos que implica, es una importante iniciativa de democracia y justicia social, que pretende resolver los problemas globales a través de la educación. Actualmente, la ECG actúa como un significante fluctuante al que no todo el mundo atribuye el mismo significado (de Arriba Rivas & del Portal, 2023). Así pues, el término ECG sigue siendo una noción confusa y ambigua que puede interpretarse de distintas maneras.

A menudo se utiliza indirectamente a través de las actividades que tienen lugar en las escuelas. La ciudadanía global como objetivo de aprendizaje, refleja una idea tradicional de ciudadanía, interpretada como virtudes cívicas y un sentimiento de pertenencia a una identidad local y cultural bien definida (Barham, 2023). En Europa, el término ECG se utiliza comúnmente para incluir la educación para el desarrollo, la educación para los derechos humanos, la educación para la sostenibilidad, la educación para la paz y la prevención de conflictos, y la educación intercultural, haciendo hincapié en la importancia de la interdependencia entre las cuestiones locales y globales. La ECG resulta especialmente útil para persuadir y establecer un sistema de convivencia global más justo y participativo que dé forma a la futura globalización. La ECG tiene objetivos normativos de democracia, multiculturalismo y justicia social, pero también requiere la explicación y el análisis de la lógica interna de los principios subjetivos y democráticos que la sustentan. De hecho, la enseñanza de la justicia social a través de la ECG en la educación superior, representa un delicado acto de equilibrio que tiene lugar dentro de las creencias y concepciones personales de la justicia y el conocimiento inclusivo (Sanjakdar & Premier, 2023). La ECG se aplica específicamente para persuadir y establecer un sistema más justo y participativo de sostenibilidad crítica (Zhou, 2022).

El concepto de educación para la ciudadanía es por tanto, tremendamente complejo, vibrante y dinámico, *más aún si se añaden los términos global y planetaria*, no todas las perspectivas del ECG son coherentes con una visión de las posibilidades transformadoras de la educación (Tarozzi, 2023). Educar para la ciudadanía global, por tanto, como un proceso de empoderamiento de una sociedad civil cada vez *más* consciente de las cuestiones que afectan a su vida a nivel local y global, de su vínculo intrínseco con el régimen de derechos humanos y del papel de la Agenda 2030 para avanzar en su constitución e influir en la consecución del desarrollo sostenible (Saini *et al.*, 2023) economic growth, environmental legislation, and academic advancement. One of the most prominent goals of the SDG is to provide learners with high-quality education (SDG 4. Existen múltiples ideas e interpretaciones de lo que significa el ECG, las personas y los estados lo interpretan o lo enfocan de diferentes maneras, ya sea por razones epistemológicas, históricas, culturales, ideológicas o económicas (Castellví Mata, 2020). Aparentemente un acrónimo joven y moderno, acuñado a principios del siglo XXI, la definición de ECG es hoy, por su propia naturaleza, un proceso continuo, abierto y en permanente revisión. La educación para la ciudadanía global (planetaria, mundial o universal), según terminologías que en parte ahora se solapan, no es por tanto un concepto nuevo, tiene sus raíces en el cosmopolitismo clásico, que se ha desplegado hasta la fecha con perspectivas muy diferentes y no siempre con las mismas ideas (OPEDUCA, 2020). La educación para la ciudadanía global adopta un enfoque

polifacético, basándose en conceptos y metodologías aplicados en otros campos, a menudo muy abstractos, que en cierto modo, la convierten en una especie de metáfora ética más que en una condición formal, de hecho (UNESCO, 2016).

La ECG encuentra hoy su principal marco de referencia en la Organización de las Naciones Unidas y, en particular, en el Programa de Educación para la Ciudadanía Global (UNESCO, 2014) y pretende abarcar tres ámbitos fundamentales: educación intercultural, educación para el desarrollo y educación medioambiental. Se debe prestar más atención a la educación global imbuida de una conciencia global y enraizada en los llamados derechos humanos transnacionales (Lozano Bohórquez, 2021) que trascienden el nivel local, regional y nacional para situarse como imperativos éticos y morales categóricos en la responsabilidad planetaria, en la formación de competencias de los docentes en educación para la ciudadanía global, según una forma diferente de mirar el mundo.

La ECG es necesaria en todos los sectores y ámbitos de la sociedad si queremos lograr el desarrollo para todos los pueblos y naciones. Todo el proceso de formación requiere también un seguimiento y una evaluación para determinar si realmente hemos logrado el cambio deseado (Arenal & Domínguez, 2020). A pesar de la considerable diversidad de orientaciones, las tipologías de ECG siguen cristalizadas en un abanico de posibilidades todavía demasiado limitado. Para ampliar las posibilidades futuras del ECG se han propuesto varias distinciones entre los niveles metodológico, epistemológico y ontológico, existen algunas posibilidades pedagógicas que pueden complementar el enfoque ontológico (Kester, 2022). A lo largo de los años, numerosos estudiosos han propuesto diferentes heurísticas o tipologías para la ciudadanía global y la educación para la ciudadanía global. Abordar la cuestión a nivel ontológico por ejemplo, podría resolver esta dificultad de planteamientos a riesgo sin embargo de aplanar, nivelar, la profundidad y complejidad de los problemas que aborda. Puede ser que sólo una vez que comprendamos la dificultad e incluso la imposibilidad de trascender este imaginario, sea posible otra cosa (Pashby *et al.*, 2020).

A nivel educativo, se habla ahora de ECG como un enfoque transversal básico que contribuye a dar respuesta a los grandes retos globales de la humanidad pretende ser transformadora, construyendo conocimientos, habilidades, valores y actitudes que los alumnos deben ser capaces de devolver, para contribuir a un mundo pacífico más justo e inclusivo. Se basa en un enfoque polifacético que se apoya en metodologías y conceptos ya aplicados en otros ámbitos, como la educación para los derechos humanos, la educación para la paz, el desarrollo sostenible y la educación para la comprensión de los problemas internacionales, y pretende alcanzar estos objetivos comunes. Su carácter transformador se basa en una forma de aprendizaje que utiliza el pensamiento sistémico para generar conciencia crítica (Celestino, 2023), preparando personas responsables que busquen activamente un mundo más equitativo e igualitario. Educar para la ciudadanía global hoy en día significa también enfrentarse a las múltiples instancias de la pluralidad, la multiculturalidad y la interculturalidad, reforzando los procesos y las competencias agentivas en el centro del ethos educativo y de la propia idea de ciudadanía y de ciudadanía global.

En este contexto la promoción de comportamientos participativos y agentivo de los ciudadanos, implica la formación de sujetos activos y presupone respuestas educativas atentas a esta perspectiva. La cuestión de la agentividad en la educación adquiere así relevancia como competencia para actuar y aún más específicamente en el contexto

de la ECG como competencia para participar (Faggioli, 2021). En este sentido, es fundamental el sentimiento de pertenencia a una determinada comunidad sobre la base de la contribución activa del individuo a su construcción. Educar para la ciudadanía global incluye tres dimensiones conceptuales básicas que son comunes a las diferentes definiciones e interpretaciones de lo que es la ECG; estas dimensiones conceptuales básicas incluyen y se basan en aspectos de los tres dominios del aprendizaje: cognitivo, socio-emocional y conductual (UNESCO & CCI, 2018). La ECG se basa en un proceso de aprendizaje continuo que comienza en la primera infancia y continúa a través de todos los grados escolares hasta la edad adulta, utilizando enfoques formales e informales, intervenciones curriculares y extracurriculares, y vías de participación convencionales y no convencionales. Es un proceso de aprendizaje activo y permanente que pretende recuperar la dimensión humanizadora y global de la educación (OPEDUCA, 2020).

