



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

IESALC

Instituto Internacional para
la Educación Superior
en América Latina y el Caribe

ess

Educación
Superior y
Sociedad



21

Internacionalización
de la Educación
Superior

Instituto Internacional de Unesco para la Educación
Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), 2017
Educación Superior y Sociedad (ESS)
Nueva etapa
Colección 25.º Aniversario
Vol. 21
ISSN 07981228 (formato impreso)
ISSN 26107759 (formato digital)
Publicación semestral

:: COORDINADORA TEMÁTICA

Jocelyne Gacel-Ávila

:: EQUIPO DE PRODUCCIÓN

Andrés Croquer	Sara Maneiro
Ayuramí Rodríguez	Yeritza Rodríguez
Débora Ramos	Yuliana Seijas
César Villegas	Zulay Gómez
José Quinteiro	

**:: CORRECCIÓN DE ESTILO, DISEÑO GRÁFICO
Y DIAGRAMACIÓN**

Alba Maldonado Guzmán

:: TRADUCCIÓN

Yara Bastidas

Apartado Postal N° 68.394
Caracas 1062-A, Venezuela
Teléfono: +58 - 212 - 2861020
E-mail: ess@unesco.org.ve / esosa@unesco.org.ve

Educación Superior y Sociedad (ESS) es una publicación registrada en las siguientes bases de datos e índices:

• **IRESIE:**

Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa
<http://www.unam.mx/cesu/iresie>

• **REVENCYT:**

Índice de Revistas Venezolanas de Ciencia y Tecnología
<http://www.revenicyt.ula.ve>

COMISIÓN DE ARBITRAJE

• **Miembros Institucionales**

Ayuramí Rodríguez (UNESCO -IESALC)
César Villegas (UNESCO-IESALC)
Débora Ramos (UNESCO -IESALC)
Elizabeth Sosa (UNESCO -IESALC)
Luis Bonilla (UNESCO -IESALC)

• **Miembros Nacionales (Venezuela)**

Humberto González (UPEL-IPC)
Miren de Tejada (UPEL-IPC)
Enrique Ravelo (UPEL-IPC)
Moraima González (UPEL-IPC)
Lidmi Fuguet (UPEL-IPC)
Enoé Texier (UCV)
María C. Parra (LUZ)

• **Miembros Internacionales**

Estela Miranda (UNC-Argentina)
Laura Phillips (AUALPI-Colombia)
Pedro A. Melo
(Universidad Federal de Santa Catarina-Brasil)

TODOS LOS TRABAJOS AQUÍ PUBLICADOS HAN SIDO ARBITRADOS

ess

Educación Superior y Sociedad



Educación Superior y Sociedad

Colección 25.º Aniversario

DIRECTOR UNESCO-IESALC

Pedro Henríquez Guajardo

CONSEJO CONSULTIVO

EDITORIAL INTERNACIONAL

Francisco Tamarit

Marco Díaz

María José Lemaitre

René Ramírez

Miriam da Costa

EDITORA GENERAL

Elizabeth Sosa

La dirección editorial de **Educación Superior y Sociedad (ESS)** no se hace responsable de las opiniones, datos y artículos publicados, recayendo las responsabilidades que de los mismos se pudieran derivar sobre sus autores.

Educación Superior y Sociedad (ESS)

es una publicación semestral, editada por el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) de la Unesco, con sede en Caracas, Venezuela.

Educación Superior y Sociedad (ESS) está consagrada a publicar resultados de investigaciones; identificar brechas del conocimiento y nuevas prioridades de investigación; traer al ámbito del debate cuestiones y problemas actuales; promover la investigación en y sobre la educación superior; diseminar información sobre políticas y buenas prácticas; contribuir al establecimiento de puentes entre los resultados de la investigación y la formulación de políticas; facilitar y estimular arenas internacionales e interdisciplinarias para el intercambio de ideas, experiencias y el debate crítico, estimular la organización de redes y la cooperación entre actores, fortaleciendo las condiciones para la innovación de la educación superior; fortalecer una plataforma comunicacional para investigadores y un repositorio de investigaciones relacionadas con la educación superior en los distintos países de la región. **Educación Superior y Sociedad (ESS)**, Colección 25.º Aniversario, se consolida como un órgano de circulación científica que responde a la misión encomendada desde enero de 1990 y es consecuente con los objetivos misionales de hacer del conocimiento un valor social, para un diálogo de saberes desde la contextualidad local, transitando la transformación para un nuevo consenso en el desarrollo humano sostenible en la región.

Educación Superior y Sociedad (ESS)

is bi-annual journal published by the International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean (IESALC) of Unesco, located in Caracas, Venezuela. **Educación Superior y Sociedad (ESS)** is dedicated to publishing research results; identify knowledge gaps and new research priorities; bringing to the domain of debate current issues and problems; promoting research in and on higher education; disseminating information about policies and good practices; contributing to the establish bridges between research results and policy formulation; facilitating and fostering international and interdisciplinary arenas for the exchange of ideas, experiences and critical dialogue, fostering the organization of networks and cooperation among social actors, strengthening the conditions for innovation in higher education; reinforcing a communications platform for researchers and a repository of research related to higher education in the different countries of the region.

Educación Superior y Sociedad (ESS)

Anniversary Stage - 25 Years of disseminating knowledge is consolidated as an organ of scientific circulation that responds to the mission entrusted since January 1990 and is consistent with the missionary objectives of making knowledge a social value, for a dialogue of knowledge from the local contextuality, passing the transformation for a new consensus in the sustainable human development in the region.

Educación Superior y Sociedad (ESS), est une publication semestrielle, publiée par l'Institut international pour l'enseignement supérieur en Amérique latine et dans les Caraïbes (IESALC) de l'Unesco, basée à Caracas, Venezuela. **Educación Superior y Sociedad (ESS)**, se consacre à la publication des résultats de la recherche; identifier les lacunes dans les connaissances et les nouvelles priorités de recherche; ramener le niveau de débat des questions et des problèmes actuels; promouvoir la recherche et l'enseignement supérieur; diffuser des informations sur les politiques et les bonnes pratiques; contribuer à la construction de ponts entre les résultats et la politique de recherche; faciliter et encourager les arènes internationales et interdisciplinaires pour l'échange d'idées, d'expériences et un débat critique, stimuler l'organisation de la mise en réseau et la coopération entre les acteurs, le renforcement des conditions de l'innovation dans l'enseignement supérieur; construire une plate-forme de communication pour les chercheurs et un référentiel de la recherche liée à l'enseignement supérieur dans les différents pays de la région. **Educación Superior y Sociedad (ESS)**, Collection 25e anniversaire, elle-même a mis en place en tant qu'organe de scientifique exceptionnel qui répond au confiée depuis Janvier 1990 et est compatible avec les objectifs de la mission de faire la connaissance d'une valeur sociale, un dialogue de la mission de connaissances à partir contextualité locale, en passant la transformation à un nouveau consensus sur le développement humain durable dans la région.

Educación Superior y Sociedad (ESS), em uma Carta Semestral, editada pelo Instituto Internacional para a Educação Superior em América Latina e Caribe (IESALC) da Unesco, sede em Caracas, Venezuela. **Educación Superior y Sociedad (ESS)**, é consagrada a resultados públicos de Investigações; Identificar brechas do conhecimento e novas prioridades de investigação; Trainers al ámbito del debate cuestiones y problemas actuales; Promover a investigação e a educação superior; Disseminar informações sobre políticas e boas práticas; Contribuir para o estabelecimento de puentes entre os resultados da investigação ea formulação de políticas; Facilitar e analisar as arenas internacionais e interdisciplinares para o intercâmbio de ideias, as experiências eo debate crítico, estimular a organização de redes e a cooperação entre actores, fortalecer as condições para a inovação da educação superior; Fortalecer uma plataforma de comunicação para os investigadores e um repositório de investigações relacionadas com a educação superior nos diferentes países da região. **Educación Superior y Sociedad (ESS)**, Colección 25.º Aniversário, consolidado como um órgão de divulgação científica que responde à missão encomendada desde janeiro de 1990 e é consecutivo com os objetivos misionais de fazer um conhecimento social, para um diálogo de saberes La contextualidad local, transitando a transformação para um novo consenso no desenvolvimento humano sustentável na região.

