
Imaginando una educación para la ciudadanía global después del COVID-19

Imagining a Post-COVID-19 Global Citizenship Education

Imaginando uma Educação para a Cidadania Global pós-COVID-19

Marta Estelles*

 <http://orcid.org/0000-0001-6162-3875>

Gustavo E. Fischman**

 <http://orcid.org/0000-0003-3853-9856>

Resumen: La pandemia del COVID 19 ha creado condiciones sin precedentes en todas las áreas de la vida. A medida que la suspensión de las actividades escolares se ha convertido en “la nueva normalidad”, numerosos expertos y formadores de opinión se han apresurado a lanzar sus recomendaciones a gobiernos y organizaciones educativas para normalizar las operaciones escolares. En este contexto novedoso, analizamos las propuestas para expandir el modelo de Educación para la Ciudadanía Global (ECG) que está siendo cada vez más apoyada por organizaciones internacionales, gobiernos y académicos. En este artículo, sostenemos que la orientación redentora que los modelos y propuestas de ECG han desarrollado en las últimas décadas resulta muy limitada para entender y resolver problemas actuales como la restricción de derechos de privacidad de la ciudadanía o el fortalecimiento de los nacionalismos excluyentes. En cambio, se necesitan modelos más realistas de ECG. Este documento concluye con nuevas preguntas para robustecer el debate y las alternativas para imaginar una ECG realista y no redentora.

Palabras clave: Educación para la ciudadanía global. Pandemia del COVID-19. Pedagogía redentora.

Abstract: The COVID-19 pandemic has created unprecedented conditions in all areas of social life and as the suspension of schooling became “the new normal,” numerous experts and opinion-makers rushed to voice their recommendations to governments and educational organizations for normalizing schooling operations. In light of this worldwide crisis, we re-evaluate proposals to expand the model of Global Citizenship Education (GCE) that have received increasing attention and support from both international organizations, governments, and scholars. In this article, we argue that the predominately redemptive nature of GCE models and proposals since the mid-1990s cannot handle global problems associated with the current pandemic such as the restriction of citizen’s privacy rights or the strengthening of exclusionary nationalistic messaging. Instead, more realistic models of GCE are needed. This paper concludes with new questions to strengthen the debate and alternatives for imagining a non-redemptive and more realistic GCE.

Keywords: Global Citizenship Education. COVID-19 pandemic. Redemptive pedagogies.

* Universidad de Cantabria (Spain). E-mail: <marta.estelles@gmail.com>

** Arizona State University. E-mail: <fischman@asu.edu>

Resumo: A pandemia do COVID-19 criou condições sem precedentes em todas as áreas e, quando a suspensão da escola se tornou “o novo normal”, vários especialistas e formadores de opinião correram para expressar suas recomendações ao governo e às instituições educacionais para normalizar as operações escolares. Nesse novo contexto, interrogamos as propostas para expandir o modelo de Educação para a Cidadania Global (ECG), que recebeu crescente atenção e apoio de organizações internacionais, governos e estudiosos. Neste artigo, argumentamos que a tendência redentora que os modelos e propostas da ECG seguiram nas últimas décadas não pode lidar com problemas globais atuais, como a restrição dos direitos de privacidade dos cidadãos ou o fortalecimento de mensagens nacionalistas excludentes. Em vez disso, são necessários modelos mais realistas de ECG. Este artigo conclui com novas perguntas para fortalecer o debate e as alternativas para imaginar um ECG não redentora e realista.

Palavras-chave: Educação para a cidadania global. Pandemia de COVID-19. Pedagogia redentora.

Introducción

La naturaleza y escala sin precedentes de la crisis desatada por el COVID-19 hace que sea extremadamente difícil –tal vez imposible– desarrollar una visión integral de todos los procesos sociopolíticos generados y acelerados por esta pandemia. Este intento se torna aún más complicado en medio de la crisis cuando somos parte de experimentos sociales con consecuencias inciertas y los acontecimientos suceden rápidamente. Sin embargo, como investigadores e investigadoras en el ámbito educativo, es nuestra responsabilidad seguir trabajando para identificar nuevos problemas pedagógicos, elaborar explicaciones más precisas y alentar reflexiones que amplíen nuestras posibilidades de acción. La UNESCO y la OCDE han sido las primeras organizaciones mundiales que se han apresurado en articular una respuesta educativa a la crisis, publicando diversos informes que analizan los nuevos desafíos y plantean sus propias recomendaciones para los Ministerios de Educación.¹ Si bien estamos de acuerdo con estas organizaciones en que la crisis del COVID-19 supone también una crisis pedagógica global enormemente desafiante para docentes y políticos, diferimos con ellos en su enfoque centrado en el cierre de escuelas y la normalización acrítica de sistemas inadecuados de enseñanza a distancia. Sus sugerencias se han orientado principalmente a minimizar el impacto de los confinamientos (véase UNESCO, 2020a, 2020b). Aunque este deseo de volver a la “normalidad” sea comprensible, puede no ser deseable para la gran mayoría de las escuelas: “No podemos volver a la normalidad porque lo normal era precisamente el problema” (graffiti anónimo en una estación de metro de Hong Kong).

En términos pedagógicos, la pandemia supone un fracaso colectivo de los sistemas educativos para alentar formas creativas y democráticas de compromiso y colaboración entre ciudadanos y gobiernos de distintas regiones del mundo. Para aquellas organizaciones y educadores comprometidos con la educación para la ciudadanía global (ECG), la pandemia del COVID-19 implica mucho más que una interrupción que debe solventarse con modelos de aprendizaje digital; es una oportunidad para confirmar la relevancia de su planteamiento pedagógico cosmopolita.²

La ECG es un movimiento educativo que ha recibido una creciente atención tanto por parte de organizaciones internacionales de gran influencia, tales como UNESCO, OCDE, Oxfam

¹ Véanse, por ejemplo, los documentos *Distance learning strategies in response to COVID-19 school closures* and *Framework for reopening schools* elaborado por la UNESCO (2020a, 2020b) y *A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020* publicado por la OCDE (REIMERS; SCHLEICHER, 2020).