En relación con las nociones de globalización neoliberal y justicia global, es necesario enmarcar la ECG en una perspectiva crítica que examine las condiciones políticas, económicas, ideológicas y culturales de las sociedades hípercomplejas. De este modo, podremos comprender mejor las raíces y la compleja historia de la ciudadanía global y el cosmopolitismo, especialmente en relación con las nociones de democracia, equidad, ética y responsabilidad social (Bosio & Olssen, 2023). Uno de los objetivos de la ECG que ha incorporado la educación para el desarrollo tal y como se ha definido en décadas pasadas, es también contribuir a la deconstrucción de este discurso y de los imaginarios asociados a él, acercando al otro deshumanizado al interpretar la cuestión del desarrollo no sólo como una serie de dificultades técnicas a las que se pueden encontrar soluciones estandarizadas y universales, sino más bien como una cuestión de justicia social, en el contexto de una humanidad única y altamente interconectada (VanderDussen Toukan, 2018).

Se trata, por tanto, de un camino de autoconciencia que, a partir de la comprensión de las causas y los efectos de los problemas globales, conduce al compromiso personal y a la acción informada, fomentando la plena participación de todos los ciudadanos (Surian, 2019). Dada la aparente creciente producción académica sobre las ideas e ideales de la ECG, no es de extrañar que estas discusiones hayan empezado a ganar influencia en los debates sobre la formación del profesorado. La tendencia dominante encontrada es la de enmarcar la ECG como una solución educativa redentora para los problemas globales. Este encuadre requiere que los profesores adopten una narración liberadora según un modelo de racionalidad basado en ideales altruistas e hiperracionalizados. La propia literatura sobre la formación del profesorado contribuye a un discurso ingenuo, a menudo demasiado romántico, que tiende a ignorar el contexto neoliberal en el que se desarrollan hoy tanto la formación del profesorado como la ECG (Estellés & Fischman, 2021) it is not surprising those discussions started to gain influence in teacher education (TE). La ECG debe ser un tema central de la educación, considerando que las escuelas son instituciones de propagación social y cultural.

Sin embargo, necesitamos un enfoque crítico más realista; considerando que la educación es un acto político, la pedagogía en sí misma no puede ser neutral. En lugar de limitar estas concepciones al ámbito teórico, es importante esbozar cómo se manifiestan en las acciones reales, es decir, en la *realpolitik*. La educación para la ciudadanía consiste en desarrollar ciudadanos corresponsables y colectivizadores, haciendo hincapié en la honestidad, la integridad, la autodisciplina y el trabajo duro,

para abrazar la democracia liberal y estar en sintonía con el cambio. Ahora debemos reconocer y admitir que la educación neoliberal y sus variedades culturales, políticas y económicas han fracasado, por desgracia. El actual marco socioeconómico neoliberal globalizado no es sostenible, porque no responde a las complejidades, paradojas e intensos conflictos que caracterizan a los numerosos desafíos globales que se superponen en la actualidad. Los glonacal, glonacionales, las injusticias globales, nacionales y locales, están desgraciadamente ante nuestros ojos a diario.

Con respecto a nuestra intención de construir un marco conceptual de la ECG, en el interesante artículo: «*Cognitive mapping of critical global citizenship education: conversations with teacher educators in Norway*», los investigadores involucrados en esta investigación (Elkorghli & Bagley, 2022) this exploratory study had two pursuits. First, we put forth a cognitive mapping heuristic for what we refer to as «critical/neoliberal» Global Citizenship Education (GCE, nos proporcionan una heurística esclarecedora. En el cuadrado semiótico crítico/neoliberal ideado para la educación para la ciudadanía global (véase la figura 1), vemos cómo la ECG en su enfoque teórico neoliberal contrasta con el enfoque crítico-práctico caracterizado por las acciones de la vida real y, en cierto sentido, puede incluso coexistir. Al describir los distintos espacios de la cuadra, vemos cómo la ECG crítica (arriba a la izquierda) es emancipadora y liberadora, un compromiso colectivo y supranacional para hacer frente a las crisis climáticas y otras catástrofes globales.

La ECG crítica sitúa en el centro la democracia liberal frente a la antiliberal, haciendo hincapié en la necesidad de una conciencia crítica. La ECG neoliberal (arriba a la derecha) es el contrapunto binomial implícito de la ECG crítica: una conceptualización que indica que los retos económicos globales requieren que todos los ciudadanos afronten las realidades y demandas de la competencia, abordando las cuestiones de redistribución mediante un enfoque individualista. El aspecto global de este enfoque se basa en la mercantilización de las culturas y en la reducción de la responsabilidad de abordar los problemas globales a narrativas y acciones simplistas e individualistas. Esta forma de ECG se centra en los resultados y no en los procesos. El resultado es la estandarización del conocimiento, que reduce el contenido del ECG a meros hechos, extraídos de diferentes rincones del mundo. El ECG no crítico (abajo a la derecha) es la posición explícitamente contradictoria del ECG crítico. Esta conceptualización promueve una concepción banal, rudimentaria y apolítica de la humanidad global, que borra la raza, el género, la clase y la ciudadanía. Ejemplos de esta postura son afirmaciones como «todos somos seres humanos», «vivimos en un mundo sin fronteras», «debemos ser daltónicos», etc. Esta concepción nos presenta una imaginaria comunidad global armoniosa, sin confrontar y tratar el pasado colonial. Las controvertidas diferencias culturales locales y globales ni siquiera se examinan cuando se producen

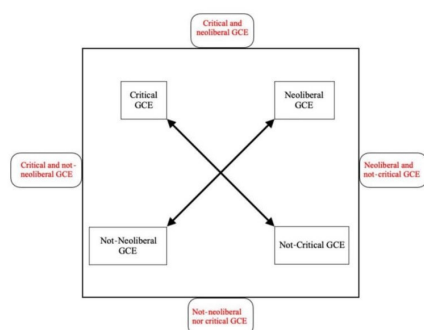


FIGURA 1. El cuadrado semiótico crítico/neoliberal del concepto de la ECG (Elkorghli & Bagley, 2022, p. 6)

injusticias. Desgraciadamente, el neoliberalismo no es sólo una agenda política y económica, sino que se ha convertido en un nuevo artefacto, completamente irreal. Por el contrario, es necesario reconocer y buscar alternativas que se opongan al neoliberalismo, a la estandarización del conocimiento globalizado.

Por último, el ECG crítico y neoliberal (arriba, en rojo) esboza una «tercera vía» en la que tanto el socialismo como el capitalismo se consideran insatisfactorios, puede parecer un binomio improbable, pero al mismo tiempo debemos considerar que puede existir. Los autores también cuestionan el hecho de que la siguiente representación de este cuadrado semiótico del ECG puede parecer innecesariamente compleja, pero su propósito es reducir toda la ambigüedad que hay detrás del término reforzando las implicaciones didácticas-evaluadoras prácticas de la enseñanza del ECG. Esta cartografía sociolingüística y heurística del ECG ofrece una valiosa perspectiva para la formación del profesorado, sugiriendo un amplio abanico de posibilidades interpretativas, con implicaciones relacionadas para la práctica docente (Elkorghli & Bagley, 2022).

