



**ANÁLISIS COMPARATIVO DE LAS
ORIENTACIONES DE LA CIUDADANÍA
GLOBAL EN LAS INSTITUCIONES DE
EDUCACIÓN SUPERIOR MEXICANAS**

**COMPARATIVE ANALYSIS OF THE
GLOBAL CITIZENSHIP ORIENTATIONS
IN MEXICAN HIGHER EDUCATION
INSTITUTIONS**

Héctor Gabriel Rangel Ramírez¹

UNIVERSITA CIENCIA

AÑO 10, 2022.

NÚMERO ESPECIAL DOCTORADO EN
EDUCACIÓN

Revista electrónica de investigación
de la Universidad de Xalapa

¹Académico de Tiempo Completo del Instituto de
Investigaciones y Estudios Superiores
Económicos y Sociales de la Universidad
Veracruzana / hrangel@uv.mx /
<https://orcid.org/0000-0002-1507-4593>



Sumario: Introducción, 1. Perspectivas de la educación para la ciudadanía global, 2. La internacionalización y la educación para la ciudadanía global, 3. Metodología, 4. Resultados, 4.1 Referencias en los planes de desarrollo institucional, 4.2. Planes de internacionalización, 4.3. Planes y programas educativos, 4.4. Proyectos y eventos especiales, 4.5. Orientaciones de ECG de acuerdo con las tres perspectivas propuestas, 5. Discusión, 6. Conclusiones, Referencias bibliográficas.

Resumen

Uno de los principales retos de la educación superior mexicana a nivel global es formar individuos que sean capaces de generar cambios a partir de la comprensión de las interconexiones establecidas por la globalización. La Educación para la Ciudadanía Global se establece como una aspiración creciente en las universidades para dar respuesta a esta nueva necesidad de formación. En este artículo, se presenta un estudio descriptivo-exploratorio con enfoque cualitativo sobre las orientaciones de ciudadanía global que una muestra de 17 universidades mexicanas tiene, tomando como base tres perspectivas: mercado laboral global, conciencia y responsabilidad social y acción y participación cívica. Los resultados y la discusión reflexionan sobre las tendencias de la educación superior mexicana hacia la ciudadanía global, analizan la relación entre la ciudadanía global y la internacionalización y aportan bases metodológicas para futuras investigaciones de este objeto de estudio.

Palabras clave: Ciudadanía global, internacionalización, universidades mexicanas.



Abstract

One of the main global challenges of Mexico's Higher Education has been to educate individuals capable of generating change by understanding the interconnections globalization has brought to our society. Global Citizenship Education is a growing ideal among universities, since is regarded as a response to this new form of education. This article presents a descriptive – exploratory study based on a qualitative approach on the global citizenship orientation that a sample of 17 Mexican universities have, considering three different perspectives: global labor market, awareness and social responsibility as well as action and civic participation. Results and discussion reflect on the trends Mexican higher education has towards global citizenship, analyze the link between global citizenship and internationalization, and provide a methodological scope for future research in the respective field.

Key words: global citizenship, internationalization, Mexican universities.

INTRODUCCIÓN

Uno de los principales retos que enfrenta la educación superior en este siglo es hacerle frente al escenario convulso y excepcional de las tendencias globales más importantes de la próxima década (Torres, 2020), tales como la globalización económica, el cambio climático, la polarización política y la pandemia del Covid-19, lo cual implica repensar la formación universitaria para que los egresados puedan entender, atender y resolver los desafíos que se manifiestan en el plano local, pero que suponen repercusiones planetarias. Tal como lo menciona Massaro (2021), los graduados universitarios tendrán que enfrentarse a nuevas decisiones como las de replegarse para desarrollarse de forma más local y nacionalista o buscar conexiones globales asumiendo el riesgo de perder su identidad nacional.