² Como señalan Rizvi y Beech (2017), los ideales cosmopolitas no pueden separarse de una aspiración global: “La idea del cosmopolitismo se ha vinculado tradicionalmente a las nociones de solidaridad, cohesión social y sentido global de pertenencia (NUSSBAUM, 2002). Lo que desafía el cosmopolitismo es la referencia espacial para la solidaridad social. De modo que si el comunitarismo se basa en la idea de solidaridad dentro de una comunidad determinada (ETZIONI, 2004) y el nacionalismo implica desarrollar un sentido de pertenencia a una nación (SMITH, 2010), el cosmopolitismo apela a la solidaridad y pertenencia en todo el cosmos o el universo” (p. 127, *traducción propia*).

como de académicos/as en las últimas décadas. En términos muy generales, la UNESCO (2015) la ha definido como un paradigma que “aspira a ser un factor de transformación, inculcando los conocimientos, las habilidades, los valores y las actitudes que los educandos necesitan para poder contribuir a un mundo más inclusivo, justo y pacífico” (p. 15). La ECG ha sido a menudo presentada como uno de los modelos pedagógicos más completos en tanto que incorpora los objetivos y buenas prácticas de planteamientos anteriores como la educación para la ciudadanía, la educación global, la educación en derechos humanos, la educación multicultural, la educación ambiental, la educación para la paz, etc. (véase, por ejemplo, DAVIES, 2006; DAVIES; EVANS; REID, 2005; HAHN, 2005; MANNION et al., 2011). Además de avivar la ilusión de que se trata de una suma de contribuciones armoniosas,³ este marco reificador ha considerado la ECG como una solución –a nivel nacional– capaz de abordar problemas no educativos a nivel global (FISCHMAN; ESTELLES, 2020).

Nosotros, sin embargo, nos mantenemos muy escépticos con respecto al poder transformador de los discursos románticos y redentores de la ECG (véase ESTELLES; FISCHMAN, 2020; FISCHMAN; ESTELLES, 2020), especialmente en una situación sin precedentes como la crisis del COVID-19. La naturaleza compleja y controvertida de los desafíos globales provocados por la pandemia no deja lugar a los alegatos idealistas y universales característicos de los discursos redentores de la ECG.

En este artículo, sostenemos que la predilección idealista y redentora de los discursos y propuestas de la ECG no puede ayudar a hacer frente a problemas mundiales actuales como la restricción de los derechos de privacidad de la ciudadanía o el fortalecimiento de los nacionalismos excluyentes. En cambio, se necesitan enfoques más realistas de ECG. Para contribuir a su desarrollo, concluimos este artículo explorando posibles alternativas para superar el prototipo romántico de ciudadano global propio de los marcos redentores, así como su dimensión individualista.

¿Puede la educación para la ciudadanía global proporcionar una respuesta adecuada a las urgencias educativas posteriores al COVID-19?

Aunque bajo ideologías y entendimientos muy dispares de lo global,⁴ la ECG en las últimas décadas se ha presentado como un medio para responder a los problemas derivados de la globalización por parte de expertos y organizaciones internacionales (ESTELLES; FISCHMAN, 2020a; STROMQUIST; MONKMAN, 2014; SUÁREZ-OROZCO, 2007). Más concretamente, se ha presentado como parte de la solución de desafíos mundiales actuales como el respeto a los derechos humanos, el conocimiento de la interconexión global, el conocimiento de otras culturas, el desarrollo de la responsabilidad global, la conciencia ambiental, el crecimiento económico y/o la justicia social. Como declaró la UNESCO (2014), la ECG “se espera que facilite la cooperación internacional y promueva la transformación social de una manera innovadora hacia un mundo más justo, pacífico, tolerante, inclusivo, seguro y sostenible” (p. 11, *traducción propia*). No nos extrañaría

³ Lejos de ser una mera suma de contribuciones armoniosas, la ECG es un terreno pedagógico en disputa. De hecho, el concepto no ha estado exento de críticas. Numerosos autores, por ejemplo, han criticado los sesgos occidentales implícitos (ANDREOTTI; SOUZA, 2012; DILL, 2015; HANDLER, 2013; HARTMAN; KIELY, 2014; JEFFRESS, 2012; WANG; HOFFMAN, 2016) y que la ECG se ha convertido en una forma de elitismo bajo el régimen de rendición de cuentas (DICICCO, 2016; WEENINK, 2008; ZEMACH-BERSIN, 2012).

⁴ De hecho, los debates sobre la definición de ECG han sido prolíficos y las tipologías abundan. Por mencionar tan solo algunos ejemplos, se ha distinguido entre ECG blanda y crítica (ANDREOTTI, 2006); enfoques neoliberales, radicales y transformacionales (SHULTZ, 2007); ciudadanía global abierta, moral y sociopolítica (Veugelers, 2011); enfoques de técnico-económicos y de justicia social (MARSHALL, 2011); y tipos de ciudadanía global cosmopolita y de defensa (OXLEY; MORRIS, 2013).

que varios investigadores en el amplio campo de la educación global comiencen pronto a exigir más ECG para abordar las deficiencias pedagógicas reveladas por la crisis del COVID-19. Algunos, de hecho, ya han comenzado (véase, por ejemplo, Rapoport, 2020). Decimos que no sería de extrañar porque esta crisis ha tenido efectos evidentes en las dos principales áreas de interés de la ECG: la *ciudadanía* y lo *global*. En este sentido, conviene recordar la reflexión de Yuval Harari (2020) cuando afirma que “en este momento de crisis, nos enfrentamos a dos opciones particularmente importantes. La primera es entre la vigilancia totalitaria y el empoderamiento ciudadano. La segunda es entre el aislamiento nacionalista y la solidaridad global” (*traducción propia*). Efectivamente, existen dos fenómenos globales que nos sitúan en la posición de seleccionar entre estas dos opciones. El primero está relacionado con los ataques contra los derechos civiles de la ciudadanía que están teniendo lugar en todo el mundo en pos de la seguridad. El segundo tiene que ver con la falta de cooperación internacional y el fortalecimiento paralelo de los sentimientos nacionalistas excluyentes. Estos fenómenos globales exigen respuestas pedagógicas que los modelos educativos relacionados con el empoderamiento de ciudadanos y ciudadanas – independientemente de su nacionalidad– ya no pueden ignorar. Pero, ¿puede la ECG proporcionar una respuesta adecuada a estos desafíos?