2.1. *La ECG metacrítica como pedagogía transformadora*

Estas posiciones alternativas de la ECG orientadas hacia una pedagogía crítica y metacrítica son muy complejas, ya que se interponen dentro de la lógica del mercado global que se ha vuelto demasiado prepotente. Ya no podemos permitirnos considerar utópica la idea de que la educación para la ciudadanía global necesita y debe comprometerse críticamente en una confrontación con el neoliberalismo. Esta necesaria confrontación es uno de los principales retos a los que se enfrenta hoy en día la ECG. En la relación entre globalización neoliberal y justicia global, es necesario enmarcar la ECG en una perspectiva crítica que examine las condiciones políticas, económicas, ideológicas y culturales de las sociedades supercomplejas. De este modo, podremos comprender mejor las raíces y la compleja historia de la ciudadanía global y el cosmopolitismo, especialmente en relación con las nociones de democracia, equidad, ética y responsabilidad social. Explorar las visiones filosóficas, éticas y pedagógicas de la ECG significa centrarse en la relación entre la política global y la justicia social, la praxis dialógica reflexiva, la conciencia crítica, el decolonialismo y las complejas dinámicas relacionadas con la inmigración (Bosio, 2023; Bosio & Olssen, 2023; Bosio & Waghid, 2023b; Elkorghli & Bagley, 2022). Las principales posiciones de enfoque sobre la ECG: neoliberal, humanista, transformadora y crítica (véase la figura 2), se utilizaron para crear un marco teórico metacrítico para el análisis de la ECG con el fin de examinar cómo la entienden los educadores.

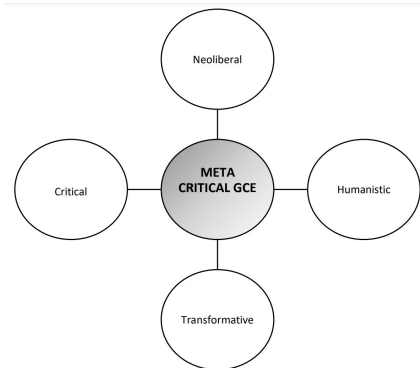


FIGURA 2. *Educación metacrítica para la ciudadanía global* (Bosio, 2022, p. 9)

Todas estas posturas sobre la ECG se han clasificado en una de estas cuatro orientaciones: económica, individualista, crítica y metacrítica, lo que ayuda a los educadores a encontrar espacios en los que introducir una pedagogía innovadora de la ECG en numerosas áreas curriculares. Este modelo acepta, e incluso fomenta, la indagación crítica en sus propios términos. Una vez revisado, el marco podría aplicarse como una herramienta de análisis flexible que puede refinarse y modificarse según sea necesario para adaptarse a circunstancias educativas únicas. Sin embargo, tal y como está, el marco metacrítico para la ECG propuesto en este estudio puede proporcionar a los educadores que tengan un interés genuino en mejorar la ECG algunos fundamentos prácticos y teóricos basados en valores y conocimientos críticos. Idealmente, la posición metacrítica para la ECG se compromete con estos discursos, pero en última instancia se centra en aquellos que son capaces de reconocer y comprender las desigualdades globales y animar a los estudiantes a actuar para transformarlas, es decir, para el cambio social.

Cada orientación (véase la figura 3), propone una perspectiva educativa potencial de la ECG y muestra cómo los que tienen estas perspectivas promueven conocimientos/valores para los estudiantes, como conocimientos/valores económicos, conocimientos/valores individualistas, conocimientos/valores críticos y conocimientos/valores metacríticos. La figura propone que la forma en que los educadores entienden la ECG y, por tanto, la forma en que enmarcan su pedagogía para promover los conocimientos/valores de los alumnos, muestra una distinción que permite identificarlos para el debate. Las cuatro orientaciones abarcan una gama que va de lo económico a lo metacrítico y encapsulan la compleja dinámica que influye en las formas en que los educadores la conceptualizan. Estos marcos teóricos metacríticos podrían seguir desarrollándose, aunque tengan sus limitaciones. Debido a la hegemonía de las doctrinas neoliberales, uno de los principales retos a los que se enfrenta la ECG es que el mercado se ha vuelto demasiado dominante y puede resultar complejo plantear posturas alternativas de ECG más orientadas hacia la pedagogía crítica. Imaginar una (ECG) que se comprometa críticamente con el neoliberalismo podría considerarse «posiblemente utópico», aunque cada vez más instituciones educativas se centran en introducir innovaciones en los planes de estudios para cumplir las normas internacionales, participar en el mercado global y establecer asociaciones con la industria y el comercio (Bosio & Waghid, 2023b). Las cuatro orientaciones esbozadas no deben considerarse limitadas a un único punto de vista, sino que ofrecen un medio para someter la naturaleza fluida de la ECG a un análisis crítico y para demostrar las formas en que podría ser más acogedor para los enfoques pedagógicos cumplir los requisitos de una ECG metacrítica y pluralista (Bosio, 2022).

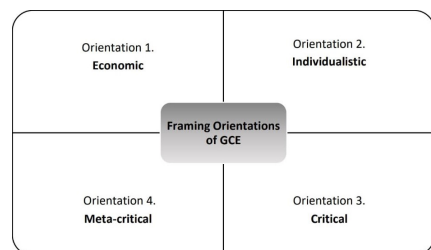


FIGURA 3. Orientaciones económicas, individualistas, críticas y metacríticas de la ECG (Bosio, 2022, p. 12)

Si las guerras y las pandemias son poderosos agentes de transformación social, la propia ECG, junto con el desarrollo de capacidades a nivel global, podría considerarse como una «vacuna social eficaz» que podría ayudar a contener posibles variantes futuras. Aprovechar los beneficios de la ECG contenidos en los objetivos de la Agenda 2030 y convertirla en parte integrante de una estrategia global de reconstrucción es, sin duda, una oportunidad hoy en día. Una crisis sistémica como la que estamos viviendo debe ser abordada con una agenda sistémica enriquecida por las competencias globales identificadas en ella. En este sentido, es necesario promover una mayor inversión en educación para la ciudadanía global, en el marco de la Agenda 2030 en línea con el Objetivo 4 y las metas conexas (Medina, 2020). El derecho a la educación es un principio fundamental de la ciudadanía, y la educación para la ciudadanía global, nos permite esbozar una estrategia para llenar este vacío. Las desigualdades generan miedo y pobreza; no podemos superarlas sin una unidad educativa de propósito. La aceptación, el cuidado y las relaciones sanas generan motivación y autodeterminación, seguridad en el desarrollo de todas las autonomías útiles para el aprendizaje.