Esta nueva realidad ha provocado que las instituciones educativas deban definir cuáles deben ser el tipo de conocimientos y habilidades necesarios para promover





la formación integral de la persona en un mundo cada vez más globalizado (Mesa, 2019), por lo que estos esfuerzos curriculares que persiguen un enfoque global en los estudiantes se han concebido bajo el concepto de educación para la ciudadanía global (GCE), el cual ha sido, durante décadas, una noción muy controversial sobre el papel de la educación en la nueva dinámica de la sociedad global (Sant *et al.*, 2018).

La intención de las universidades por apropiarse del concepto de ciudadanía global para así generar una reacción a la globalización del conocimiento y a la necesidad de crear una nueva “cepa” de ciudadanos (Goren y Yemini, 2017), ha sido un discurso que constantemente se ha reproducido en gran parte de las instituciones de educación superior a nivel mundial, especialmente en aquellas de países desarrollados en donde la ciudadanía global se atribuye a un movimiento neoliberal (Jooste y Heleta, 2017), cuya principal perspectiva es satisfacer las necesidades de un mercado laboral cada vez más especializado.

Paralelamente, se hacen evidentes otro tipo de orientaciones de Educación para la Ciudadanía Global. Estos enfoques alternos implican, por ejemplo, la formación universitaria hacia la conciencia sobre los derechos humanos y la responsabilidad social (Veugelers, 2011), la sensibilidad sobre el cuidado del medio ambiente (Schattle, 2009) e incluso a favorecer una visión cosmopolita de la ciudadanía para promover la diversidad y la comunicación intercultural (Gaudelli, 2009).

En este artículo se reflexiona críticamente a partir de un análisis documental de los planes, programas y proyectos institucionales de un grupo de instituciones de educación superior de México, la diversidad de enfoques de ciudadanía global para identificar coincidencias y similitudes con un arreglo de orientaciones que se ha confeccionado para el caso, utilizando principalmente la tipología de Oxley y Morris (2013), la de Morais y Ogden (2011), y la de Dill (2013).

Estas y otras orientaciones principales se organizaron en tres diferentes categorías de la ECG que se utilizarán posteriormente en el estudio comparativo a realizar: i)



la ciudadanía global con enfoque neoliberal-económico, ii) la ciudadanía global como factor de conciencia-responsabilidad social, y iii) la ciudadanía global para la acción y la participación cívica.

En primer lugar, abordaremos de forma general la diversidad de conceptualizaciones que la educación para la ciudadanía global ha tomado en el ámbito de la educación superior, haciendo posteriormente hincapié en la internacionalización como respuesta de las universidades a la construcción de esta ciudadanía (De Wit, 2002; Leask y Bridge, 2013). Asimismo, se detallan los objetivos de investigación, el enfoque epistemológico y los criterios de inclusión-exclusión para identificar la muestra de instituciones que se analizaron.

En segundo lugar, se presentan los hallazgos sobre las orientaciones de ECG encontradas en una muestra de universidades mexicanas, presentando un análisis comparativo basado en las tipologías previamente mencionadas y evidenciando los límites dentro de los cuales las universidades seleccionadas manejan su discurso, estrategias y programas en torno a dicha ciudadanía.

Finalmente, este documento concluye ofreciendo una reflexión que abona al debate sobre cómo las instituciones de educación superior mexicanas están asumiendo la ECG y, particularmente, cómo la están aplicando, ya que este concepto aún mantiene una serie de complejidades teóricas, paradojas de operacionalización y serias críticas sobre su adopción como prioridad en las políticas institucionales en la educación superior.

1. PERSPECTIVAS DE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL

La noción de la Educación para Ciudadanía Global continúa despertando el interés y la crítica (Jooste y Heleta, 2017; Parmenter, 2018) por parte de gobiernos, organismos internacionales, universidades, así como de la sociedad civil en general, ya que a pesar de que se han hecho numerosos esfuerzos por definirla como un enfoque potencialmente adoptable (Andreotti, 2010; Schattle, 2008; Veugelers, 2011, Dill, 2013; Goren y Yemini, 2016, 2017), sigue siendo un concepto



controversial que requiere mayor profundidad de análisis a nivel teórico y pragmático (Gacel, 2017).