En trabajos anteriores, hemos criticado fuertemente la tendencia romántico-idealista de la mayoría de los discursos y propuestas de la ECG (ver ESTELLES; FISCHMAN, 2020; FISCHMAN; ESTELLES, 2019). Nuestros principales argumentos en ese momento, aún relevantes hoy, fueron los siguientes. En primer lugar, que la noción de la ECG como solución a los problemas mundiales más apremiantes no contribuye necesariamente a la promoción de modelos pedagógicos políticamente comprometidos. En segundo lugar, que al abrazar la idea de que la ECG “tiene como objetivo empoderar a los alumnos para que participen y asuman roles activos, tanto a nivel local como global, para enfrentar y resolver desafíos globales” (UNESCO, 2014, p. 15, *traducción propia*), se asume implícitamente que la responsabilidad de resolver esos problemas globales recae exclusivamente en los individuos y no en gobiernos y/o instituciones internacionales (FISCHMAN; ESTELLES, 2020). La pandemia actual ha evidenciado cómo los complejos procesos de globalización son promovidos por fuerzas financieras y económicas con poca o ninguna legitimidad democrática (HELD, 2016). Para abordar los graves problemas humanos que desbordan las fronteras nacionales (incluida la pandemia del COVID-19), se necesita con urgencia una gobernanza global más legítima y democrática, y este proceso de democratización necesariamente requiere la reforma de las organizaciones internacionales existentes y la creación de otras nuevas (ARCHIBUGI; HELD, 2011; HELD, 2010, 2016). Sin embargo, los discursos idealistas de la ECG pasan por alto la cuestión de la reforma de las instituciones y se centran exclusivamente en “dotar a los alumnos de competencias [...] para actuar de manera colaborativa y responsable para encontrar soluciones globales para los desafíos mundiales” (UNESCO, 2014, p. 9, *traducción propia*). De este modo, con la idealización redentora de la ECG como una solución educativa a los problemas mundiales no educativos, se refuerza la perspectiva neoliberal de minimizar la esfera pública y las obligaciones de los gobiernos hacia sus ciudadanos (ESTELLES; FISCHMAN, 2020; ROMERO; ESTELLES, 2019). En palabras de otros autores, el discurso tradicional de la ECG promueve un “yo emprendedor” que responde a la racionalidad neoliberal de que cada individuo es responsable de sí mismo y del futuro de todos (ARNOLD, 2014; HARTUNG, 2017).

En una crisis como la desencadenada por el COVID-19, el problema no es solo que las personas no sepan imaginar y llevar a cabo formas de cooperación con otros ciudadanos y ciudadanas del mundo, sino también –y quizá más importante– que no exijan estas medidas a sus gobiernos. En estos momentos críticos, se hace evidente cuán profundamente internalizados tenemos modelos y expectativas que aceptan que los gobiernos tienen que defender el interés de su nación; este presupuesto opera incluso para aquellos de nosotros que nos repele escuchar a

nuestros oponentes políticos ese eslogan de “primero los de aquí”.⁵ La individualización del desafío cívico global que subyace a la mayoría de los discursos de la ECG no ayuda a inhibir este presupuesto.

Otro ejemplo de la indiferencia de la ECG hacia las acciones de gobiernos e instituciones es la escasa atención prestada por la literatura al reciente aumento de los populismos nacionales en todo el mundo (MÅRDH; TRYGGVASON, 2017, p. 1). Sin embargo, nos guste o no, este fenómeno ha determinado en gran medida el curso de la crisis del COVID-19 (Bieber, 2020). Esta pandemia ha favorecido el fortalecimiento de sentimientos nacionalistas excluyentes en un suelo ya fertilizado por lo que Norris e Inglehart (2019) llaman populismos autoritarios: las llamadas a “regresar a casa” de todos los países, a quedarse en casa para “salvar al país”, la referencia constante a los “héroes/soldados” de la nación y los ejemplos más extremos: la apuesta de Trump por comprar una vacuna exclusiva para ciudadanos estadounidenses o la propaganda salvacionista china. Desde la denominación del COVID-19 como el “virus chino” hasta la propagación de teorías conspiracionistas xenófobas, esta crisis ha supuesto un caldo de cultivo para reforzar actitudes chovinistas promovidas en gran medida por distintos líderes populistas (MARKUS, 2020, p. 132). Es sorprendente que estos temas no se hayan incluido en los últimos informes publicados por la UNESCO (2020a, 2020b) que tradicionalmente ha asumido el rol de “fomentar el desarrollo de la comprensión internacional entre los niños” (UNESCO, 1953, p. 7; véase también UNESCO, 1974, 2014). Más aún cuando numerosos investigadores han analizado en profundidad el efecto de la escolarización sobre el chovinismo, los prejuicios étnicos y la hostilidad hacia los inmigrantes (v.g., COENDERS; SCHEEPERS, 2003; JENSSEN; ENGESBAK, 1994; MEEUSEN; VROOME; HOOGHE, 2013; WAGNER; ZICK, 1995). La reciente ola de populismos nacionales (EATWELL; GOODWIN, 2018) no ha sido examinada a fondo por investigadores educativos (MÅRDH; TRYGGVASON, 2017, p. 1; PETRIE; MCGREGOR; CROWTHER, 2019, p. 488). De ahí que todavía no esté claro en qué medida las narraciones idealizadas sobre el surgimiento de las naciones⁶ se utilizan para reforzar las visiones excluyentes de “nuestro país o región primero” y la creación del “otro/extranjero” que limitan el desarrollo de nociones de solidaridad global y las tan necesarias destrezas críticas y empáticas. El fenómeno del populismo –que paradójicamente ha tenido lugar junto con la expansión de los discursos de la ECG– ni siquiera ha despertado el interés de aquellos académicos que han dedicado un esfuerzo considerable a reflexionar sobre las tensiones entre el nacionalismo y la ECG (por ejemplo, BAMBER et al., 2018; STARKEY, 2018).