La dificultad para acceder al derecho a una educación de calidad ha generado una desigualdad de oportunidades, agravada por la brecha digital que ha afectado especialmente a los grupos más vulnerables. Para reforzar el desarrollo social, emocional y cognitivo, es importante crear entornos de aprendizaje afectuosos y de apoyo que potencien estas capacidades apoyando las autonomías básicas. En el precario equilibrio entre lo local y lo global, una educación desconectada de la realidad mundial ya no es sostenible. De hecho, para que la educación para la ciudadanía global sea transformadora, no puede ignorar la relevancia de la ciudadanía local (Popov *et al.*, 2019). Aquí es donde la implementación de la ECG tiene pleno sentido, ya que existe una necesidad urgente de diseñar un nuevo marco de enseñanza de competencias globales y pedagógicas para los docentes formadores. Uno de los temas fundacionales de la ECG es educar para aprender, para pensar y para actuar, tres dimensiones que no están separadas, sino que pretenden formar ciudadanos concretos, activos y agentivos (Faggioli, 2021). Por lo tanto, surge como preponderante el objetivo general de definir, validar y diseñar un marco teórico y un modelo de formación en competencias docentes, (saber, saber hacer y saber ser) para que los profesores de secundaria puedan aplicar la educación para la ciudadanía global en sus aulas.

2.2. Profesores globales en crisis buscan nuevas competencias y sinapsis relacionales

Las ideas contrapuestas a la hora de imaginar futuros posibles promovidas por las organizaciones internacionales, tienen un impacto significativo en las políticas educativas globales y en la construcción del discurso global sobre la educación. Un pesimismo conservador parece apoyar los modelos neoliberales de educación y aprendizaje globales, según una perspectiva educativa neutral carente de visión política, fijada en tecnicismos delegados a expertos que actúan sobre la base de una lógica aparentemente racional y de modelos predictivos del futuro. Para no sucumbir al fatalismo de la justicia social global, necesitamos un ethos imaginativo lleno de esperanza crítica para sentar las bases de una nueva pedagogía transformadora como enfoque transformador y no neutral de la educación. La esperanza crítica es lo que se necesita hoy para animar a las nuevas generaciones a desempeñar un papel político decisivo en la educación

(Tarozi, 2023). Los educadores necesitan un modelo de ciudadanía global que fomente el desarrollo de las competencias y atributos globales necesarios para actuar y ser actuados como ciudadanos globales responsables. Sobre la base de la investigación empírica y la revisión de la literatura, se ha desarrollado un modelo de ciudadanía global (véase la figura 4) que está vinculado a algunas de las tendencias más importantes de la sociedad, la transformación social, el cambio ecológico y la transformación digital, y éstas a nueve importantes competencias y atributos de ciudadano global (Van Rompay-Bartels & Tuninga, 2023).

Dentro de los complejos procesos de enseñanza y aprendizaje que implica la ECG, especialmente desde una perspectiva basada en valores, los educadores pueden aplicar un modelo eficaz de ECG ética en sus instituciones trabajando para cumplir las cinco dimensiones de creación de valores, progresión de la identidad, implicación colectiva, disposición glocal y mentalidad intergeneracional para fomentar la formación de ciudadanos globales que no estén tan preocupados por el presente como para perder de vista el pasado y el futuro (véase la figura 5).

Cada dimensión representa una importante vía de desarrollo con ciertos atributos que los profesores pueden poner en práctica. El ECG ético representa una visión que va más allá de los principios neoliberales de mercado hacia perspectivas éticas que promueven la responsabilidad social, la justicia, los derechos humanos y la sostenibilidad glocal (Bosio & Schattle, 2021). La enseñanza de la ECG para fomentar el desarrollo de la conciencia crítica se basa en seis prioridades pedagógicas: la praxis, el diálogo reflexivo, el decolonialismo, las visiones ecocríticas, la ética del cuidado y el empoderamiento de la humanidad (véase la figura 6).

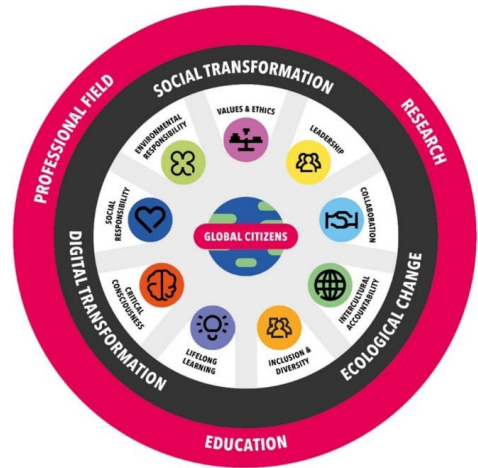


FIGURA 4. Modelo de ciudadanía global (Van Rompay-Bartels & Tuninga, 2023, p. 22)

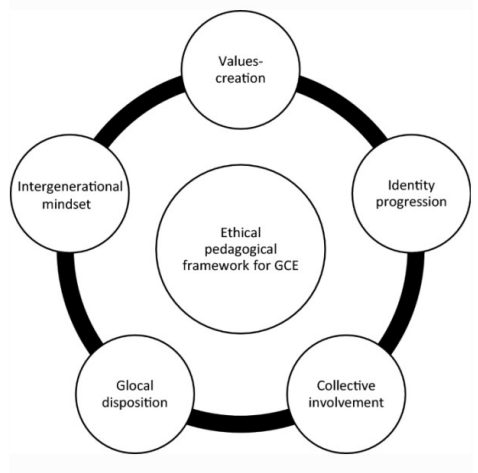


FIGURA 5. Un marco pedagógico ético para la educación para la ciudadanía global (Bosio & Schattle, 2021, p. 7)

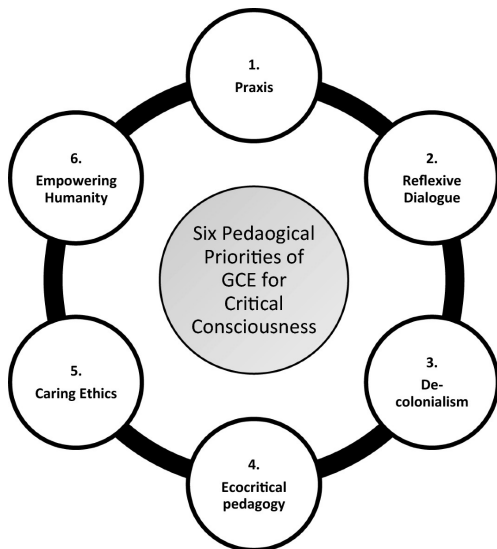


FIGURA 6. Seis prioridades pedagógicas de la Educación para la Ciudadanía Global para una conciencia crítica (Bosio & Waghid, 2023a, p. 3)

Estas seis prioridades no pretenden ser exhaustivas, sino estimular el debate sobre las palancas clave necesarias para situar la ECG en una senda crítica, ética y sostenible que desafíe y supere las concepciones neoliberales y occidentales de la misma. Como se ilustra en la la ECG para la conciencia crítica se concibe como cíclica y no lineal; es un proceso continuo de desarrollo de conocimientos y valores críticos. El papel del educador en este proceso es apoyar a los estudiantes tanto en la reflexión crítica como en la acción. Se trata de un «proceso transformador de creación de significados» basado en la resiliencia que implica el desarrollo de la capacidad de los estudiantes para evaluar las injusticias y las desigualdades (Bosio & Waghid, 2023a). Con respecto a estos análisis, queda pues claro que las competencias interculturales de los docentes de hoy no pueden ser accesorias a las disciplinas enseñadas, sino que deben

integrarse dentro de una didáctica inclusiva basada en nuevos dispositivos pedagógicos, en la inter-transculturalidad de la educación. Las estructuras e infraestructuras de apoyo utilizadas por los profesores para hacer hincapié en estos objetivos de aprendizaje pueden ser múltiples (Tuhuteru, 2023); pero también son múltiples las dificultades a las que hay que enfrentarse para poder definir todas las competencias del profesor global (Cerrato, 2023a; Cerrato & Fortunato, 2023). Las competencias se centran en cómo y qué tienen que hacer los profesores para dedicarse a los elementos esenciales de la enseñanza, en las necesidades reales de la enseñanza (Tovar, 2022). Aunque la importancia de las habilidades y competencias no cognitivas está ampliamente establecida, aún no se han realizado suficientes estudios con respecto a los diversos y ulteriores efectos que cada competencia básica específica puede tener sobre el aprendizaje en general.