Para algunos investigadores (Andreotti, 2006; Schultz, 2007; Wood, 2019), la ECG es producto de una visión imperialista que tiene como finalidad adaptar los esquemas de educación superior al sistema capitalista y, con ello, satisfacer la feroz demanda laboral mundial que emana de organismos como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el Banco Mundial e, incluso, la Organización de Estados Americanos (OEA) o la propia Unión Europea.

Dentro de esta visión, son los países desarrollados del “norte” los que dictan las habilidades, los perfiles de egreso y el diseño curricular que siguen las universidades a través de sus egresados para sostener un modelo de educación cada vez más neoliberal y opresivo provenientes de corrientes de pensamiento de instituciones privilegiadas (Stein *et al.*, 2016).

Otras vertientes identifican la ECG como una fuente de transformación a nivel curricular para formar personas que posean una serie de valores y habilidades que les permitan desempeñarse social y profesionalmente, a partir de una cultura de paz, sentido de justicia social, inclusión, tolerancia y respeto a los derechos humanos, tal como lo refleja la UNESCO (2015) al incluir en el 4º Objetivo para el Desarrollo Sostenible, “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover el aprendizaje para toda la vida”, la ECG en su búsqueda por “construir un mundo más inclusivo, pacífico y justo” (UNESCO, 2015).

Sin embargo, es evidente que esta aspiración aún está lejos de ser una interpretación palpable en la práctica docente y en la realidad educativa de las instituciones (Tarozzi y Inguaggiato, 2018), ya que para lograrlo es necesario establecer una visión más crítica a nivel pedagógico, metodológico, epistemológico e incluso ontológico (de Vries, 2020) para, entonces, romper con la tendencia colonialista que aún moldea la estructura interpretativa y el sistema de creencias



sobre los cuales se basan los sistemas educativos (Pashby *et al.*, 2020; Stein, 2020).



Figura 1. Propuesta de perspectivas de la ECG con base en los autores principales

Otra de las interpretaciones que resulta importante mencionar es aquella que establece que la ECG no solamente contribuye a la generación de conciencia global en los egresados universitarios que les permita ser más sensibles a la importancia del medio ambiente, la comunicación intercultural o la justicia social (Chang, 2016; Cho y Chi, 2015; Lilley *et al.*, 2017), sino al proceso formativo que conduzca hacia la participación-acción (activismo transformador) a nivel global, promoviendo lo que Morais y Ogden (2011) resumieron en sus tres perspectivas de ciudadanía global: responsabilidad social, competencia global y compromiso cívico global.

La Figura 1. Intenta resumir y reagrupar la diversidad de conceptualizaciones y orientaciones que diversos autores han estudiado sobre la educación para la ciudadanía global en los últimos 15 años, de tal forma que sea posible identificar las principales tendencias que las universidades de regiones particulares están



adoptando tanto para diseñar como operar sus programas, acciones y modelos educativos.

Esta categorización de orientaciones será la que se utilizará como baremo para analizar, posteriormente en este documento, la forma en las que las instituciones de educación superior seleccionadas en este estudio asumen y desarrollan sus modelos de educación para la ciudadanía global.

2. LA INTERNACIONALIZACIÓN Y LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL

Al igual que el concepto de ciudadanía global, el proceso de internacionalización en la educación superior también ha sido objeto de diversas investigaciones y conceptualizaciones en las últimas dos décadas (De Wit y Merckx, 2012; Stein *et al.*, 2016; de Wit, 2019), representando una respuesta más operacional de las universidades para afrontar los retos de la globalización y especialmente la necesidad de formar individuos con una visión más amplia de su identidad y del papel que juegan como actores fundamentales de la sociedad global.