Sin embargo, la falta de atención prestada a los populismos nacionales por parte de la literatura académica centrada en la ECG no se explica solamente por la tendencia de la ECG a individualizar el desafío cívico global. La naturaleza conflictiva y controvertida de este fenómeno (SANT et al., 2017) choca inevitablemente con los marcos e ideales redentores embebidos en los discursos de la ECG. Como sugieren Mårdh y Tryggvason (2017), “la reputación algo empañada del concepto [populismo] podría explicar su oscuridad en el pensamiento educativo” (p. 1, *traducción propia*). El idealismo de los discursos de la ECG tiende a exaltar sus virtudes y potencialidades, en lugar de prestar atención a las dificultades –incluidas las sociopolíticas– a las que se enfrentan los docentes al implementar sus supremos objetivos (ESTELLES; FISCHMAN, 2020, p. 9). Abordar

⁵ En tiempos de crisis, nos seguimos sintiendo más protegidos en nuestras fronteras nacionales, a pesar de que muchas medidas proteccionistas puedan acabar perjudicándonos (HAN, 2020). Este es el caso, por ejemplo, del cierre de fronteras. A pesar de que las prohibiciones de viaje han tenido tradicionalmente una eficacia limitada en la prevención de transmisión de enfermedades infecciosas (ERRETT; SAUER; RUTKOW, 2020) y violan el Reglamento Sanitario Internacional (HABIBI et al., 2020), algunos de los países más afectados han aplicado esta medida y han sufrido las consecuencias. Los países europeos, por ejemplo, han experimentado restricciones y retrasos en la cadena de suministro, incluido el transporte de equipos médicos, debido a sus restricciones fronterizas.

⁶ Como es bien sabido, los sistemas educativos a nivel mundial han promovido sistemáticamente narrativas nacionalistas idealizadas y románticas (ver, por ejemplo, CUESTA, 1997; SCHISLER; SOYSAL, 2005).

los problemas del populismo nacional puede suponer un serio desafío para los educadores, especialmente en estos tiempos de intensa polarización política (ZEMBYLAS, 2019) cuando también docentes y estudiantes valoran el autoritarismo (QUAYNOR, 2011, p. 46). Sin embargo, la ECG prefiere ignorar este tema conflictivo, a pesar del reto que plantea a propósitos por excelencia de la ECG como comprender la interdependencia global o fomentar el compromiso global.

Algo similar sucede con el problema mundial de la vigilancia digital. Las revisiones de literatura realizadas en el campo de la ECG no mencionan estudios que aborden esta cuestión (ESTELLES; FISCHMAN, 2020; GOREN; YEMINI, 2017; YEMINI; TIBBITTS; GOREN, 2019), ni siquiera aquellos que analizan el contenido de medios digitales u otros asuntos relacionados con las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC). En este momento, sin embargo, este asunto resulta ser uno de los principales desafíos para las democracias y la protección de los derechos de la ciudadanía (BIEBER, 2020; PRECIADO, 2020). La fórmula de la vigilancia digital que ha demostrado ser tan efectiva para contener la propagación del virus en varios países asiáticos se ha exportado rápidamente a otros lugares del planeta. De hecho, varios países europeos y norteamericanos ya están desarrollando formas de rastrear los movimientos de sus ciudadanos utilizando datos provenientes de sus *smartphones* y *Google* y *Apple* ya han presentado su solución “personalizada” a la crisis del COVID-19. El debate sobre el derecho a la protección de datos y la privacidad de la ciudadanía está tan apartado que incluso China ha mostrado con orgullo la superioridad de su sistema policial (HAN, 2020). Debido a la conmoción causada por la pandemia, la tolerancia de la ciudadanía hacia el control cibernético estatal y corporativo parece ser mayor que nunca.

Dadas las circunstancias, es posible que el deterioro de la democracia y los derechos civiles sea transitorio. Pero, como apunta Rapoport (2020) y lo han hecho otros muchos intelectuales públicos:⁷ “Me preocupa que, aquí y allá, veamos figuras públicas que utilizan la situación actual para pedir un alto a los procesos democráticos y promover la idea de medidas autoritarias temporales; lo temporal tiene tendencia a volverse permanente” (p. 1, *traducción propia*). ¿Puede la ECG contribuir realmente a afrontar este desafío cívico?

Preguntas para una educación para la ciudadanía global posterior al COVID 19

La pandemia del COVID-19 se ha entremezclado y ha acusado problemas cívicos de carácter global previamente existentes como el incremento de la desigualdad, el aumento del populismo autoritario o la difusión de la vigilancia digital. En este momento, merece la pena preguntarse si en los próximos años los investigadores y políticos del ámbito educativo continuarán comportándose como si nada de esto hubiera sucedido o si, por el contrario, la catástrofe servirá para repensar ciertos modelos pedagógicos. En nuestra opinión, si se quiere avanzar en el debate sobre la ECG, es ahora más necesario que nunca rechazar los discursos de la ECG redentora y, en particular, su prototipo de ciudadano global y su énfasis exclusivo en el individuo.

Más allá del prototipo romántico de ciudadano global

La ECG redentora promete un proceso armonioso a través del cual el niño se convierte en un ciudadano cosmopolita que, liberado de las barreras del provincialismo/nacionalismo, actuará de acuerdo con valores racionales y humanitarios. Esta idea del sujeto político, aunque

⁷ Véanse las perspectivas de Harvey, Agamben, Žižek, Butler, Badiou, Han, entre otros, en el libro editado *Sopa de Wuhan*.

aparentemente inofensiva y benigna, es altamente problemática porque el prototipo romántico de ciudadano cosmopolita que encarna los principios emancipadores de equidad, multiculturalismo, justicia social y demás define simultáneamente lo que se pretende excluir (POPKEWITZ, 2009). Dicho de otro modo, el optimismo incrustado en el lenguaje cosmopolita implica tanto una esperanza de progreso e inclusión como un temor a todos aquellos que constituyen una amenaza para ese progreso (POPKEWITZ, 2009). Para Andreotti (2015), este imaginario global divide a la humanidad:

...entre aquellos que se perciben a sí mismos como poseedores de conocimiento, trabajadores, solucionadores de problemas mundiales, dispensadores de derechos, líderes mundiales y aquellos que son percibidos (a menudo junto con sus culturas) como carentes de conocimiento, relajados, creadores de problemas y dependientes (p. 3, *traducción propia*).