La evaluación social de la competencia de un sujeto se ha centrado históricamente en la capacidad cognitiva y solo ocasionalmente ha dirigido su mirada hacia otros dominios y dimensiones, inherentes a la personalidad del ser humano. Actualmente es bien conocida la eficacia dinámica sobre la metacognición de las competencias transversales no cognitivas, las llamadas competencias transversales de segundo nivel, a menudo identificadas también como core competence (Joie-La Marle *et al.*, 2023; Tal, 2019) competencias básicas. Las habilidades y los talentos característicos de las competencias no cognitivas son ahora más que nunca un componente esencial, un valor añadido considerable, dentro del capital humano (C. Zhou, 2022). La emocionalidad y la implicación de los sentidos humanos son elementos fundamentales que refuerzan los conocimientos, las habilidades y las competencias, un tipo de refuerzo positivo que

garantiza un aprendizaje verdaderamente significativo y duradero. Existe una notable falta de profundización en la esfera del saber ser del profesor, que necesita ser más investigada, para contribuir, a través del debate científico, al enriquecimiento de las competencias globales y transnacionales de los profesores. Son muchas las dificultades a las que hay que enfrentarse para poder definir las competencias del profesor global.

La tendencia reciente en la formación del profesorado se orienta hacia la superación de los tecnicismos, en favor de vías de mejora de las capacidades no técnicas no cognitivas, en el ámbito de las competencias docentes. El profesor se convierte en figura del sistema, protagonista de la mediación didáctica, a través de la maduración de competencias específicas globales, flexibles y transferibles, vinculadas al (saber, saber hacer y saber ser) (Cerrato, 2021). A través de momentos de confrontación y diálogo, los profesores, conscientes de sus propios valores y moral, los encarnan inevitablemente en su saber enseñar. Por lo tanto, el enfoque global de la educación produce y exige un esfuerzo decisivo en el desarrollo de diferentes perspectivas y competencias: no competencias técnico-cognitivas, sino *Life, Survival, Power, Soft and Character Skills*, (Capobianco, 2022b; Cerrato & Fortunato, 2023; Giráldez & Sala, 2021; Sumekto & Setyawati, 2020; Vittadini *et al.*, 2022) (ver Tabla 1).

TABLA 1. *Tríada de competencias globales y transnacionales del profesorado*

1. SABER COMPETENCIA COGNITIVA DE SABER CONOCIMIENTOS DE LA (ECG)	2. SABER HACER COMPETENCIA DE CON- DUCTA DE SABER HACER HABILIDADES-DIDÁCTICA Y METODOLOGÍA EN (ECG)	3. SABER SER COMPETENCIA SOCIOE- MOCIONAL DE SABER SER ACTITUDES Y VALORES EN (ECG)
<i>(Life y Survival Skills)</i>	<i>(Power Skills)</i>	<i>(Future Skills, Soft and Character skills)</i>
Ciudadanía global y derechos transnacionales, Competencia global, Agenda 2030 y desarrollo sostenible, Metas Objetivo nº4 Agenda 2030, Educación intercultural para una ciudadanía democrática.	Didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje Método de Debate y orientación, juegos de rol, tareas y trabajos auténticos.	Compromiso social, valores sociales, solidaridad igualdad y justicia social, Ética de los derechos humanos, Perspectiva global y transnacional, Acción pedagógica transcultural, Pensamiento crítico y reflexivo.

Nota Tabla 1: Tríada de competencias globales y transnacionales del profesorado. Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la revisión bibliográfica, suplemento de (Cerrato, 2021, p. 1279; Cerrato & Fortunato, 2023, p. 5527; Cerrato, 2023a, p. 24).

Las competencias asociadas a la profesionalidad de los profesores ya no pueden ser las mismas, es decir, las tradicionales consolidadas por la experiencia. Hoy existen otras nuevas, globales, que ponen a los profesores en contacto con el mundo de la investigación y la experimentación, convirtiéndolos en profesionales reflexivos, moderadores etnoculturales del aula investigadores en acción, que reflexionan sobre sus prácticas e intervienen sobre ellas para modificarlas y hacerlas cada vez más eficaces. La calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje requiere profesores altamente competentes, abiertos a la investigación didáctica, dispuestos al aprendizaje continuo y a los retos de la innovación, y deseosos de transferir sus conocimientos al trabajo en el aula, a la formación y a los resultados de aprendizaje de los alumnos.

En este momento, la educación para la ciudadanía global puede ser una poderosa herramienta para apreciar la interconexión transcultural, crear ciudadanos del mundo activos y responsables, y dar respuestas a los retos globales. Como profesionales de las relaciones, uno de los retos más importantes es aprender a combinar un saber eficaz con un saber hacer didáctico que fomente un aprendizaje significativo. Varios estudios sobre la práctica docente destacan y demuestran, por otra parte, la tendencia a referirse a los aspectos técnicos como dimensión clave de la profesionalidad, en lugar de a las dimensiones relacionales y emocionales que pueden favorecer la relación con el alumno (Priore, 2020). Este último es un aspecto crucial para la adquisición y mejora de estas competencias específicas, de hecho la *Humanización de la Competencia Comunicativa Intercultural* (HCCI) que necesita el ECG (Bosio, 2023; Martín-Beltrán *et al.*, 2023) teacher educators must prepare teachers to connect with culturally and linguistically diverse (CLD, ya no es una opción para los profesores.

El profesor global podrá gestionar más fácilmente procesos de aprendizaje colaterales, multidimensionales, generados por los rápidos cambios socioculturales y normativos que han afectado a las escuelas en los últimos tiempos, en una perspectiva ecosistémica en el espacio y el tiempo. De hecho, a través de nuevas competencias y mentalidades, que también implicarán la dimensión de los valores, el profesor, además de renovar su saber hacer, inevitablemente también lo transmitirá en su práctica de enseñanza (Cerrato, 2021).