ÍNDICE DE CONTENIDO

:: PRESENTACIÓN

- **Luis Daniel Álvarez** **11**
Director Escuela de Estudios Internacionales, FaCES-UCV

:: ARTICULOS

- **Espacios regionales de educación superior e internacionalización: hacia nuevas solidaridades** **17**
Patricia Pol
Profesora, Universidad Paris-Est Créteil
- **La ciudadanía global, un concepto emergente y polémico** **39**
Jocelyne Gacel-Ávila
Profesora e investigadora, Universidad de Guadalajara
- **Misconceptions about (the end of) internationalization, challenges and opportunities for the future** **65**
Hans de Wit
Director, Center for International Higher Education at Boston College
- **Dialogue for improved internationalization of higher education** **79**
Eva Egron Polak
Former Secretary General and Senior Fellow, IAU
Fanta Aw
Vice President of Campus Life

• **Academic mobility in Latin America and the Caribbean: patterns and prospects** **93**

Christine Farrugia

Senior Research Officer at the Institute of International Education (IIE)

• **Dilemas en torno a la internacionalización de la educación superior** **119**

Jesús Sebastián

Doctor en Ciencias Biológicas por la Universidad Complutense de Madrid, e Investigador Científico del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC)

PRESENTACIÓN

Luis Daniel Álvarez

Escuela de Estudios Internacionales
Facultad de Ciencias Económicas y Sociales-FaCES
Universidad Central de Venezuela,UCV-Venezuela

El parámetro tradicional de las relaciones internacionales ha cambiado desde diversas perspectivas, dando lugar a fenómenos mucho más amplios y de interpretación general que rompen con la concepción clásica que impera desde 1648, cuando se asume que sobre el Estado no hay absolutamente ningún otro cuerpo, y que todos los fenómenos que traten de explicar el funcionamiento del mundo deben hacerlo desde la perspectiva de la supremacía estatal y del estudio del fenómeno político.

Ese enfoque, válido o no, aun cuando ha imperado desde hace siglos, ha sido superado en las últimas décadas, pues su dogmática aseveración que sobre el Estado no hay nada, impide entender la irrupción de una realidad como la de la Unión Europea en la que temas como la representación colectiva tienen enorme significado y poder vinculante –basta ver como ejemplo el funcionamiento del Parlamento Europeo–, la puesta en práctica de una política migratoria común y una estructura financiera compartida, misma que inclusive llega a tener una moneda común. Es decir, las bases que establecen que el mundo gira en torno a la figura del Estado pueden ser limitadas en este sentido.

A ello se une el concepto de globalización, que aparece con inusitada rapidez en el horizonte académico y comunicacional, y que es erradamente entendido como un factor que permite la eliminación de barreras con miras a facilitar la promoción de productos en otras fronteras. Siempre se ha dicho que el mejor ejemplo para entender la globalización (y de eso los lectores pueden dar fe), es que se puede recibir una publicación diagramada en un país determinado, con una gama de articulistas provenientes de distintas latitudes y un prologuista venezolano, que la lectura se haga en una computadora japonesa, usando un conector chino, alum-

brándose con un foco estadounidense, bebiendo café colombiano, endulzado con azúcar dominicana y aderezado con leche holandesa. Ahora bien, este ejemplo, por más curioso y real que pueda ser, no permite una lectura adecuada de la globalización.

El fenómeno de la globalización, más que concepto es una estructura, que si bien permite la promoción de los mercados financieros y la paulatina eliminación de las barreras arancelarias, va más allá y asume a la persona humana como un actor que se nutre de experiencias, y toma del contexto el aprendizaje para avanzar y poder establecer criterios más amplios. Pero, como no debe verse simplemente como un entramado de realidades aisladas, la gran apuesta tiene que ser examinar cómo afecta el fenómeno globalización a los actores locales, y como lo peculiar puede tener una acción influyente en temas complicados.

De esta manera nacen *fenómenos intermésticos*, o el concepto de la glocalización, que establecen como se relacionan los aspectos locales y la realidad internacional. Por eso la mirada preocupada de algunos países hacia vecinos que violan derechos humanos o tienen serias limitaciones a la democracia, o la preocupación hacia el trato que se da a los migrantes; pues acciones que no tienen en lo inicial una repercusión más allá de un espacio circunscrito a una frontera, pueden incidir en fenómenos mucho más amplios. Casos como el de Ruanda y Burundi, cuya realidad se limitaba a la lucha histórica entre dos tribus, representa una de las mayores catástrofes humanitarias en la historia, sembrando de dolor, desplazamiento forzado y crueldad, dejando en muy mal pie a una comunidad internacional que decía que lo que allí ocurría era un asunto de política doméstica.

Lo dinámico de la realidad pudiese llevar a otro factor y es que una de las verdades de inicios del siglo XXI es que pareciera que pilares y conceptos duros e inamovibles, como el de soberanía, están en entredicho y no pueden tenerse como dogmas o verdades irrefutables. Si esto se plantea de esa manera, la interrelación entre lo global y lo que puede ocurrir en lo doméstico, adquirirá cada vez más fuerza.

En este contexto se explica la importancia de *Internacionalización de la Educación Superior*, número 21 de la colección 25.º aniversario de la revista ESS, presentada por UNESCO-IESALC, pues el ámbito de la educación superior es donde de mejor manera puede apreciarse la vinculación conceptual entre lo particular y lo general, que inexorablemente deja en el debate

una certeza que debe asumirse como punta de lanza formativa: *la de una realidad que pese a las fronteras pueda debatirse*. Europa ha sido pionera con su integración educativa y en América Latina empieza a asomarse la discusión.

A este respecto, la profesora Patricia Pol, Doctora en Administración y profesora en la Universidad Paris-Est Créteil, institución de la que fue vicerrectora, encargándose del desarrollo internacional, presenta el artículo *Espacios regionales de educación superior e internacionalización: hacia nuevas solidaridades*, en el que señala que el desarrollo de Espacios Regionales de Educación Superior (ERES) ha cobrado enorme relevancia en los últimos veinte años, y donde la coordinación de políticas nacionales trata de armonizar sistemas diferentes y cambiantes, pero con realidades y necesidades comunes. En el artículo la profesora Pol, creadora de un Master de Desarrollo y Management Universitario, estudia el Espacio Europeo de Educación superior (EEES) y analiza, otras dinámicas regionales en África y América Latina, proponiendo parámetros de acción.

A continuación la profesora Jocelyne Gacel-Avila, quien posee un Doctorado en Educación Internacional y una Maestría ès Lettres por la Universidad de París, en Lenguas y Civilizaciones Extranjeras, y que actualmente ocupa la Dirección de División y es Profesor-Investigador del Centro Universitario en Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara –institución en la que por veintisiete años fue Coordinadora General de Cooperación e Internacionalización–, presenta su artículo *La ciudadanía global, un concepto emergente y polémico*, que fomenta la discusión que venimos asomando en este prólogo, y define a la ciudadanía global como una categoría fundamental en el marco conceptual de la internacionalización de la educación superior. La doctora Gacel-Avila plantea que existen controversias al no existir una visión unificada de enfoques teóricos e interpretaciones. Finalmente, discute la crítica radical al concepto de ciudadanía global, realizada recientemente por algunos autores.

Seguidamente, encontramos el artículo *Misconceptions about (the end of) internationalization, challenges and opportunities for the future*, del director del Centro Internacional para la Educación Superior del Boston College y profesor de Lynch School of Education, Hans de Wit; quien muestra que la internacionalización es el camino al desarrollo de la educación superior, y que el debate

de la globalización debe migrar desde visiones políticas y económicas, hacia espacios de mayor amplitud que permitan mitigar la visión negativa que se ha dado sobre internacionalización.