Esta división/exclusión explica por qué, con las condiciones propicias (creciente desigualdad económica, sentimientos de privación, etc.), los líderes populistas nacionales han incluido, entre sus enemigos, los izquierdistas cosmopolitas que “desprecian” a la nación (EATWELL; GOODWIN, 2018, p 107). Incluso con la aparente normalización del lenguaje del cosmopolitismo y la ECG, los temores de destrucción de las culturas e identidades nacionales están todavía presentes⁸ y han alimentado considerablemente los populismos recientes (Eatwell y Goodwin, 2018, pp. 14-15). Sin embargo, la pregunta no debería ser *¿cómo integramos al “otro” en la ECG?* Si no, *¿cómo lo hacemos si el “otro”, como diría Todorov (2012), también está “dentro” de nosotros?*

La pandemia del COVID-19 ha puesto de relieve cuán profundamente arraigadas están las identidades nacionales en nosotros y las dificultades que tenemos para imaginar alternativas que vayan más allá del binario ellos/nosotros (Bieber, 2020; Farage, 2020). No se trata simplemente de fomentar la “conciencia global”. Nunca hemos sido tan conscientes de las tupidas redes que nos conectan a nivel mundial (RAPOPORT, 2020, p. 1), pero seguimos siendo incapaces de imaginar y desear formas alternativas de superar la crisis global de manera cooperativa. Durante esta crisis, la mayoría de los gobiernos, independientemente de su orientación, no comenzaron a actuar hasta que la amenaza del COVID-19 estuvo dentro de sus fronteras. Y ello a pesar de que medidas como compartir información confiable entre países, coordinar la producción global de equipos médicos o crear una red de seguridad económica podrían haber minimizado considerablemente el impacto de la propagación del virus (SHWARZER; VALLÉE, 2020).

El desarrollo de la solidaridad global es una cuestión, aunque necesaria y urgente en la actualidad, todavía bastante incierta: ¿qué nos hace reacios a cooperar con humanos de otras regiones del mundo? ¿qué nos motiva a hacerlo? La ECG suele dar por sentado que los valores altruistas y los pensamientos racionales –puramente cartesianos– son los principales impulsores de los comportamientos de los ciudadanos cosmopolitas (ESTELLES; FISCHMAN, 2020). Sin embargo, las emociones y las conductas no altruistas son también una parte intrínseca de nuestra naturaleza humana.⁹

Las emociones siempre están involucradas en la toma de decisiones políticas, muy especialmente en tiempos de crisis. De hecho, una de las características esenciales de la pandemia del coronavirus ha sido la proliferación del miedo (BIEBER, 2020, p. 11). El temor a la propagación de la enfermedad es probablemente el principal responsable de la tolerancia de la ciudadanía hacia

⁸ Según la Encuesta Mundial de Valores (WVS, 2014), más del 80 por ciento de las personas en EE. UU. y Europa reconocen sentirse fuertemente apegados a su nación y estar dispuestos a luchar por ella.

⁹ Este no es el lugar para señalar las limitaciones de los modelos pedagógicos que explican la “racionalidad” en términos de ejercicios mentales conscientes y autorregulados (CHOI, 2016; FISCHMAN; HAAS, 2012; MYERS, 2016), pero es importante destacar que, al asumir un modelo de racionalidad incorpórea, la ECG infravalora la importancia de las emociones en la toma de decisiones humanas.

la vigilancia digital. Además, los líderes populistas autoritarios han utilizado ampliamente el miedo como arma política para culpar a minorías, migrantes u otros “extraños” de la propagación de la enfermedad (BIEBER, 2020). Ofrecer respuestas simples mediante la construcción de enemigos claros constituye su *modus operandi* (NORRIS; INGLEHART, 2019, p. 18; WODAK, 2015, p. 4). Las acusaciones de Trump y Bolsonaro a China por crear el virus son probablemente el mejor ejemplo de ello.

Ignorar el poder del miedo no es solo ingenuo, sino también extremadamente impráctico para cualquier propuesta de educación cívica actual que tenga como objetivo ir más allá de las buenas intenciones. En cambio, sería más realista comenzar a pensar cómo la ECG puede responder al miedo que actualmente motiva el apoyo al autoritarismo o cómo puede proporcionar a educadores y estudiantes oportunidades para reflexionar críticamente sobre los modos emocionales a través de los cuales se articulan los populismos autoritarios (ZEMBYLAS, 2019).

Más allá de la individualización del desafío cívico global

La escasa cooperación internacional mostrada durante la crisis del COVID-19 no solo fue un indicador de carencias personales (falta de conciencia global, identidad, compromiso, etc.), sino también de las deficiencias de gobiernos y organizaciones internacionales. El hecho de que las intervenciones pedagógicas operen a nivel individual no significa necesariamente que tengan que señalar al sujeto como el principal responsable de la resolución de los problemas sociales globales. Sin embargo, esto es lo que se hace con la individualización del desafío cívico global que subyace a los discursos redentores de la ECG. En la investigación educativa, esta individualización se ha trasladado al docente que se ha convertido en el agente más importante en la implementación de los programas de ECG (véase, por ejemplo, APPELYARD; MCLEAN, 2011; GUO, 2014; ZHAO, 2010). A menudo se olvida que la ECG, aunque es relativamente popular entre las organizaciones internacionales y el ámbito académico, sigue siendo periférica en los planes de estudio escolares nacionales (MYERS, 2016). Sin embargo, gobiernos, legisladores y políticos rara vez son señalados como responsables de esta cuestión. Con aspiraciones tan loables y ambiciosas, nosotros nos preguntamos: ¿por qué la ECG se ha mantenido como un movimiento al margen de la escolarización general? ¿por qué la educación del sujeto político global rara vez se ha asociado con un replanteamiento global de toda la función de la escolaridad nacional? ¿por qué suele presentarse como una propuesta para incluir en programas (a menudo extracurriculares) o, en el mejor de los casos, en las asignaturas de Ciencias Sociales?