3. Implicaciones del marco y conclusiones

Educar para la ciudadanía global es hoy una aventura educativa que no puede prescindir de la salvaguarda de los derechos humanos transnacionales o planetarios que trascienden el nivel local, regional y nacional para situarse en una corresponsabilidad planetaria, en una ciudadanía activa global, en una humanidad inclusiva, en la solidaridad y la transculturalidad (Tumino, 2012). El carácter inclusivo del sistema educativo escolar implica la promoción del sentido cívico a partir de la conciencia de ser parte activa del mismo, a través de un proyecto educativo dirigido que sepa identificar los problemas pero también los recursos extraordinarios y las oportunidades que surgen. Este nuevo paradigma de ECG, destinado a promover una transición ecológica hacia comunidades más inclusivas, democráticas y resilientes (Prisco, 2021), representa una oportunidad derivada de la conciencia de estar incluido en el mismo cuerpo social comunitario. Una conciencia que pasa por la escuela y los proyectos educativos que se desarrollan en ella (Renna, 2021). Sin embargo, hay que reconocer que sabemos relativamente poco acerca de las prácticas de ECG aplicadas por los educadores individuales que trabajan en diferentes países de todo el mundo, en su papel y compromiso como educadores de la ciudadanía global, cómo los profesores preparan a sus estudiantes para ser ciudadanos globales (Estelles & Romero, 2019; Waghid, 2023). Estudios recientes sobre la percepción de la ciudadanía global entre los docentes muestran que existen discrepancias significativas entre la teoría y la práctica metodológica en este campo. Con respecto a la ética del cuidado y la eficacia colectiva y emocional de los profesores, en una encuesta reciente titulada *Teachers' insights from an ethics of care programme aimed at promoting global citizenship education in the classroom*, los autores (de Arriba Rivas & del Portal, 2023), informan sobre las

percepciones críticas destacadas por los profesores que participaron en un programa de educación para la ciudadanía global (ECG) basado en la ética del cuidado (véase la Fig.7).

Mediante un enfoque basado en el cuidado, los datos se analizaron utilizando la teoría fundamentada y un amplio marco teórico basado en el ecofeminismo, la ciudadanía global y la educación. La tarea de la pedagogía democrática intercultural, propia de la ECG, es fomentar el desarrollo de identidades culturales reticulares, flexibles, fluidas y dinámicas que, a través de vínculos afectivos, generen formas de aprendizaje significativo. La aceptación, el cuidado y las relaciones sanas generan aprendizaje significativo, motivación y autodeterminación, seguridad en el desarrollo de todas las autonomías útiles para el aprendizaje (UNESCO, 2022).

Además, esta acción pedagógica humanista de educar para la ciudadanía global a través de un enfoque del cuidado permite el desarrollo de perspectivas y competencias inter-transculturales inclusivas-asimilacionistas, que son de vital importancia hoy en día para alimentar una cultura de paz dentro de las sociedades modernas y democráticas caracterizadas por la movilidad migratoria y la heterogeneidad de las poblaciones. El enorme reto cultural consiste, en primer lugar, en reconocer que cada persona es un ser social con derechos inalienables. No podemos permitirnos ignorar un fenómeno de tal magnitud, un enorme flujo migratorio de seres humanos que inevitablemente, debido a las guerras, el cambio climático y otros factores, se desplazan de una zona a otra del planeta por el único derecho a sobrevivir. La eficacia colectiva y emocional de los docentes al utilizar la ética del cuidado en la ECG está en vincular el concepto de cuidado con el cuidado de uno mismo, de los demás, del planeta y de la comunidad, traspasando los límites de la escuela hacia contextos mucho más amplios. Los jóvenes de hoy necesitan poderosos conocimientos y habilidades que aprovechen su catálogo emocional para comprender e interpretar críticamente la complejidad del mundo.

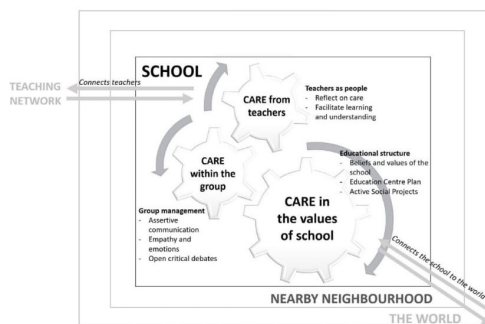


FIGURA 7. Educación para la ciudadanía global desde un enfoque de cuidados (De Arriba Rivas & Ibáñez Ruiz del Portal, 2023, p. 8)

4. Referencias

ARENAL, L. L., & DOMÍNGUEZ, D. F. A. (2020). Estudios contemporáneos sobre geopolítica, conflictos armados y cooperación internacional. Universidad Internacional de Andalucía. [https://idus.us.es/handle/11441/126844#](https://idus.us.es/handle/11441/126844#.Yh5Z-jL2zzk.mendeley).
 BARHAM, K. (2023). Educational Perspectives on Global Citizenship Discourse in the Occupied West Bank. *Journal of Averroes University in Holland*, 50, 228-252. <https://www.researchgate.net/publication/369480874>

- BOSIO, E. (2022). Meta-Critical Global Citizenship Education: Towards a Pedagogical Paradigm Rooted in Critical Pedagogy and Value-pluralism. *Global Comparative Education: Journal of the WCCES*, 1-17. <https://www.researchgate.net/publication/366604691>
- BOSIO, E. (2023). Global citizenship education as a reflexive dialogic pedagogy. *Citizenship Teaching & Learning*, 18(2), 177-194. https://doi.org/10.1386/ctl_00119_1
- BOSIO, E., & OLSSEN, M. (2023). Critical global citizenship: Foucault as a complexity thinker, social justice and the challenges of higher education in the era of neo-liberal globalization - A conversation with Mark Olssen. *Citizenship Teaching & Learning*, 18(2), 245-261. https://doi.org/10.1386/ctl_00123_1
- BOSIO, E., & SCHATTLE, H. (2021). Ethical global citizenship education: From neoliberalism to a values-based pedagogy. *Prospects*. <https://doi.org/10.1007/s1125-021-09571-9>
- BOSIO, E., & WAGHID, Y. (2023a). Cultivating students' critical consciousness through global citizenship education: Six pedagogical priorities. *Prospects*. <https://doi.org/10.1007/s1125-023-09652-x>
- BOSIO, E., & WAGHID, Y. (2023b). Global citizenship education as a living ethical philosophy for social justice. *Citizenship Teaching & Learning*, 18(2), 151-158. https://doi.org/10.1386/ctl_00117_2
- CAPOBIANCO, R. (2022a). Educare al merito per promuovere l'etica della responsabilità nella scuola delle competenze. *Studi Sulla Formazione*, 25, 2022-2023. <https://doi.org/10.13128/ssf-13569>
- CAPOBIANCO, R. (2022b). La formazione iniziale dei docenti e il bilancio delle competenze: Un'indagine esplorativa. *Formazione & Insegnamento*, 20(3), 457-474. https://doi.org/10.7346/-fei-XX-03-22_32
- CAPOBIANCO, R., & CERRATO, M. (2022). Global citizenship education: The competencies of teachers to promote the 2030 agenda through civic education. *Formazione & Insegnamento*, XX - 2 - 2(Vol. 20 No. 2 (2022): In Dialogue: Places for Sustainable Education), 107-128. https://doi.org/https://doi.org/10.7346/-fei-XX-02-22_08
- CAPOBIANCO, R., CERRATO, M., & FORTUNATO, E. (2022). Providing teachers with the soft skills needed to teach Civic Education: a comparison of best practices. In M. Pensa (Ed.), *La ricerca educativa per la formazione degli insegnanti*. Università degli Studi di Perugia: Vol. Book of abstracts (Pensa MultiMedia, pp. 96-98). https://www.researchgate.net/publication/365203368_La_ricerca_educativa_per_la_formazione_insegnanti_Convegno_Perugiaa_27_e_28_ottobre_2022_Bok_of_abstract
- CAPOBIANCO, R., CERRATO, M., & FORTUNATO, E. (2023). Le buone pratiche di Educazione Civica per generare la cultura della democrazia in contesti di povertà educativa. The best practices of Civic Education To generate the culture of democracy in contexts of educational poverty. *Lifelong, Lifewide Learning (LLL)*, 19(42), 241-253. <https://doi.org/10.19241/lll.v19i42.709>
- CASTELLVÍ MATA, J. (2020). Schugurensky, D. y Wolhuter, Ch. (2020). Global Citizenship Education and Teacher Education. Theoretical and practical issues. *Clío & Asociados La Historia Enseñada*, 31, 177-180. <https://doi.org/10.14409/cya.voi31.9770>
- CELESTINO, T. (2023). High School Sustainable and Green Chemistry: Historical–Epistemological and Pedagogical Considerations. *Sustainable Chemistry*, 4(3), 304-320. <https://doi.org/10.3390/suschem4030022>
- CERRATO, M. (2021). Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG): le ore di futuro in una scuola trasformativa che possa trasformare. In *Investigación e innovación educativa frente a los retos para el desarrollo sostenible* (Vols. 1st, 2/1/22 ed., pp. 1271-1286). Dykinson. <https://doi.org/https://doi.org/10.2307/j.ctv2gz3w6t>