Posteriormente, se publica el artículo *Dialogue for improved internationalization of higher education* de Eva Egron-Polak y Fanta Aw. La doctora Egron-Polak, además de haber estudiado literatura francesa, ciencia política y economía internacional, ha investigado diversas variables que tienden a plantear a la educación como un camino al desarrollo. Actualmente se desempeña como secretaria general de la Asociación Internacional de Universidades. Por su parte, la profesora Fanta Aw, originaria de Mali en África y Doctora en Sociología, ha sido directora de NAFSA, la asociación internacional de educación con mayor número de integrantes (diez mil). En el artículo presentan los elementos que llevaron a varias organizaciones educativas a realizar los denominados Diálogos Globales, explicando sus alcances, metas y obstáculos, además de examinar la perspectiva a futuro.

Christine Farrugia, académica del Instituto Internacional de Educación, ganadora en 2014 del premio Harold Josephson a la promoción y difusión de la internacionalización educativa, presenta el artículo *Academic mobility in Latin America and the Caribbean: patterns and prospects*, mismo en que propone que si bien ha aumentado la movilidad internacional en América latina y el Caribe, su influencia sigue siendo limitada. La profesora Farrugia describe el panorama actual de la movilidad internacional en la educación superior en la región, tomando en consideración magnitudes, tendencias y motivaciones.

Finalmente, presentamos el artículo *Dilemas en torno a la internacionalización de la educación superior*, del Doctor en Ciencias Biológicas por la Universidad Complutense de Madrid e Investigador Científico del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Jesús Sebastián Audina, quien además ha sido Investigador Asociado en las Universidades de Wisconsin y Brandeis, profesor de bioquímica y biología molecular en la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de Madrid y subdirector General de la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI) (1989-92). En su trabajo el profesor busca respuesta a varios asuntos de la internacionalización de la educación superior, para lo cual recurre a tres familias de dilemas, con énfasis en el contexto latinoamericano.

Por la pertinencia y calidad de sus artículos, *Internacionalización de la Educación Superior, además de tentador*, resulta ser un aporte necesario para romper paradigmas establecidos en otras épocas y mostrar variables que no se queden en el debate teórico, sino que sirvan para estructurar y plantear políticas necesarias de integración entre países, que trasciendan a los gobiernos y permitan tener al desarrollo como respuesta.

El emblemático filósofo español Fernando Savater indica que la educación debe tener por norte la formación de ciudadanos y no de empleados, es decir, la idea es moldear a una persona que tenga herramientas para innovar, repensar su sociedad y llegar en algunos casos a cambiarla. Las experiencias de otras latitudes ayudan; en una sociedad donde lo internacional y lo local se mezclan, nada más necesario que fomentar un intercambio que enriquezca y permita definir a la verdadera globalización, no como un fenómeno económico o tecnológico, sino humano.

El gran literato universal Rómulo Gallegos, quien efímeramente gobernó a Venezuela antes de que la huella militarista y altanera lo derrocará, planteó en su novela Doña Bárbara, la lucha entre la civilización y la barbarie; entre el progreso y la esperanza y entre la libertad y el temor. Es la educación el triunfo de la libertad, y es la internacionalización el caballo en el que un Santos Luzardo victorioso, derrotará para siempre los remedos de la maldad y el miedo.

NOTA BIOGRÁFICA

:: **Luis Daniel Álvarez**

Doctor en ciencias sociales. Periodista e internacionalista. Magíster en Ciencia Política y Educación. Especialista en procesos electorales. Director de la Escuela de Estudios Internacionales de la Facultad de Estudios Sociales y Económicos (FACES) de la Universidad Central de Venezuela (UCV). En mayo de 2017, culminó el II Ciclo de Investigaciones Posdoctorales en Ciencias Sociales, en Faces-UCV.

Correo electrónico:

correoademicoldav@gmail.com

CIUDADANÍA GLOBAL. CONCEPTO EMERGENTE Y POLÉMICO

• **Jocelyne Gacel-Ávila**

Profesora e investigadora
Universidad de Guadalajara, México

:: Resumen

La noción de ciudadanía global es una categoría fundamental en el marco conceptual de la internacionalización de la educación superior. Su contenido se ha investigado desde hace dos décadas sin llegar, hasta ahora, a una versión unificada-debido a la complejidad de su problemática-. Ha dado origen a una diversidad de enfoques teóricos e interpretaciones, lo que, a su vez, ha promovido controversias que han ido clarificado esta noción paulatinamente. En la primera parte del artículo se aborda el concepto sólo en su significado educativo, tal y como ha sido desarrollado recientemente por la UNESCO, bajo el rubro de Educación para la

Ciudadanía Global (GCE). En la segunda, se compara y contrasta este proyecto con otras propuestas teóricas alternativas. Finalmente, se discute la crítica radical al concepto de ciudadanía global hecha recientemente por algunos autores.

Palabras clave: ciudadanía global, internacionalización, currículo.

:: Abstract

The concept of Global Citizenship is a key notion for the internationalization of the curriculum. During the last two decades, intensive research has been carried out on its conceptualization but no agreement on a unique definition has been achieved yet. The complexity of the concepts involved has been expressed in a variety of theoretical approaches and interpretations, provoking in some cases a certain degree of controversy. The first part of the present article characterizes the educational meaning of the concept as it has been recently developed by UNESCO in the Global Citizenship Education (GCE) project. In the second part,

GCE is compared and contrasted with other alternative theoretical approaches. Finally, some critique of the concept of global citizenship recently developed by some authors will be reviewed.

Key words: global citizenship, internationalization, curriculum.

:: Résumé

La notion de citoyenneté mondiale est une catégorie fondamentale dans le cadre théorique de l'internationalisation de l'enseignement supérieur. Son contenu a été étudié pendant plusieurs décennies sans arriver jusqu'à présent à une version unifiée, en raison de la complexité des concepts qu'elle englobe. Ces recherches ont donné lieu à une variété d'approches théoriques et interprétations qui, à son tour, a donné lieu à de nombreuses controverses qui ont aidé à clarifier progressivement cette notion. Dans la première partie du présent article, le concept de citoyenneté mondiale ne sera abordé que dans sa signification éducative, se-

lon le modèle récemment développé par l'UNESCO sur l'éducation pour la citoyenneté mondiale (ECM). Dans la seconde partie, ce projet est comparé et contrasté avec d'autres propositions théoriques. Enfin, nous analyserons la critique radicale sur le concept de citoyenneté mondiale faite récemment par certains auteurs

Mots-clés: citoyenneté mondiale, internationalisation, curriculum.

:: Resumo

A noção de cidadania global é uma categoria fundamental na base conceitual da internacionalização da educação superior. Seu conteúdo vem sendo pesquisado há duas décadas sem chegar, até agora, a uma versão unificada por causa da complexidade de sua problemática. Esta deu origem a uma diversidade de enfoques teóricos e interpretações, o que, por sua vez, tem promovido controvérsias que esclarecem esta noção paulatinamente. Na primeira parte do artigo é abordado o conceito apenas em seu significado educativo, tal e como tem sido desenvolvido recentemente pela UNESCO sob o papel da Educação para a

Cidadania Global (GCE). Na segunda, este projeto é comparado e contrastado com outras propostas teóricas alternativas. Finalmente, discute-se a crítica radical ao conceito de cidadania global feita recentemente por alguns autores.

Palavras chave: cidadania global, internacionalização, currículo.

:: Introducción

La noción de ciudadanía global es una categoría fundamental en el marco conceptual de la internacionalización de la educación superior. Esto se debe a que entre sus finalidades está el formar personas críticas, con la capacidad de desempeñarse en una sociedad interdependiente y multicultural, que exige un conjunto de competencias cognitivas, sociales y emocionales que permitan valorar, entender y respetar las diferencias culturales, trabajar en equipos multiculturales y participar activa y responsablemente en la solución de los problemas globales. Estos son algunos de los rasgos que se mencionan en las diferentes caracterizaciones de este concepto. Sin embargo, no existe una versión única de éste.