En este sentido, no puede olvidarse que el discurso oficial de la ECG ha sido en buena medida moldeado por políticas neoliberales (ANDREOTTI; SOUZA, 2012; ARNOLD, 2014; DICICCO, 2016; MYERS, 2016) y, por tanto, que la desconexión entre la ECG y la educación pública/estatal puede ser otro legado del régimen neoliberal. Sin embargo, esta pandemia también ha mostrado un proceso simultáneo de revalorización de la responsabilidad pública del Estado. Después de décadas de presencia hegemónica de modelos de austeridad siguiendo el credo neoliberal, la pandemia del COVID-19 ha proporcionado evidencia indiscutible de que los Estados y sus ciudadanos son los únicos que tienen la capacidad de salvar vidas y atender las emergencias y necesidades de la población. Un Estado distante y ausente no puede proporcionar una respuesta efectiva a una crisis de la magnitud del COVID-19, ni a la crisis de sostenibilidad. Sin embargo, el fortalecimiento de la estructura y la legitimidad de los “Estados nacionales” tiene como correlato el desarrollo insuficiente de una arquitectura institucional transnacional capaz de dar una respuesta común, rápida y efectiva a fenómenos como este. Esta crisis ha demostrado que, sin tener en cuenta la relevancia de las instituciones cívicas a nivel nacional e internacional para abordar los problemas mundiales, la ECG no puede cumplir sus nobles promesas.

Como reflexión final queremos resaltar que considerar las intersecciones entre las circunstancias políticas derivadas de la crisis, los múltiples niveles de gobernanza de la ciudadanía y las dificultades pedagógicas que conllevan resulta esencial para que la ECG pueda prosperar. Aunque su orientación idealista/redentora tiene un largo recorrido (CASTRO; KNOWLES, 2017; FISCHMAN; HAAS, 2012; KNOWLES; CLARK, 2018; McCOWAN, 2009), la necesidad de superar estos marcos romántizados se vuelve más urgente ahora que hemos sido testigos tanto de las fuertes conexiones que nos unen como de las terribles consecuencias de no articular una respuesta global. Este es el momento de imaginar otras normalidades, más justas, menos desiguales, más sustentables y menos vigiladas para hacer que la ECG se convierta en algo más que una palabra de moda.

Referencias

ANDREOTTI, V. Soft versus critical global citizenship education. **Policy & Practice: a Development Education Review**, v. 3, p. 40-51, 2006.

ANDREOTTI, V. Global citizenship education otherwise: pedagogical and theoretical insights. In: ABDI, A.; SHULTZ, L; PILLAY, T. (Eds.). **Decolonizing Global Citizenship Education**. Rotterdam: Sense Publishers. 2015. p. 221-230.

ANDREOTTI, V.; SOUZA, L. M. T. M. (Eds.). **Postcolonial perspectives on global citizenship education**. New York, NY: Routledge, 2012.

APPLEYARD, N.; McLEAN, L. R. Expecting the exceptional: Pre-service professional development in global citizenship education. **International Journal of Progressive Education**, v. 7, n. 2, p. 6-32, 2011.

ARCHIBUGI, D.; HELD, D. Cosmopolitan democracy: paths and agents. **Ethics & International Affairs**, v. 25, n. 4, p. 433-461, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0892679411000360>

ARNOLD, E. **Cultivating Global Citizens: Global Citizenship Education in a moment of neoliberal globalization**. 2015. 47 f. Dissertação (Mestrado em Artes)- Simon Fraser University, Burnaby, British Columbia, Canadá, 2014.

BAMBER, P. *et al.* Educating Global Britain: perils and possibilities promoting 'national' values through critical global citizenship education. **British Journal of Educational Studies**, v. 66, n. 4, p. 433-453, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1080/00071005.2018.1533097>

BIEBER, F. **Global nationalism in times of the COVID Pandemic**. Nationalities Papers, 2020.

CASTRO, A. J.; KNOWLES, R. T. Democratic citizenship education: Researching across multiple contexts and landscapes. In: MANFRA, M.; BOLICK, C. (Eds.). **The Wiley handbook of social studies research**. Hoboken: Wiley-Blackwell. 2017. p. 287-318.

CHOI, M. A concept analysis of digital citizenship for democratic citizenship education in the internet age. **Theory & Research in Social Education**, v. 44, n. 4, p. 565-607, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1080/00933104.2016.1210549>

COENDERS, M.; SCHEEPERS, P. The effect of education on nationalism and ethnic exclusionism: An international comparison. **Political Psychology**, v. 24, n. 2, p. 313-343, 2003.

CUESTA, R. **Sociogénesis de una disciplina escolar**: la Historia. Barcelona: Pomares- Corredor, 1997.

DAVIES, I.; EVANS, M.; REID, A. Globalising citizenship education? A critique of 'global education' and 'citizenship education'. **British Journal of Educational Studies**, v. 53, n. 1, p. 66-89, 2005.

DAVIES, L. Global citizenship: abstraction or framework for action? **Educational Review**, v. 58, n. 1, p. 5-25, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131910500352523>

DICICCO, M. Global citizenship education within a context of accountability and 21st century skills: the case of Olympus High School. **Education Policy Analysis Archives**, v. 24, n. 57, p. 1-26, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2364>

DILL, J. S. **The longings and limits of global citizenship education**: the moral pedagogy of schooling in a cosmopolitan age. New York, NY: Routledge, 2015.

EATWELL, R.; GOODWIN, M. **National Populism**. the revolt against liberal democracy. London: Pelican, 2018.

ERRETTI, N. A.; SAUER, L. M.; RUTKOW, L. An integrative review of the limited evidence on international travel bans as an emerging infectious disease disaster control measure. **Journal of Emergency Management**, v. 18, n. 1, p. 7-14, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5055/jem.2020.0446>

ESTELLES, M.; FISCHMAN, G. E. Who needs Global Citizenship Education? A review of the literature on teacher education. **Journal of Teacher Education**, v. 71, n. 3, p. 1-14, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1177%2F0022487120920254>

ETZIONI, A. **From empire to community**: A new approach to international relations. New York: Macmillan, 2004.