- CERRATO, M. (2023a). Acting locally thinking globally: the ethics of care in the development of new glocal relational synapses. *Pampaedia - Bollettino As.Pe.I. Educare è Crescere Insieme*, N. 194 (2023), 18-33. <https://doi.org/10.7346/aspei-012023-02>
- CERRATO, M. (2023b). L'Agenda 2030 nelle attuali politiche educative globali. In Renovación pedagógica y formación del profesorado en competencias para una educación sostenible. Dykinson (Ed.), Colección Conocimiento Contemporáneo. Sección I, Capítulo 2 Los ODS en la educación estrategias, experiencias y implementación: Vol. N.º 112, 1ª edición (pp. 38-65).
- CERRATO, M. (2023c). Società della competitività o delle competenze? Educazione alla cittadinanza globale (ECG) come processo di decolonizzazione ed internazionalizzazione dei curricula scolastici. In Ricerca partecipativa e formazione sistemica (Ed.), *Partecipazione e didattiche per l'apprendimento nella scuola aperta: Vol. 1 Quinta parte* (Pensa MultiMedia, pp. 637-646). Collana EduVersi Società di Ricerca Educativa e Formativa (SIREF).
- CERRATO, M., & FORTUNATO, E. (2023). Ethical-civic-transnational dimension in teaching-learning processes: the educational way of dialogue in the school of the 21st century. *Rated Digital Library, 17th* (INTED 2023 Proceedings), 5526-5534. <https://doi.org/10.21125/inted.2023.1447>
- CHIANG, T.-H., THURSTON, A., & LEE, J. C.-K. (2020). The birth of neoprofessionalism in the context of neoliberal governmentality: The case of productive university teachers. *International Journal of Educational Research*, 103, 101582. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101582>
- DE ARRIBA RIVAS, C., & DEL PORTAL, E. I. R. (2023). Teachers' insights from an ethics of care programme aimed at promoting global citizenship education in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 126, 1-9. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2023.104075>
- DIVÉKI, R. (2022). Global competence development in EFL teacher training - An interview study on the global content in EFL teacher trainers' courses in Hungary. *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation*, 5(2), 49-59. <https://doi.org/10.1556/2059.2022.00058>
- ELKORGHLI, E. A. B., & BAGLEY, S. S. (2022). Cognitive mapping of critical global citizenship education: Conversations with teacher educators in Norway. *Prospects*. <https://doi.org/10.1007/s11125-022-09624-7>
- ESTELLÉS, M., & FISCHMAN, G. E. (2021). Who Needs Global Citizenship Education? A Review of the Literature on Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 72(2), 223-236. <https://doi.org/10.1177/0022487120920254>
- ESTELLÉS, M., OLIVEIRA, A., & CASTELLVÍ, J. (2023). National curricula and citizenship education in populist times. The cases of Brazil and Spain. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/03057925.2023.2170167>
- ESTELLES, M., & ROMERO, J. (2019). Tacit assumptions of citizenship education: A case study in Spanish initial teacher education. *Education, Citizenship and Social Justice*, 14(2), 131-148. <https://doi.org/10.1177/1746197918771336>
- FAGGIOLI, R. (2021). Pedagogia oggi Agentività ed esperienza incarnata per la formazione alla cittadinanza globale Agency and embodied experience. 2, 131-137. <https://doi.org/10.7346/PO-022021-17>
- GIRÁLDEZ, M. C., & SALA, A. (2021). Lifecomp: The european framework for the key competence personal, social and learning to learn. Relevance in the COVID-19 context. *Estudios de Deusto*, 69(1), 109-140. [https://doi.org/10.18543/ed-69\(1\)-2021pp155-186](https://doi.org/10.18543/ed-69(1)-2021pp155-186)
- HUBBARD, I., TORROLEDO, J., KOISTINEN, H.-M., & KANTELINEN, R. (2022). Developing and Implementing a Global Citizenship Based Curriculum. *Kieliverkosto*, 1-8. <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-syyskuu-2022/developing-and-implementing-a-global-citizenship-based-curricul...1/8>