El contenido mismo del concepto de ciudadanía global ha sido objeto de estudio desde hace dos décadas y actualmente, debido a su complejidad, este tema continúa investigándose. Dada la diversidad de enfoques, problemas y matices, no es extraño que surjan controversias sobre la noción misma y la naturaleza específica del proyecto educativo correspondiente. Estas diferencias han dado lugar a discusiones importantes, que han aportado progresivamente mayor clarificación al concepto. Para no caer en confusiones desde el inicio, resulta útil distinguir claramente el uso de la noción de ciudadanía global en el terreno educativo del empleo que se le da en teoría política. En el primer caso, el concepto denota un tipo específico de educación que puede iniciarse en los ciclos básicos y continuar a lo largo de la vida, mientras que el segundo sentido se refiere a la problemática planteada por la teoría política de la ciudadanía y la democracia. En este artículo, se abordará el concepto sólo en su significado educativo tal y como ha sido recientemente desarrollado por la UNESCO en (UNESCO, 2013; 2014; 2015a; 2015b) además de (UNESCO, 2015c; 2016).

:: El proyecto de ciudadanía global según UNESCO

El proyecto Educación para la Ciudadanía Global (GCE, por su sigla en inglés) forma parte de la Primera Iniciativa para la Educación Global, emitida por el secretario general de las Naciones Unidas en 2012, en la cual, además de GCE, se incluyen otros dos proyectos: la educación para la paz y la educación para el desarrollo sustentable (UNESCO, 2013). Las tres iniciativas constituyen la nueva orientación de los programas educativos de la UNESCO para los próximos años, los cuales se insertan en la resolución de la Organización de las Naciones Unidas, Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible (ONU, 2015).

Esta posición fue refrendada recientemente al reconocer que la ciudadanía global, la participación cívica y el aprender a vivir juntos son conceptos básicos cuyos resultados de aprendizaje son prioritarios para la educación en la próxima

década, de cara a la inequidad social, la participación desigual en el desarrollo y la persistencia de conflictos intra e inter-nacionales (UNESCO, 2015c). GCE es el resultado de un proceso de investigaciones, consultas, diálogos e intercambios de información entre investigadores de la educación, expertos, responsables políticos, profesionales, y representantes de la sociedad civil de todo el mundo.

En el caso específico de la GCE se trata de la respuesta educativa de la UNESCO a las siguientes tendencias mundiales (UNESCO, 2013):

- Avances en las tecnologías de la información y la comunicación, que permiten interactuar con personas en tiempo real, independientemente del lugar en el mundo en que se encuentren. Este fenómeno reciente ha creado un ámbito de comunicación nuevo, más allá de las fronteras políticas y geográficas, que ha pasado a formar parte de la vida de las personas.
- Migración masiva de personas de una nación o región a otra, lo que crea la urgente necesidad de que las personas aprendan a convivir con otras, no obstante sus diferencias culturales.
- Cambios en el discurso educativo, que se dan como consecuencia de la globalización. Estos se caracterizan por enfatizar la importancia de los valores afines a la mundialización y por destacar el papel de las habilidades para la comunicación y las relaciones interpersonales, como un complemento a los conocimientos y a las habilidades específicamente cognitivas. Por lo que toca a los valores y principios, estos incluyen la paz mundial, derechos humanos, equidad, aceptación de la diversidad y desarrollo sustentable. Así mismo, el nuevo discurso educativo dedica especial atención a la comprensión de los problemas sociales, políticos, culturales y globales de la actualidad. Es lo que hemos llamado también el desarrollo en los egresados de una consciencia global.
- Conflictos, tensiones y amenazas en el ámbito global, entre los cuales el cambio climático y el deterioro del medio ambiente son prioridades a resolver a nivel mundial.

Cada una de estas tendencias mundiales exige que las personas sean capaces de cooperar y colaborar entre sí, más allá de las limitaciones impuestas por las fronteras nacionales y barreras culturales. Para la UNESCO, el concepto educativo que responde a ello es el de ciudadanía global. Este organismo internacional reconoce que se trata de una noción flexible, con una textura semántica abierta, cuyo contenido denota la participación de los ciudadanos en la solución de problemas que rebasan el ámbito interno de los estados nacionales y en la que interviene su identidad como seres humanos. Es decir, se trata de una noción educativa que, no obstante su actualidad, se puede decir que está emparentada con dos tradiciones de ideas

que se iniciaron en la Antigüedad: la perspectiva filosófica del cosmopolitismo y la visión humanista. Al mismo tiempo, carece de las connotaciones legales que el concepto de ciudadanía ha tenido en teoría política. Por esta razón, es obvio que no se trata de una ciudadanía en un sentido literal, político, que requiera la existencia de un Estado mundial para definir un estatus jurídico.

En este sentido, la función semántica y pragmática del término ciudadanía global para la UNESCO es la de extender la idea de la educación cívica, -cuyo sentido alude a un tipo específico de formación que incide en las creencias, capacidades, compromisos y acciones de las personas como miembros de una comunidad- al ámbito de la interacción entre lo local y lo global (UNESCO, 2015b). Por ello, este concepto está lejos de ser una simple metáfora, o un oxímoron.

El proyecto GCE es un paradigma educativo que se ocupa de desarrollar los valores, conocimientos, habilidades y actitudes que los estudiantes requieren para asegurar un mundo más justo, con tolerancia, inclusión, sustentable y sin violencia, a partir de la colaboración y convivencia entre seres humanos (UNESCO, 2014). En este sentido, la UNESCO afirma que GCE constituye un cambio conceptual con respecto a otros proyectos educativos porque reconoce la importancia de la educación en la resolución de los problemas globales en su dimensión social, política, económica, cultural y ecológica. En particular, GCE busca modificar el modelo centrado exclusivamente en el desarrollo de los conocimientos y habilidades que exige la economía del conocimiento y la competitividad característica de los mercados globales. La educación no puede reducirse sólo a la adquisición de conocimientos especializados y habilidades para incrementar la capacidad competitiva de los países. Debe incluir además el objetivo de desarrollar el potencial humano de cada persona a partir de valores éticos y la adquisición de nuevas habilidades que capaciten y motiven en la solución de los problemas globales comunes a la humanidad.

Se trata de integrar un enfoque humanista a la educación, que asuma principios éticos que permitan ir más allá de lo que Schlechter (1993) (Schattle, 2008) designó como el nivel pragmático de la internacionalización. Este humanismo es fundamentalmente incluyente y postula una educación cuyos resultados eviten la marginalización. Estos valores en esencia son: el respeto a la vida y a la dignidad humana, a la diversidad cultural, la igualdad de derechos y justicia social, así como un sentido de solidaridad humana y responsabilidad compartida (UNESCO, 2015a). En esta forma, los fines de la educación se reorientan a promover la paz, los derechos humanos, la equidad, la aceptación de la diversidad y el desarrollo sustentable (UNESCO, 2013).

Para estos fines, se emplea un enfoque multidimensional y holístico, que integra, entre otros, conceptos y metodologías de áreas como la educación para los derechos humanos, la paz y la sustentabilidad. Pero no sólo, en vista de que en el currículo también se cuestionan los prejuicios, los estereotipos, la exclusión y la

marginalización de personas y comunidades. GCE se inicia desde los ciclos de educación básica hasta la educación superior y se proyecta como un aprendizaje a lo largo de la vida.