FARAGE, N. Coronavirus has shown we are all nationalists now. Does Boris Johnson realise that? **The Daily Telegraph**, 12 March. 2020. Disponível em: <<https://www.telegraph.co.uk/politics/2020/03/12/coronavirus-has-shown-nationalists-now-does-boris-johnson-realise>>. Acesso em: 20 maio 2020.

FISCHMAN, G. E.; ESTELLES, M. Os paradoxos da educação para cidadania global na formação docente. **Curriculum Sem Fronteiras**, v. 19, n. 3, p. 1202-1224, set./dez. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v19.n3.24>

FISCHMAN, G. E.; ESTELLES, M. Global citizenship education in teacher education: is there any alternative beyond redemptive dreams and nightmarish Germs? In: SCHUGURENSKY, D.; WOLHUTER, C. (Eds.). **Global citizenship education in teacher education**: theoretical and practical issues. New York: Routledge. 2020. p. 102-124. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781351129848>

FISCHMAN, G. E.; HAAS, E. Beyond idealized citizenship education: embodied cognition, metaphors, and democracy. **Review of Research in Education**, v. 36, n. 1, p. 169-196, 2012. DOI: <https://doi.org/10.3102%2F0091732X11420927>

GOREN, H.; YEMINI, M. Global citizenship education redefined: a systematic review of empirical studies on global citizenship education. **International Journal of Educational Research**, v. 82, p. 170-183, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.02.004>

GUO, L. Preparing teachers to educate for 21st century global citizenship: envisioning and enacting. **Journal of Global Citizenship & Equity Education**, v. 4, n. 1, p. 1-23, 2014.

HABIBI, R. *et al.* Do not violate the international health regulations during the COVID-19 outbreak. **The Lancet**, v. 395, n. 10225, p. 664-666, 2020 DOI: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30373-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30373-1)

HAHN, C. L. Diversity and human rights in England and the United States. In: OSLER, A. (Eds.). **Teachers, human rights and diversity**. London, UK: Trentham books, 2005. p. 23-34.

HAN, B. C. La emergencia viral y el mundo de mañana, **El País**, 22 mar. 2020. Disponível em: <<https://elpais.com/ideas/2020-03-21/la-emergencia-viral-y-el-mundo-de-manana-byung-chul-han-el-filosofo-surcoreano-que-piensa-desde-berlin.html>>. Acesso em: 20 maio 2020.

HANDLER, R. Disciplinary adaptation and undergraduate desire: anthropology and global development studies in the liberal arts curriculum. **Cultural Anthropology**, v. 28, n. 2, p. 181-203, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1111/cuan.12000>

HARARI, Y. N. The world after coronavirus, **Financial Times**, 20 mar. 2020. Disponível em: <<https://www.ft.com/content/19d90308-6858-11ea-a3c9-1fe6fedcca75>>. Acesso em: 20 maio 2020.

HARTMAN, E.; KIELY, R. A Critical Global Citizenship. In: GREEN, P.; JOHNSON, P. (Eds.). **Crossing boundaries: tension and transformation in international service-learning**. Sterling, VA: Stylus, 2014. p. 215-242.

HARTUNG, C. Global citizenship incorporated: Competing responsibilities in the education of global citizens. **Discourse: studies in the cultural politics of education**, v. 38, n. 1, p. 16-29, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1080/01596306.2015.1104849>

HELD, D. **Cosmopolitanism**. Ideals and realities. Cambridge, UK: Polity Press, 2010.

HELD, D. Elements of a theory of global governance. **Philosophy & Social Criticism**, v. 42, n. 9, p. 837-846, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1177/0191453716659520>

JEFFRESS, D. The “me to we” social enterprise: global education as lifestyle brand. **Critical Literacy: theories and practices**, v. 6, n. 1, p. 18-30, 2012.

JENSSEN, A. T.; ENGESBAK, H. The many faces of education: why are people with lower education more hostile towards immigrants than people with higher education? **Scandinavian Journal of Educational Research**, v. 38, n. 1, p. 33-50, 1994. DOI: <https://doi.org/10.1080/0031383940380103>

KNOWLES, R. T.; CLARK, C. H. How common is the common good? Moving beyond idealistic notions of deliberative democracy in education. **Teaching and Teacher Education**, v. 71, p. 12-23, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.12.002>

MANNION, G. *et al.* The global dimension in education and education for global citizenship: genealogy and critique. **Globalisation, Societies and Education**, v. 9, n. 3-4, p. 443-456, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1080/14767724.2011.605327>

MÅRDH, A.; TRYGGVASON, A. Democratic education in the mode of populism. **Studies in Philosophy and Education**, v. 36, n. 6, p. 601-613, 2017.

MARKUS, G. El virus, el sistema letal y algunas pistas para después de la pandemia. In: AMADEO, P. (Eds.). **Sopa de Wuhan: pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemia**. ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio), 2020. p. 129-134.

MARSHALL, H. Instrumentalism, ideals and imaginaries: theorising the contested space of global citizenship education in schools. **Globalisation, Societies and Education**, v. 9, n. 3-4, p. 411-426, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1080/14767724.2011.605325>

MCCOWAN, T. A “seamless enactment” of citizenship education. **Journal of Philosophy of Education**, v. 43, n. 1, p. 85-99, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2009.00669.x>

MEEUSEN, C.; VROOME, T. de; HOOGHE, M. How does education have an impact on ethnocentrism? A structural equation analysis of cognitive, occupational status and network mechanisms. **International Journal of Intercultural Relations**, v. 37, n. 5, p. 507-522, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2013.07.002>

MYERS, J. P. Charting a democratic course for global citizenship education: Research directions and current challenges. **Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 25, p. 1-19, 2016. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2174>

NORRIS, P.; INGLEHART, R. **Cultural backlash: Trump, Brexit, and authoritarian populism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2019.

NUSSBAUM, M. Education for citizenship in an era of global connection. **Studies in Philosophy and Education**, v. 21, n. 4-5, p. 289-303, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1019837105053>

OXLEY, L.; MORRIS, P. Global citizenship: a typology for distinguishing its multiple conceptions. **British Journal of Educational Studies**, v. 61, n. 3, p. 301-325, 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00071005.2013.798393>

PETRIE, M.; MCGREGOR, C.; CROWTHER, J. Populism, democracy and a pedagogy of renewal. **International Journal of Lifelong Education**, v. 38, n. 5, p. 488-502, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/02601370.2019.1617798>

PRECIADO, P. B. Aprendiendo del virus. In: AMADEO, P. (Eds.). **Sopa de Wuhan: Pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemia**. ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio), 2020. p. 163-185.