Una de las connotaciones más aceptadas sobre el concepto de internacionalización en la educación superior es la que asume a esta como la incorporación de la dimensión internacional, intercultural o global en los propósitos y funciones sustantivas de la institución (Knight, 2003; Altbach y Knight, 2007; de Wit *et al.*, 2015; Van der Wende, 2007).

Esta definición da lugar a una diversidad de acciones relacionadas con la docencia, la innovación curricular, la movilidad de estudiantes, la investigación conjunta, el reclutamiento de estudiantes visitantes, la confección de programas internacionales y todas aquellas acciones que propicien la construcción de ciudadanía global en los estudiantes (Kraska *et al.*, 2018; Gacel, 2017).

A pesar de estas valoraciones sobre la relación que existe entre el proceso de internacionalización de la educación superior y la búsqueda de la ciudadanía global,



valdría la pena preguntarse ¿es la educación para la ciudadanía global el aliciente para que el desarrollo del proceso de internacionalización en las universidades? ¿O es la necesidad de las universidades por elevar su quehacer académico a nivel internacional lo que ha llevado a adoptar la ciudadanía global como horizonte de formación?

Estas incógnitas han llevado a pensar que la educación para la ciudadanía global y la internacionalización son lo mismo u obedecen a la misma fundamentación teórica (Kraska *et al.*, 2018; Yemini, 2015), sin embargo, la diferencia principalmente estriba en que la primera se concibe como un fin, mientras que la segunda atiende a un mecanismo, en otras palabras, es prudente pensar que existen diversas formas de construir ciudadanía global y que la internacionalización de la educación superior es solo una de ellas (de Wit y Altbach, 2021; Adel *et al.*, 2018).

Para las universidades, la internacionalización en buena medida configura diversos discursos que definen su *ethos*. Sobre este aspecto, Waldow (2018) argumenta que el ser internacional o que convertirse en una institución internacional, “Es una inspiración a través de la cual muchos actores podrán coincidir, y una que puede estar conectada a un buen número de agendas (o teorías posiblemente) educativas diversas y posiblemente contradictorias, incluyendo la de la ciudadanía global y la del capital humano” (Waldow 2018, 249).

El análisis de las características y enfoques que tiene la internacionalización de la educación superior no serán objeto de este documento, pero sí resulta importante concebir la internacionalización como uno de los principales procesos que las universidades de todo el mundo están adoptando para coadyuvar a la construcción de la ciudadanía global. En este sentido, la reciente literatura sobre las prácticas de internacionalización en las universidades (Seeber *et al.* 2016; Friedman 2018; De Wit, 2019; Buckner, 2019), insiste en que cada universidad o institución adopta diferentes y muy variadas formas para establecer esta visión, mismas que están íntimamente ancladas a su propia noción de ciudadanía global a través de planes de desarrollo, proyectos y objetivos institucionales (Childress, 2009).





En los siguientes apartados se intentará responder a la pregunta ¿cuál es el enfoque de educación para la ciudadanía global que siguen las universidades mexicanas? ¿está el proceso de internacionalización de las universidades mexicanas anclado a las aspiraciones de la construcción de ciudadanía global? Derivado de lo anterior, el problema principal que atiende este artículo es el escaso análisis sobre el tipo de enfoque de educación para la ciudadanía global que asumen las universidades mexicanas, en donde la internacionalización figura como una de las principales estrategias sobre las cuales se desarrollan planes, políticas y programas de acción relacionados con tópicos globales que dichas instituciones desean atender.

3. METODOLOGÍA

El presente estudio examina, desde un enfoque cualitativo descriptivo-exploratorio, basado en el análisis documental de planes, programas y estrategias institucionales de una muestra de universidades mexicanas, el tipo de orientación de ciudadanía global que rige sus funciones sustantivas, con la finalidad de identificar tendencias y divergencias en dichos enfoques y así poder discutir sobre aquellas perspectivas que puedan representar la educación superior en México.