- HUITRÓN, A. (2020). La Agenda 2030 como instrumento constitutivo de una ciudadanía global desde el enfoque de derechos humanos. *Comillas Journal of International Relations*, 19, 12-31. <https://doi.org/10.14422/cir.i19.y2020.002>
- JOIE-LA MARLE, C., PARMENTIER, F., WEISS, P.-L., STORME, M., LUBART, T., & BORTEYROU, X. (2023). Effects of a New Soft Skills Metacognition Training Program on Self-Efficacy and Adaptive Performance. *Behavioral Sciences*, 13(3), 202. <https://doi.org/10.3390/BS13030202>
- KESTER, K. (2022). Global citizenship education and peace education: toward a postcritical praxis. *Educational Philosophy and Theory*. <https://doi.org/10.1080/00131857.2022.2040483>
- KUBOW, P. K., WEBSTER, N., STRONG, K., & MIRANDA, D. (2022). Contestations of Citizenship, Education, and Democracy in an Era of Global Change: Children and Youth in Diverse International Contexts. In *Routledge* (1st ed.). <https://doi.org/10.4324/9781003197881>
- LÓPEZ ECHEVERRI, G. H. (2014). La internacionalización de la educación superior y la formación de ciudadanos del mundo, ciudadanos locales. *Sophia*, 10(2), 64-69.
- LOZANO BOHÓRQUEZ, A. del P. (2021). Educación para la paz y educación transnacional en América Latina. *Revista CoPaLa, Construyendo Paz Latinoamericana*, Número 11(11), 82-95. <https://doi.org/10.35600/25008870.2021.11.0185>
- MARTIN-BELTRÁN, M., DURHAM, C., & CATANEO, A. (2023). Preservice teachers developing humanizing intercultural competence during field-based interactions: Opportunities and challenges. *Teaching and Teacher Education*, 124. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.104008>
- MEDINA, A. (2020). Educación para la ciudadanía global en tiempos de crisis. *Comillas Journal of International Relations*, 19, 107-113. <https://doi.org/10.14422/cir.i19.y2020.009>
- NIEMCZYK, E. K. (2019). Glocal education in practice: Teaching, researching, and citizenship. *Glocal Education in Practice: Teaching, Researching, and Citizenship*, 17, 11-18. <https://www.researchgate.net/publication/340756367>
- OKKEN, G. J., JANSSEN, E. P. W. A., HOFMAN, W. H. A., & COELEN, R. J. (2022). Interculturally competent teachers: behavioural dimensions and the role of study abroad. *Cogent Education*, 9(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2138048>
- OPEDUCA. (2020). Ciudadanía Global. 2020. https://www.opeduca.eu/Ciudadanía_Global.html
- PASHBY, K., DA COSTA, M., STEIN, S., & ANDREOTTI, V. (2020). A meta-review of typologies of global citizenship education. *Comparative Education*, 56(2), 144-164. <https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1723352>
- POPOV, N., WOLHUTER, C., DE BEER, L., HILTON, G., OGUNLEYE, J., ACHINWEHU-NWORGU, E., NIEMCZYK, E., & (BCES), B. C. E. S. (2019). Glocal Education in Practice: Teaching, Researching, and Citizenship. BCES Conference Books, Volume 17. In *Bulgarian Comparative Education Society*. Bulgarian Comparative Education Society. <http://libezproxy.open.ac.uk/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=E-D596826&site=ehost-live&scope=site>
- PRIORE, A. (2020). The emotional component of teaching. A reflective training experience with teachers. *Education sciences and society*, 2, 254-267. <https://doi.org/10.3280/ess2-20200a9458>
- PRISCO, G. (2021). Transizione ecologica e nuove generazioni : il ruolo della famiglia nella promozione della sostenibilità in un'ottica inclusiva e interculturale. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 19(2), 159-168. <https://doi.org/10.36253/rief-12171>
- RENNA, P. (2021). Pedagogia oggi Educazione alla cittadinanza e insegnamento della Storia. Strategie e metodologie formative. *Pedagogia oggi*, 19(2), 79-84. <https://doi.org/10.7346/PO-022021-10>
- SAINI, M., SENGUPTA, E., SINGH, M., SINGH, H., & SINGH, J. (2023). Sustainable Development Goal for Quality Education (SDG 4): A study on SDG 4 to extract the pattern of association among the indicators of SDG 4 employing a genetic algorithm. *Education and Information Technologies*, 28(2), 2031-2069. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11265-4>

- SANJAKDAR, F., & PREMIER, J. (2023). Teaching for social justice in higher education: Reflexive and critical auto-ethnographic narratives of hope, resilience, and change. *Teaching and Teacher Education*, 127, 104114. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2023.104114>
- SUMEKTO, D. R., & SETYAWATI, H. (2020). Revealing lecturer's paralinguistic attribution: How the visual manner contributes to students' non-cognitive skills. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 9, 559-571. <https://doi.org/10.17509/ijal.v9i3.23206>
- SURIAN, A. (2019). I recenti orientamenti sull'Educazione alla Cittadinanza Globale: riflessioni e spunti per la rilettura dei piani di studio delle istituzioni scolastiche. *Ricercazione*, 11(1), 117-135. <https://doi.org/10.32076/RA11106>
- TAGUENCA, B. J. A., & GAMERO, P. R. L. (2022). Incidencia de las redes sociales virtuales en el desarrollo de la ciudadanía global en preparatorianos hidalguenses. *Edáhi Boletín Científico de Ciencias Sociales y Humanidades Del ICSHu*, 11(21), 1-12. <https://doi.org/10.29057/icshu.v11i21.8915>
- TAL, C. (2019). Core practices and competencies in teaching and teacher education . Definitions , implementation , challenges and implementation . In Paula E. Mc Dermott (Ed.), *Teacher training: Perspectives, implementation and challenges*. (Issue June, p. 58). https://www.researchgate.net/publication/333565250_Core_practices_and_competencies_in_teaching_and_teacher_education_Definitions_implementation_challenges_and_implementation
- TAROZZI, M. (2023). Futures and hope of global citizenship education. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 15(1). <https://doi.org/10.14324/ijdegl.15.1.05>
- TONIOLO, M. (2023). La pedagogia del ventunesimo secolo tra democrazia e mercato: documenti internazionali, politiche educative e istituzioni. Università' degli Studi di Padova.
- TOVAR, J. K. V. (2022). Pensar la «nueva» pedagogía para la formación ciudadana del siglo XXI. *Educação & Sociedade*, 43. <https://doi.org/10.1590/es.259178>
- TUHUTERU, L. (2023). The Role Of Citizenship Education In Efforts To Instill Democratic Values. *International Journal Of Humanities Education And Social Sciences (IJHESS)*, 2(4), 1251-1263. <https://ijhess.com/index.php/ijhess/>
- TUMINO, R. (2012). Transculturalità e transculturalismo : una nuova frontiera della ricerca pedagogica. *The Future of the Pedagogical Research and Its Evaluation*, 601-616.
- UNESCO. (2014). Preparing learners for the challenges of the 21st century. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/PFO000227729>
- UNESCO. (2016). Educación para la Ciudadanía Mundial. Preparar a los educandos para los retos del siglo XXI.
- UNESCO. (2022). El profesorado opina. Motivación, habilidades y oportunidades para enseñar la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial. www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp
- UNESCO, & CCI. (2018). Educación para la Ciudadanía Global. Temi e obiettivi di apprendimento. *Centro per La Cooperazione Internazionale*, 1-72.
- VAN ROMPAY-BARTELS, I., & TUNINGA, R. S. J. (2023). Toward a model of global citizenship in business education. *Journal of Transnational Management*, 1-30. <https://doi.org/10.1080/15475778.2023.2223096>
- VANDERDUSSEN TOUKAN, E. (2018). Educating citizens of 'the global': Mapping textual constructs of UNESCO's global citizenship education 2012-2015. *Education, Citizenship and Social Justice*, 13(1), 51-64. <https://doi.org/10.1177/1746197917700909>
- VAUGHAN, R. P., & LONGLANDS, H. (2022). A technology of global governance or the path to gender equality? Reflections on the role of indicators and targets for girls' education. *Comparative Education*, 1-23. <https://doi.org/10.1080/03050068.2022.2145774>
- VITTADINI, G., STURARO, C., & FOLLONI, G. (2022). Non-Cognitive Skills and Cognitive Skills to measure school efficiency. In *Socio-Economic Planning Sciences* (Vol. 81). Elsevier Ltd. <https://doi.org/10.1016/j.seps.2021.101058>

- WAGHID, Z. (2023). Teacher educators' pedagogical practices in global citizenship education using the soft vs critical GCE framework. *Cogent Education*, 10(2). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2251757>
- WU, X., & LI, J. (2023). Becoming competent global educators: Pre-service teachers' global engagement and critical examination of human capital discourse in glocalised contexts. *International Journal of Educational Research*, 119, 102181. <https://doi.org/10.1016/J.IJER.2023.102181>
- ZHOU, C. (2022). A Narrative Review on Studies of Non-cognitive Ability in China. *Science Insights Education Frontiers*, 12(1), 1675-1689. <https://doi.org/10.15354/sief.22.reo62>
- ZHOU, L. (2022). Responding to the Critiques of Global Citizenship Education: Concept Conflations, Normative Framework, and Sustainable Practices. *Global Comparative Education: Journal of the WCCES*, 6, 63-72. <https://www.researchgate.net/publication/365131557>