POPKEWITZ, T. S. **El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar**. La ciencia, la educación y la construcción de la sociedad mediante la construcción de la infancia. Madrid: Morata, 2009.

QUAYNOR, L. J. Citizenship education in post-conflict contexts: A review of the literature. **Education, Citizenship and Social Justice**, v. 7, n. 1, p. 33-57, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1177%2F1746197911432593>

RAPOPORT, A. Global Pandemic: a painful lesson for social studies educators. **Journal of International Social Studies**, v. 10, n. 1, p. 1-2, 2020.

REIMERS, F. M.; SCHLEICHER, A. **A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020**. OECD, 2020.

RIZVI, F.; BEECH, J. Global mobilities and the possibilities of a cosmopolitan curriculum. **Curriculum Inquiry**, v. 47, n. 1, p. 125-134, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1080/03626784.2016.1254500>

ROMERO, J.; ESTELLES, M. Governmentality, curriculum policies, and citizenship education: the need for historical research. In: PINEDA-ALFONSO, J. A.; DE ALBA-FERNÁNDEZ, N.; AVARRO-MEDINA, E. (Eds.). **Handbook of research on education for participation citizenship and global prosperity**. Hershey: IGI Global Editorial Discovery, 2019. p. 274-301.

SANT, E. *et al.* Social fantasy vs. radical democracy: two competing views of populism and how they challenge education. In: AKBABA, Y.; JEFFREY, B. (Eds.). **The implications of 'new populism' for education**. Essex: E & E, 2017. p. 41-52.

SCHISLER, H.; SOYSAL, Y. N. (Eds.). **The nation, Europe and the world**. Textbooks and Curricula in Transition. New York, Oxford: Berghahn Books, 2005.

SCHWARZER, D.; VALLÉE, S. **How Leaders Can Stop Corona from Undermining the EU: The Health and Economic Crises Require Coordinated Handling**. (DGAP Policy Brief, 6). Berlin: Forschungsinstitut der Deutschen Gesellschaft für Auswärtige Politik e.V., 2020. Disponível em: <<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-66934-9>>. Acesso em: 25 maio 2020.

SHULTZ, L. Educating for global citizenship: conflicting agendas and understandings. **Alberta Journal of Educational Research**, v. 53, n. 3, p. 248-258, 2007.

SMITH, A. D. **Nationalism: Theory, ideology, history**. Cambridge: Polity, 2010.

STARKEY, H. Fundamental British Values and citizenship education: tensions between national and global perspectives. **Geografiska Annaler: Series B, Human Geography**, v. 100, n. 2, p. 149-162, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1080/04353684.2018.1434420>

STROMQUIST, N. P.; MONKMAN, K. **Globalization and education: integration and contestation across cultures**. Lanham: Rowman & Littlefield Education, 2014.

SUÁREZ-OROZCO, M. M. (Eds.). **Learning in the global era: international perspectives on globalization and education**. Berkeley, CA: University of California Press, 2007.

TODOROV, T. **Los enemigos íntimos de la democracia**. Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2012.

UNESCO. **History, geography and social studies**. A summary of school programmes in fifty-three countries. Paris, France: UNESCO, 1953.

UNESCO. **Recommendation concerning Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms**. 1974. Disponível em: <http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13088&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>. Acesso em: 20 maio 2020.

UNESCO. **Global Citizenship Education**. Preparing learners for the challenges of the 21st century. Paris: UNESCO, 2014. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227729e.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2020.

UNESCO. **Distance learning strategies in response to COVID-19 school closures**, n. 2.1, abr. 2020a.

UNESCO. **Framework for reopening schools**. Paris: UNESCO, abr. 2020b.

VEUGELERS, W. The moral and the political in global citizenship: appreciating differences in education. **Globalisation, Societies and Education**, v. 9, n. 3-4, p. 473-485, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1080/14767724.2011.605329>

WAGNER, U.; ZICK, A. The relation of formal education to ethnic prejudice: its reliability, validity and explanation. **European Journal of Social Psychology**, v. 25, . 1, p. 41-56, 1995. DOI: <https://doi.org/10.1002/ejsp.2420250105>

WANG, C.; HOFFMAN, D. M. Are WE the world? A critical reflection on selfhood and global citizenship education. **Education Policy Analysis Archives**, v. 24, n. 56, p. 1-22, 2016. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2152>

WEENINK, D. Cosmopolitanism as a form of capital: parents preparing their children for a globalizing world. **Sociology**, v. 42, n. 6, p. 1089-1106, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1177%2F0038038508096935>

WODAK, R. **The politics of fear: what right-wing populist discourses mean**. Los Angeles: Sage, 2015.

WORLD VALUES SURVEY. **World Values Survey, Wave 6: 2010-2014**. 2014. Disponível em: <<http://www.worldvaluessurvey.org>>. Acesso em: 20 abr. 2020.

YEMINI, M.; TIBBITTS, F.; GOREN, H. Trends and caveats: Review of literature on global citizenship education in teacher training. **Teaching and Teacher Education**, v. 77, n. 1, p. 77-89, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.09.014>

ZEMACH-BERSIN, T. Entitled to the World: The rhetoric of U.S. global citizenship education and study abroad. In: ANDREOTTI, V.; SOUZA, L. M. T. M. (Eds.). **Postcolonial perspectives on global citizenship education**. New York: Routledge, 2012. p. 87-104.

ZEMBYLAS, M. The affective modes of right-wing populism: Trump pedagogy and lessons for democratic education. **Studies in Philosophy and Education**, v. 39, n. 2, p. 151-166, 2019.

ZHAO, Y. Preparing globally competent teachers: A new imperative for teacher education. **Journal of Teacher Education**, v. 61, n. 5, p. 422-431, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1177%2F0022487110375802>

Recibido: 11/05/2020

Aceptado: 25/05/2020

Publicado online: 02/06/2020