Se decidió limitar el alcance de este estudio al contexto de la educación superior en México debido a que: a) el sistema de educación superior mexicano muestra un creciente interés por incorporar la noción de ciudadanía global, b) la educación superior mexicana es muy diversa en estructuras, fines y rasgos socioculturales, lo que representa un espacio de oportunidad para el análisis comparativo, y c) existen pocos o nulos estudios sobre las orientaciones de ciudadanía global en los contextos latinoamericanos, incluyendo México.

El análisis primario se realizó a una población de 52 universidades que representan un universo de diversidad regional, carácter fundacional y el interés por coadyuvar a la consolidación de acciones globales a partir de su membresía y participación en asociaciones en el plano nacional. De esta forma, los criterios para seleccionar las instituciones que se analizaron en este estudio son los siguientes:



1. Pertener de preferencia al Consorcio de Universidades Mexicanas (CUMEX), ya que dicha organización tiene como objetivos fundamentales “Consolidar la calidad de programas educativos en México y en el Mundo”, además de “Establecer la internacionalización como eje transversal de las diversas funciones de las IES”.¹
2. Pertener a una de las redes de colaboración regionales de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), ya que, en dicha estructura, una de las prioridades se refiere a la cooperación internacional y la movilidad estudiantil.
3. Pertener la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES), en caso de ser universidad privada.
4. Poseer planes, programas o proyectos en los que, explícitamente, se mencione o defina alguna orientación de ciudadanía global que ha adoptado la institución recientemente.

Tomando como base los criterios antes mencionados, se realizó una revisión general a las 52 universidades e instituciones de educación superior para identificar una muestra que permitiese hacer un análisis más puntual y profundo sobre el enfoque de ECG en sus planes y programas. En la Tabla 1 se describe la serie de actividades relativas al análisis inicial que permitió obtener la muestra de universidades.

Tipo de análisis	Características
<i>Buscador de Google</i>	<p>Se utilizó el buscador de Google para identificar las principales coincidencias entre los siguientes arreglos de palabras:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nombre universidad + ciudadanía global - Nombre universidad + ciudadanía global + misión - Nombre de universidad + ciudadanía global + plan de desarrollo institucional - Nombre de universidad + ciudadanía global + plan de internacionalización - Nombre de universidad + ciudadanía global + programa educativo

¹ Plan de Trabajo 2019-2020 del CUMEX.
https://www.cumex.org.mx/documentos/cumex/Plan_Rector_CUMex_2019-2020.pdf



	- Nombre de universidad + ciudadanía global + proyecto
<i>Clasificación de resultados</i>	A partir de los resultados de búsqueda general, se categorizaron en cuatro posibles tipos de documentos o información: <ul style="list-style-type: none">a) Planes de desarrollo institucional o programas de trabajo o Planes estratégicos.b) Políticas de internacionalización.c) Planes y programas educativos relacionados con la ciudadanía global.d) Proyectos o eventos especiales enfocados a la ciudadanía global.
<i>Navegación sitio web</i>	Para cada una de las instituciones, se procedió a buscar de forma específica en los documentos disponibles, enunciados o declarativas que permitiesen identificar el enfoque de ciudadanía global con base en la clasificación expuesta en la Figura 1: <ul style="list-style-type: none">- Énfasis hacia el Mercado Laboral Global- Orientación hacia la Conciencia y Responsabilidad Global.- Enfoque hacia la Acción y la Participación Cívica Global.

Tabla 1. Procesos para la recopilación y análisis de la información

Es importante resaltar que, con la finalidad de mantener un equilibrio de representación, se incluyó en igual proporción universidades de todas las regiones del país, tomando como base la organización establecida por la ANUIES (sur-sureste, centro-sur, metropolitana, noreste, centro-occidente y noroeste). De esta forma, el objetivo fue elegir al menos tres instituciones por cada una de estas regiones, en donde existiera al menos una institución privada y una pública.