Como se ha mencionado, con anterioridad al proyecto GCE, se ha definido el concepto de ciudadanía global a partir del cosmopolitismo que está implícito en su contenido (Schattle, 2008), y también por su referencia al planeta Tierra como el elemento común a la especie humana (Morin, 1999). Más allá de estas cuestiones de interpretación, la UNESCO entiende como un elemento fundamental de la ciudadanía global el sentido de pertenecer a una comunidad más amplia que la delimitada por los Estados nacionales, en la cual el elemento común a todos los individuos es pertenecer a la humanidad misma (UNESCO, 2014; 2016). A partir de esta noción, se deriva una perspectiva global que habilita a las personas a relacionarse simultáneamente con lo local y con lo global, de tal forma que sus acciones tengan implicaciones para estos dos ámbitos. La ciudadanía global es también una forma de entender, actuar y relacionar a cada persona con otras, basada en valores como el respeto por la diversidad y la pluralidad de ideas.

Las características del modelo de ciudadanía global de la UNESCO, entre las que se encuentra la adopción de un conjunto específico de valores éticos de aceptación mundial, hacen que esté más allá de las tensiones geopolíticas entre el Norte y el Sur, y las que se derivan de sus asimetrías; excluye, así mismo, las visiones particulares, eventualmente opuestas, de grupos o países con intereses políticos o económicos específicos. Busca así, no estar comprometida con ideologías específicas, prejuicios y sesgos particulares. Por esta razón enfrenta retos conceptuales, como el hacer compatible el respeto a la pluralidad de sistemas de creencias, de prácticas culturales y religiones con el conjunto de principios éticos universales que postula, en donde se entiende por “universales” el estatus de valores que se aceptan por y para todos, en consenso, sin tener la connotación trascendental de ser válidos para todo tiempo y espacio. Sin embargo, subsisten dificultades reales como promover la solidaridad global en un contexto en donde la competencia es el único camino hacia el desarrollo.

Estas tensiones, que se agudizan cada vez más en un ámbito de interdependencia e interconectividad entre los individuos, se derivan de factores como el crecimiento de la desigualdad en países del Norte, pero sobre todo en los del Sur; así como entre ellos, cambio climático, escasez de bienes naturales como el agua, pérdida de diversidad e incremento de la violencia y de la inestabilidad política, entre otras amenazas. Por su naturaleza, estos problemas y conflictos superan el ámbito de cada nación al requerir soluciones globales. Esto excluye los enfoques éticos parciales y reitera la necesidad de partir de valores y actitudes que estén por consenso en el ámbito de intereses regionales o elitistas.

:: Dimensiones y competencias incluidas en el modelo de la GCE

El modelo GCE incluye tres dimensiones básicas, que se caracterizan en términos puramente educativos como cognitiva, socio-emocional y conductual (Tabla 1).

Tabla 1. UNESCO GCE: dimensiones de aprendizaje

Cognitiva
<ul style="list-style-type: none"> • Adquirir conocimientos suficientes sobre cuestiones globales, regionales, nacionales y locales desde un contexto de interconexión e interdependencia entre diferentes países y poblaciones. • Ejercer el pensamiento crítico sobre el contenido de estas cuestiones
Socio-emocional
<ul style="list-style-type: none"> • Tener un sentido de pertenencia a la humanidad común, compartiendo los valores, responsabilidades, empatía, solidaridad y respeto por las diferencias y la diversidad.
Conductual
<ul style="list-style-type: none"> • Contribuir a la solución de problemas globales en los niveles local, nacional y global como un ciudadano global informado, responsable y comprometido.

Fuente: UNESCO (2015b).

Las tres dimensiones constituyen un marco de referencia común, que es susceptible de adoptar, con variantes específicas a implementarse en cada contexto local, a través de los procesos curriculares y prácticas educativas correspondientes. Estas tres dimensiones se traducen en competencias específicas, que se desarrollan y, finalmente, se adquieren en diversos niveles de capacidad, a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje, que se inician en la educación básica y se prolongan por el resto de la vida de las personas. En esta forma, las competencias se desagregan en conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se necesitan para llevar a cabo para cumplir con las finalidades que identifica el concepto de ciudadanía global, a través de la planeación correspondiente (Tabla 2).

Tabla 2. UNESCO GCE: competencias específicas

<ul style="list-style-type: none"> • Amplio conocimiento de problemas y tendencias globales específicos.
<ul style="list-style-type: none"> • Valores universales básicos: derechos humanos, paz mundial, justicia, democracia, tolerancia y no discriminación.
<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para el pensamiento crítico, creativo, innovador, la solución de problemas y la toma de decisiones sobre retos globales.
<ul style="list-style-type: none"> • Análisis crítico de la desigualdad basada en el género, estatus socio-económico, religión y edad.
<ul style="list-style-type: none"> • Actitud de empatía hacia el otro y apertura a nuevas experiencias y perspectivas.
<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para la comunicación e interacción interpersonal con personas de diferentes orígenes y antecedentes
<ul style="list-style-type: none"> • Actitud de respeto hacia la diversidad, derivada de la capacidad de entender múltiples niveles de identidad.
<ul style="list-style-type: none"> • Sentido de identidad colectiva que trasciende las diferencias culturales, étnicas y religiosas.
<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para actuar colaborativa y responsablemente en la solución de problemas globales y la búsqueda del bien colectivo.

Fuente: elaboración propia con base en UNESCO (2014; 2015b)

Para adaptarse a las condiciones locales, las competencias anteriores admiten también una gama de variantes. La flexibilidad de GCE también se da en el nivel de los objetivos de aprendizaje. Estos se contextualizan en cada país o región por quienes participan en los procesos educativos locales. Se mencionan como casos de esta adaptación, los relativos a la implementación de GCE en regiones

o países en situaciones de conflictos o posteriores, en los cuales el énfasis ha sido puesto en la educación para la paz, como en algunas partes de África.

En casos de regímenes en transición como en América Latina y el Caribe, así como en Medio Oriente; los programas de GCE han subrayado el aspecto cívico para fortalecer la participación democrática. En el mismo sentido, GCE contribuye activamente a la integración regional, como ha ocurrido en la Comunidad para el Desarrollo de África del Sur o la Asociación de Naciones de Asia del Sureste (UNESCO, 2014).

La implementación de GCE no se limita a incorporar un currículo formal especializado. En algunos casos, GCE se ha integrado como un enfoque transversal a todas las áreas curriculares. En otros, GCE forma parte de disciplinas específicas como los cursos de educación cívica, ciencias sociales, culturas en el mundo o geografía mundial. La enseñanza de GCE también se da a través de cursos especiales con rubros como temas globales, ciudadanía y sustentabilidad. Hasta aquí se ha dado una caracterización mínima y básica del GCE. No obstante, es suficiente para compararla y contrastarla con otros enfoques.

:: Otros modelos de ciudadanía global: contrastes y semejanzas

Entre los análisis alternativos que se han hecho recientemente sobre el concepto de ciudadanía global, se destacan los elaborados por Morais y Ogden (2010), Green (2012), Lilley, Barker y Harris (2015) y Leask (2015). Aquí se repasan las características de los dos primeros.

Morais y Ogden (2010), toman como punto de partida el análisis que llevan a cabo investigaciones que les antecedieron entre las que se encuentran las de Lagos (2001), Parekh (2003), Noddings (2005) y Langran, Langran & Ozment (2009). Como resultado, identifican que las notas definitorias comunes del concepto de ciudadanía global, han sido responsabilidad, consciencia y participación. A partir de éstas, Morais y Ogden desarrollan nuevos rubros: responsabilidad social, competencia global y participación cívica global. De acuerdo con estos autores, se entiende por responsabilidad social la actitud de interdependencia y preocupación social por los demás, por la sociedad y por el medio ambiente. Estudiantes socialmente responsables evalúan temas sociales e identifican casos de injusticia global, examinan y respetan diferentes perspectivas y adoptan una ética de servicio social.

Morais y Ogden también desarrollan el rubro de participación e involucramiento cívico global. Ellos lo entienden como una demostración de predisposiciones para reconocer la importancia de los problemas locales, estatales, nacionales y globales, a través de acciones de activismo político y participación comunitaria.

Los estudiantes que están involucrados cívicamente contribuyen con trabajo voluntario o apoyando a organizaciones cívicas globales.

Ellos construyen su voz política al sintetizar conocimiento de lo global y sus experiencias en el dominio público, al participar en conductas locales que impactan la agenda global (Morais & Ogden, 2010). Entienden, además, las interconexiones entre las conductas locales y sus consecuencias globales. La Tabla 3 presenta una síntesis de este modelo.

Tabla 3. Modelo conceptual para la ciudadanía global de Morais y Ogden (2010)

Cognitiva	Cognitiva
Responsabilidad social	<ul style="list-style-type: none"> •Justicia global y desigualdad •Altruismo y empatía •Interconectividad global y responsabilidad personal
Competencia global	<ul style="list-style-type: none"> •Conocimiento de sí mismo •Comunicación intercultural •Conocimiento global
Participación cívica global	<ul style="list-style-type: none"> •Participación en organizaciones sociales •Comunicación de contenidos políticos •Activismo cívico local y global

Fuente: (Morais & Ogden, 2010)

Para estos autores, cada una de estas nueve dimensiones son condiciones necesarias y suficientes para la ciudadanía global, y todas se deben incorporar en el currículo, con estándares y criterios de evaluación claramente identificados. Para ser un ciudadano global no se debe prescindir de ninguna de ellas.

Se debe destacar que este modelo incluye las dimensiones de justicia global y desigualdad, que consiste en la evaluación que hacen los estudiantes de cuestiones sociales, incluyendo la identificación de casos de injusticia global. Debe mencionarse que esto es un reflejo de la influencia creciente que tuvo el concepto de justicia global y la problemática de la desigualdad en el mundo durante las últimas décadas. Por otra parte, el modelo de Morais y Ogden omite referencia explícita a la cuestión de los valores éticos asociados a la ciudadanía global, cuya función es crear la consciencia necesaria para adquirir empatía y altruismo, y así motivar la participación cívica individual. Esta omisión es nota-

ble en vista de que la idea de justicia global proviene de una amplia reflexión ética (Kymlicka, 2002).

Otra síntesis de las tendencias que existen sobre el concepto de ciudadanía global es la de Green (2012). En términos generales, es un resumen que se hace de muchos autores y que no ofrece nuevas dimensiones. No obstante, se destacan la caracterización de la participación en la vida social y política de la comunidad propia como un tránsito de la vinculación con lo global a la participación activa. Sin embargo, no parece estar suficientemente caracterizado el paso de la consciencia de sí mismo al reconocimiento de lo universal de la experiencia humana (Tabla 4). Green (2012), por su parte, propone una síntesis con las características más sobresalientes del concepto.

Tabla 4. Conceptos de ciudadanía global

Dimensiones	Definiciones
CG como elección y forma de pensar	La ciudadanía nacional se obtiene por nacimiento, mientras que la global es el resultado de una decisión. Es una vinculación voluntaria a una forma de pensar y vivir.
CG como consciencia de sí mismo y del otro.	La consciencia del mundo empieza con la consciencia de sí mismo. Ésta capacita a los estudiantes para identificar el carácter universal de la experiencia humana.
CG como práctica de empatía cultural	La empatía cultural o competencia intercultural es una habilidad básica para la internacionalización
CG como toma de decisiones basadas en principios	Es la capacidad de tomar decisiones basadas en principios éticos, con empatía y práctica del análisis crítico.
CG como participación en la vida social y política de la comunidad	Es la capacidad para traducir la vinculación que se tiene con la comunidad local y la global a formas de participación como el votar y el activismo en causas ambientalistas, de pobreza y derechos humanos.

Fuente: Green, 2012

De las reflexiones anteriores, se podría deducir que los modelos arriba mencionados coinciden en gran medida en lo que toca a sus dimensiones y contenidos. No obstante, algunos autores como Roman (2003), Shultz (2007) y Bates (2012) niegan esto, al subrayar que los enfoques del concepto de ciudadanía global divergen entre sí, y que hay diferencias filosóficas, pedagógicas e incluso ideológicas. Esta reflexión los ha llevado a agruparlos en modelos neoliberales, radicales y transformacionales. Más aun, se ha observado que la investigación sobre este concepto se ha hecho casi exclusivamente desde la perspectiva de las sociedades desarrolladas (Lilley, Barker, & Harris, 2014). Esto ha llevado a

argumentar que la mayor deficiencia en los diferentes enfoques del concepto de ciudadanía global es su parcialidad y sesgos, al estar basados en gran medida en una sola visión educativa con exclusión del resto. Esta limitación es el punto de origen para la crítica que se hace en (Jooste & Heleta, 2017). Antes de considerar el peso que pueden tener este tipo de objeción radical, es necesario determinar en qué medida al proyecto de UNESCO se le puede imputar esta deficiencia.

Una de las características destacables de GCE es su carácter comprensivo con respecto a otros modelos de ciudadanía global. Para demostrarlo, vamos a recurrir a la Tabla 5, donde se comparan las dimensiones y los atributos de cuatro tipos distintos de modelos de ciudadanía global, que se han desarrollado en las últimas dos décadas y que se consideran como representativos de los avances que se han logrado en este período. Se incluyen, en primer lugar, los prototipos que fueron pioneros de esta área de investigación. Se trata de los desarrollados por Hanvey (1982); Bennett, M. (1993); Lambert (1994); Bennett, C. (1995), y Cogan y Derricott (1998). Se incluyen también los modelos de Morais y Ogden (2010); de Green (2012) y, desde luego, el GCE de la UNESCO. Se ha buscado homogeneizar el fraseo de cada rubro, a fin de que su contenido fundamental se preserve más allá de los giros lingüísticos que le da cada autor.

Tabla 5. Conceptos de ciudadanía global

Dimensiones y atributos	Hanvey, M. Bennett, Cogan y Derricott	Morais y		
		Ogden	Green	UNESCO CGE
Conocimiento de temas y problemas globales	✓	✓	✓	✓
Capacidad para el pensamiento crítico	✓		✓	✓
Comprensión y sensibilidad hacia culturas diferentes	✓	✓	✓	✓
Empatía y solidaridad hacia otras culturas y sociedades	✓	✓	✓	✓
Respeto a la diversidad, las diferencias y otros valores	✓	✓	✓	✓

Sentido de pertenencia a la humanidad común	✓			✓
Capacidad para la comunicación intercultural	✓	✓	✓	✓
Actitud de responsabilidad social	✓	✓	✓	✓
Capacidad para resolver cooperativa y responsablemente conflictos y problemas	✓			✓
Voluntad de proteger el medio ambiente y los derechos humanos	✓		✓	✓
Participación activa y eficaz en la comunidad local y global	✓	✓		✓
Actitud para preservar la paz			✓	✓
Actitud hacia la justicia global y la equidad		✓		✓
Conocimiento de sí mismo	✓	✓	✓	✓

Fuente: elaboración propia a partir de Hanvey (1982), Bennett, M. (1993), Lambert (1994), Bennett, C. (1995), Cogan & Derricott (1998), Morais & Ogden (2010), Green (2012) y UNESCO (2014; 2015b).

A partir de la tabla anterior, se observa que los modelos considerados tienen un nivel alto de coincidencia en sus dimensiones, con excepción del propuesto por Morais & Ogden (2010), con sólo el 64% de coincidencias. Esto se puede atribuir a su reducción a tres dimensiones básicas: responsabilidad, conciencia y participación. Esta disminución se debe a que los autores buscan un modelo con dimensiones que sean evaluables con métodos cuantitativos, como las escalas de medición. Por su parte, M. Bennett, C. Bennett, Lambert y Cogan y Derricott obtienen un 79% de coincidencias y el de Green sólo un 71%. Por lo tanto, las comparaciones de la Tabla 5 muestran que no existe un grado significativo de dispersión entre los modelos que buscan definir el concepto de ciudadanía global, al menos por lo que toca a los que se han incluido en ésta. Las diferencias parecen obedecer al énfasis que se da en el detalle de los contenidos y no a divergencias en los supuestos básicos.