Este estudio presenta algunas limitaciones y sesgos que se deben mencionar. Por un lado, la selección de las universidades se hizo tomando los criterios anteriores, sin embargo, no se consideraron todas las instituciones que forman parte de una red universitaria (Universidad La Salle, Universidad Anáhuac, TEC de Monterrey), por lo que se procedió a elegir solo algunos de sus campus. Por otro lado, la información que se obtuvo de cada una de las instituciones depende mucho de la disponibilidad en los sitios web correspondientes, la cual en ocasiones no refleja la totalidad de las posturas ni los ideales que imperan en las instituciones universitarias de México.

En correspondencia con lo anterior, este estudio no pretende ser concluyente sobre la realidad de la educación superior mexicana en materia de las aproximaciones



teóricas y conceptuales de la ciudadanía global, sino que busca establecer una reflexión exploratoria sobre las interpretaciones que se están construyendo en el contexto de la educación superior mexicana sobre la educación para la ciudadanía global y sus mecanismos para operacionalizar dichas interpretaciones.

4. RESULTADOS

El procedimiento de análisis de información previamente descrito nos revela que, de las 52 instituciones de educación superior que cumplían los criterios establecidos y de las cuales se revisaron sus documentos oficiales disponibles en las páginas web correspondientes, un 32% (17 instituciones) exhibían enunciados, textos o declaraciones en torno a la ciudadanía global, mientras que el 68% restante (35 instituciones), no incluían en ninguno de sus planes, programas o actividades principales, alguna mención sobre la ciudadanía global que suponga la relevancia del concepto para el quehacer académico y de gestión.

La Tabla 2 muestra el listado de las 17 universidades que se identificaron en el análisis inicial, así como el tipo de documento o actividad en donde se menciona el concepto de ciudadanía global que pretenden desarrollar o que se encuentran desarrollando actualmente; todo esto, con base en los cuatro rubros de búsqueda que se describieron anteriormente en la Tabla 1.

Universidades	Plan de Desarrollo	Plan Internacional	Programas Educativos	Proyectos o eventos
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO)				Si
Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (Monterrey)	Si		Si	
Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)			Si	Si
Universidad Anáhuac MAYAB	Si	Si	Si	Si
Universidad Autónoma de Estado de Hidalgo (UAEH)		Si		
Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL)		Si	Si	



Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ)			Si	Si
Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM)			Si	
Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH)			Si	
Universidad de Colima (UCOL)		Si		Si
Universidad de Guadalajara (UdeG)	Si		Si	Si
Universidad de Guanajuato (UG)	Si	Si		Si
Universidad de Monterrey (UDEM)	Si			Si
Universidad Iberoamericana (IBERO)		Si		Si
Universidad La Salle Chihuahua (ULSA Chihuahua)	Si			
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP)	Si			Si
Universidad Veracruzana (UV)		Si	Si	Si

Tabla 2. Universidades que incluyeron la ciudadanía global dentro de alguna de sus funciones

En referencia a la distribución de los resultados anteriores, se puede destacar que el 59% de las instituciones (10) son universidades públicas nacionales y estatales, mientras que el 41% restante corresponde a universidades particulares o privadas.

De igual forma, se puede notar que la proporción de universidades que incorpora la noción de ciudadanía global en sus planes de desarrollo institucional y en sus planes de internacionalización es del 40%, a diferencia de las acciones más prácticas de la aplicación de la ciudadanía global; es decir, la existencia de planes o programas educativos y de proyectos especiales relacionados con la ciudadanía global, en donde la proporción de universidades que la incluyen es del 53% y 64%, respectivamente.



4.1 Referencias en los planes de desarrollo institucional

Como ya se había mencionado, solo siete de las universidades de la muestra hacen alguna mención sobre el concepto de ciudadanía global en sus documentos institucionales de planeación, en donde se puede notar que la gran mayoría de las instituciones solo menciona dicho enfoque en algún apartado general del plan o bien se señala como un escenario deseable en algunos de sus ejes estratégicos.