El análisis de la misma tabla muestra que las nociones de perspectiva global (Hanvey, 1982), sensibilidad intercultural (Benett, M. 1993) y competencia global (Lambert, 1994) están presentes o influyeron decisivamente en el resto de los que se consideran aquí, más allá de cómo se les formule.

En el caso del GCE, la Tabla 5 muestra el impacto que tiene al considerar a regiones y países del Norte y del Sur en el sentido dado que es el que incluye más categorías que el resto de los demás enfoques, y además hace énfasis en rubros como pluralidad, diferencia, equidad, educación para la paz, sustentabilidad y los derechos humanos, y la postulación de valores éticos universales, en el sentido especificado más arriba.

:: Polémica en torno al proyecto educativo de ciudadanía global

En (Jooste & Heleta, 2017), se objeta el concepto mismo de ciudadanía global en lo que respecta a contenido y factibilidad como un proyecto educativo deseable para la educación superior en los países en desarrollo. Esta posición se basa en cuatro argumentos. Se comienza por señalar en primer lugar, la condición sintáctica del término en vista de que, en un mundo altamente interconectado y complejo, para estos autores este vocablo es, en sí mismo, un oxímoron. Es decir, la idea misma de ciudadanía, por su vinculación necesaria con la noción política de Estado soberano, es opuesta a la idea de globalización. El significado que resulta de reunir estos dos vocablos no aporta un nuevo sentido, sino en realidad una cuasi-contradicción de términos (Jooste & Heleta, 2017, págs. 40-42). La segunda razón, en contra de la ciudadanía global, que esgrimen estos autores reduce las versiones que se han dado de la ciudadanía global por otros investigadores a un solo enfoque conceptual: el cosmopolitanismo que es característico de la educación liberal de las universidades de élite de los países desarrollados, "... la [noción] ciudadanía global está estrechamente vinculada a

las ideas e ideales de cosmopolitanismo” (Jooste & Heleta, 2017, pág. 44); para lo cual se le define como “la creencia de que la humanidad constituye una identidad colectiva y que hay obligaciones morales y políticas que se derivan de ello”. El tercer argumento niega la novedad que se atribuye a la ciudadanía global (Jooste & Heleta, 2017, págs. 45-46). Por último, la cuarta crítica, se dirige contra la posibilidad de implementar la ciudadanía global en los sistemas de ES de los países del Sur o en desarrollo, ya que ésta exige recursos financieros y humanos que sólo están al alcance de las universidades de élite (Jooste & Heleta, 2017, págs. 42-44). A continuación, se repasan brevemente estas razones en contra, observando en cada caso que no se aplican a la noción de GCE de la UNESCO.

a) **Contradicciones en el concepto mismo:** como ya se ha mencionado más arriba, este tipo de objeción se apega a la idea tradicional de ciudadanía y no toma en cuenta las discusiones recientes en teoría política. En contraste GCE reconoce el carácter abierto y flexible de este término.

b) **Ciudadanía global como un concepto excluyente:** para Jooste y Heleta (2017, pág. 44), el mundo constituye un ámbito de regiones, países y comunidades con una gran variedad de valores, normas, costumbres y estándares con los que las personas guían sus vidas e interacciones con los demás. En contra de esta realidad, el cosmopolitanismo, en la versión de estos autores, se caracteriza por ser una visión ética basada en el individualismo, y en valores liberales que se sustentan como universales. Se excluyen, por lo tanto, otras formas de vida social que se dan en culturas con valores comunitarios. La ciudadanía global, proclaman estos autores, es en realidad “un discurso centrado en una visión Occidental del mundo”, cuyo contenido específico se basa en los valores de las democracias liberales, a expensas de los que constituyen las culturas no occidentales. Más aún, enfatizan que el concepto de ciudadanía global no está libre de esa influencia cultural, ni “refleja las obligaciones racionales de la humanidad en abstracto”. Por el contrario, los valores que promueve este concepto son un producto del dominio de Occidente. En suma, no se trata de un proyecto multicultural sino más bien de un caso de imperialismo cultural. A partir de este argumento, Jooste y Heleta, llegan a la conclusión que el individualismo entra en conflicto directo con los valores de las sociedades que prefieren la convivencia y que en consecuencia, el cosmopolitanismo no puede ser el fundamento de la ciudadanía global.

En réplica a esta conclusión, cabe aclarar que en el caso de la GCE se asume una noción de universalidad de sus valores distinta, cuya validez es resultado del consenso y del acuerdo entre los diferentes actores pro-venientes de contextos culturales diferentes; por ello, GCE no se sustenta en una trascendencia basada en derechos naturales. Por lo demás, basta percatarse que la idea actual de los derechos humanos

no es un concepto que se deriva del liberalismo clásico (Gaus, 2004). Por esta razón, el cosmopolitismo, concebido como una noción que no es universal, puede utilizarse como una aproximación teórica en el campo de la filosofía política y ética para construir una nueva conceptualización de una ciudadanía basada en una relación moral y política entre el individuo y la comunidad de los seres humanos (Kymlicka, 2002). El cosmopolitismo político abarca temas como la democracia y el estatus de las instituciones transnacionales, mientras que el cosmopolitismo ético se centra en temas como la igualdad de derechos básicos dentro de una humanidad común y la justicia global. Los valores del cosmopolitismo ético promocionan los derechos humanos, tolerancia, interculturalidad, paz y cooperación, así como el respeto para todas las personas, independientemente de su condición económica. En este sentido, los valores cosmopolitas emergen en oposición a la xenofobia, la intolerancia, la injusticia, el chauvinismo y el colonialismo (Kymlicka, 2002). Estos valores son la base de la GCE y provienen de diferentes corrientes filosóficas como el comunitarismo, el multiculturalismo, y la búsqueda para el reconocimiento de las comunidades desfavorecidas. Todos estos puntos de vista están, sobra decirlo, muy lejos de ser puramente individualistas.

c) **La noción de ciudadanía global no es novedosa:** para este argumento, las competencias fomentadas por la idea de ciudadanía global incluyen actitudes y valores como "... responsabilidad de la comunidad global, apertura hacia los demás, compromiso con la diversidad y la compasión hacia los demás". Por lo tanto, Jooste y Heleta (2017) concluyen que la ciudadanía global pretende capacitar a los estudiantes para "hacer el bien en el mundo y cuidar el planeta". Se trata, para ellos, sólo de nociones derivadas del sentido común y la decencia humana. Por lo demás, estos autores añaden que la responsabilidad social y las habilidades de pensamiento críticas, constituyen competencias que ya forman parte de otros proyectos educativos. Basta responder a esta objeción, señalando que el proyecto GCE en su contenido y fundamentación no se reduce a reciclar ideas cuya difusión está al alcance de todo el mundo como lo demuestra la comparación y el contraste que se han hecho más arriba con otros modelos educativos en la Tabla 5.

El último argumento esgrime la imposibilidad de financiar los proyectos de ciudadanía global en países en desarrollo. Sin duda, éste no se aplica para el caso específico de la GCE, en vista de que ésta se encuentra en marcha en múltiples países, adoptando las circunstancias concretas, culturales y económicas, de cada uno de ellos.

Del análisis anterior, se desprende que el principal argumento de Jooste y Heleta (2017) en contra del concepto mismo de ciudadanía global es el que busca demostrar que se trata de una noción excluyente de otras culturas y de sus valores fundamentales. Se ha señalado más arriba que esta objeción no se aplica al caso específico de GCE, pero debe señalarse que en gran medida esta crítica es válida para los proyectos de ciudadanía global que asumen versiones del liberalismo contemporáneo. Sus objeciones -al menos una parte de ellas- deben tomarse en cuenta al examinar los fundamentos de estas posturas. En suma, en Jooste y Heleta (2017) hay una aportación incisiva y relevante.

Debe subrayarse, además, que este texto no se limita a ser crítico ya que en su última sección propone una noción alternativa a la de ciudadanía global: la idea de formar estudiantes globalmente competentes, que sean sensibles a las diferencias culturales, con capacidad para desempeñarse en ambientes sociales y de negocios de distintos países. Desafortunadamente, como lo reconocen los propios autores, todavía no se cuenta con una propuesta suficientemente desarrollada para abordarla críticamente.

:: Conclusiones

El estado actual de la investigación sobre el concepto de ciudadanía global, a pesar de la multiplicidad de sentidos que puede adoptar, muestra un alto grado de convergencia entre los diferentes modelos propuestos hasta ahora. En términos generales, la principal diferencia de cada propuesta radica en el rango de prioridad que se le da a una dimensión en vez de otra. Sin embargo, algunos autores argumentan que este concepto se ha definido desde las sociedades de países altamente desarrollados y que al hacerlo han dejado de considerar la visión que se puede tener desde los países del Sur y que, por ello, la noción de ciudadanía global tiene un sesgo neoliberal. Es decir, que se trata de una que, en esencia, contempla únicamente los aspectos relacionados con el desarrollo de la competitividad y sus valores concomitantes. A esto, se puede objetar que en el proyecto GCE de la UNESCO, han participado investigadores, profesores, actores y tomadores de decisión provenientes de todas las regiones del mundo, tanto del Norte como del Sur global. Este trabajo incluyente ha permitido construir un marco de referencia comprehensivo y adaptable, que incorpora las dimensiones y rubros de modelos anteriores y además aporta las nociones de educación para los derechos humanos, la sustentabilidad y la paz fundamentadas en un conjunto de valores éticos universales. Por lo tanto, el concepto de GCE tal como lo ha desarrollado la UNESCO, constituye un modelo que incorpora las dimensiones necesarias para superar las tensiones entre las visiones del Norte y del Sur; al mismo tiempo hace posible diseñar las

prácticas educativas y curriculares que se requieren para su implementación en contextos nacionales y locales específicos. El trabajo de la UNESCO en su elaboración de la GCE es, en suma, una aportación significativa a la educación, y a su internacionalización. Dicho concepto merece ser analizado en detalle y ampliamente debatido por los investigadores de América Latina y el Caribe; ya que constituye un pilar de la educación para el siglo actual y el logro de los objetivos de las Naciones Unidas al 2030.

REFERENCIAS

- **Audard, C. (2007).** John Rawls. Stocksfield, UK: Acumen Publishing Limited.
- **Bates, R. (2012).** Is global citizenship possible, and can international schools provide it? *Journal of Research in International Education*, 11(3), 262-274.
- **Bennett, C. (1995).** Comprehensive multicultural education: theory and practice. Boston: Allyn & Bacon.
- **Bennett, M. (1993).** Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. En R. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (págs. 26-28). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- **Bowden, B. (2003).** The perils of global citizenship. *Citizenship Studies* (7), 301-328.
- **Calhoun, C. (2003).** "Belonging" in the cosmopolitan imaginary. *Ethnicities* (3), 531-568.
- **Cogan, J., & Derricott, R. (1998).** *Citizenship for the 21st century: an international perspective on education*. London: Kogan Page.
- **Gaus, F. (2004).** The Diversity of Comprehensive Liberalisms. En G. Gaus, & C. Kukathas (Edits.), *The Handbook of Political Theory* (págs. 100-114). London: SAGE.
- **Green, M. (2012).** *Global Citizenship: What Are We Talking About and Why Does It Matter?* Trends & Insights.

- **Hanvey, R. (1982).** An attainable global perspective. New York: American Forum for Global Education.
- **Jooste, N., & Heleta, S. (2017).** Global Citizenship Versus Globally Competent Graduates: A Critical View From the South. *Journal of Studies in International Education*, 21(1), 39-51.
- **Kymlicka, W. (2002).** *Contemporary Political Philosophy* (Second edition ed.). Oxford University Press.
- **Lagos, T. (2001).** Global citizenship. Towards a definition. Recuperado el 3 de abril de 2016, de <https://depts.washington.edu/gcp/pdf/globalcitizenship.pdf>
- **Lambert, R. (1994).** Educational exchange and global competence. New York: Council of International Educational Exchange.
- **Langran, I., Langran, E., & Ozment, K. (2009).** Transforming today's students to tomorrow's global citizens: Challenges for U.S. educators. *New Global Studies*, 3(1), 1-20.
- **Leask, B. (2015).** *Internationalizing the Curriculum*. New York: Routledge.
- **Lilley, K., Barker, M., & Harris, N. (2014).** Unravelling the Rhetoric of the Global Citizen. Retrieved October 12, 2015, from http://www.handbook-internationalisation.com/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=191
- **(2015).** Exploring the Process of Global Citizen Learning and the Student Mind-Set. *Journal of Studies in International Education*, 19(3), 226-245.
- **(2017).** The Global Citizen Conceptualized: Accommodating Ambiguity. *Journal of Studies in International Education*, 21(1), 6-21.
- **Morais, D., & Ogden, A. (2010).** Initial Development and Validation of the Global Citizenship Scale. *Journal of Studies in International Education*.
- **Morin, E. (1999).** *Seven complex lessons in education for the future*. Paris: UNESCO.

- **Noddings, N. (2005).** Educating citizens for global awareness. New York : Teachers College Press.
- **ONU (2015).** Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible. Nueva York, NY: ONU.
- **Parekh, B. (2003).** Cosmopolitanism and Global Citizenship. *Review of International Studies*(29), 3-17.
- **Pogge. (1992).** Cosmopolitanism and Sovereignty. *Ethics* (103).
- **Roman, L. (2003).** Education and the contested meanings of "Global Citizenship". *Journal of Educationla Change* (4), 270-293.
- **Schattle, H. (2008).** The Practices of Global Citizenship. Plymouth, UK: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- **Schlechter, M. (1993).** Internationalising the university and building bridges across disciplines. In T. Cavusgil (Ed.), *Internationalising business education: Meeting the challenge*. Lansing: Michigan State University Press.
- **Shultz, L. (2007).** Educating for Global Citizenship: Conflicting Agendas and Understandings. *The Alberta Journal of Educational Reserach*, 53(3), 248-258.
- **UNESCO (2013).** Global Citizenship Education: An Emerging Perspective.
- **(2014).** Global Citizenship Education. Preparing learners for the challenges of the 21st century. Paris: UNESCO.
- **(2015a).** Global Citizenship Education. Topics and Learning Objectives. Paris: UNESCO.
- **(2015b).** Rethinking Education. Towards a global common good? Paris: UNESCO Publishing.
- **(2015c).** Position Paper on Education Post-2015. Paris: UNESCO.
- **(2016).** The ABC of Global Citizenship Education. Recuperado el 3 de junio de 2017, de <http://en.unesco.org/gced/resources>

NOTA BIOGRÁFICA

::: Jocelyne Gacel-Ávila

Doctora en Educación Internacional y Maestría ès Lettres por la Universidad de París, en Lenguas y Civilizaciones Extranjeras (francés, inglés, alemán). Actualmente, es directora de División y Profesora- Investigadora del Centro Universitario en Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara; Profesora y miembro de la Junta Académica del Doctorado en Gestión de la Educación Superior (DGES) de la misma universidad. Estuvo a cargo del área de internacionalización de ésta, durante 27 años, como Coordinadora General de Cooperación e Internacionalización y Directora del Centro de Estudios para Extranjeros de la misma Institución. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores de México, nivel II. Es Coordinadora General del Observatorio Regional de UNESCO-IESALC sobre Internacionalización y Redes de la Educación Terciaria para América Latina y el Caribe (OBIRET) y Coordinadora General de la Red Regional para el Fomento de la Internacionalización de la Educación Superior en América Latina (RIESAL), financiada por la Comisión Europea dentro de la convocatoria ERASMUS+.

Correo electrónico:

jocelyne@csh.udg.mx