En el mismo sentido que el párrafo anterior, y a excepción del ITESM que ubica la ciudadanía global como un eje completo dentro de su Plan estratégico al 2030, todas las instituciones mencionan que la ciudadanía global es una aspiración que se ve reflejada en muchas de las acciones de formación, internacionalización e interculturalidad.

- “Un ciudadano global es alguien que, en sus decisiones, se preocupa por la sostenibilidad de un mejor planeta [...] apuesta por realizar acciones con respeto, equidad y sostenibilidad, no solamente para sus comunidades, sino también que impacten en el bienestar, la justicia y la prosperidad”.²
- “La educación para una ciudadanía global involucra cada vez más a las personas para que asuman un papel activo en la resolución de problemáticas locales y globales para contribuir a la construcción de un mundo más justo y pacífico”.³
- “Para ello [lograr la ciudadanía global], se necesita establecer estrategias y condiciones que propicien el pensamiento crítico entre distintas culturas [...] estas competencias interculturales, deben ser definidas, medidas y evaluadas desde las distintas disciplinas y contextos”.⁴
- “Contribuye a la comprensión del mundo contemporáneo desde una perspectiva local y global, a partir de la realización de proyectos y actividades relacionadas con la generación, transferencia y distribución social del

² Plan de Desarrollo al 2030 del ITESM, Eje 5. Ciudadanía Global.

³ Desplegado del Consejo Nuevo León. Disponible en <https://participa.conl.mx/pub/0db2ga1t/release/2>

⁴ Plan de Desarrollo Institucional de la UdeG 2019 – 2025.



conocimiento [...], así como en la construcción de significados y sentidos socioculturales para la configuración de un orden social más equitativo, justo y pacífico para construir el bien común.”⁵

4.2 Planes de internacionalización

En cuanto al rubro de las objetivos, acciones o programas de internacionalización que asumen el concepto de ciudadanía global en las instituciones seleccionadas, podemos notar que cinco de las instituciones coinciden en establecer este enfoque como una prioridad en la “Formación de egresados con creatividad, innovación y compromiso a favor de la paz, los derechos humanos y el desarrollo sostenible” (UV), favorecer “El respeto y la empatía por la cultura propia y a la vez valora la comunicación con personas de pueblos y culturas diferentes” (UG), así como “Construir soluciones para nuestros contextos con la calidad que el mundo requiere” (UCOL).

A diferencia de las anteriores, la UAEH y la Anáhuac MAYAB, además de describir sus aspiraciones en torno a la ciudadanía global, describen la serie de competencias o resultados de aprendizaje que esperan obtener en sus egresados a partir de sus esfuerzos de internacionalización, tales como el pensamiento crítico, la adaptación, el dominio de lenguas extranjeras, solución de problemas con enfoques prácticos, trabajo en equipo y la visibilidad del contexto global en el campo profesional.

4.3 Planes y programas educativos

Dentro de este apartado se encuentran la serie de actividades que logran traducir en acciones relacionadas con la docencia y la formación, los esfuerzos por consolidar un enfoque de ciudadanía global por parte de las universidades. Se puede notar que el 50% de las instituciones incorporan acciones de formación en ciudadanía global en modalidades no formales, como son diplomados, cursos de capacitación, talleres o foros, como es el caso del Taller sobre liderazgo

⁵ Plan de Desarrollo de la Universidad La Salle, Chihuahua.



transformacional de la Universidad Anáhuac MAYAB, el foro La Alfabetización Informativa: estrategias e innovación en bibliotecas para una nueva ciudadanía global de la UNAM o el Diplomado en Educación Ambiental Global de la UANL.

Por otro lado, es relevante mencionar que las demás instituciones han logrado establecer cursos o programas completos formales en torno a la ciudadanía global, como lo es la experiencia educativa Pensamiento Global de la UV, la Maestría en Educación para la Ciudadanía de la OAQ, el curso Ciudadanía en el mundo globalizado de la UAEM, el curso de Ciudadanía global: diversidad y tolerancia del ITESM, o el curso Ciudadanía Global, impartido tanto por la UdeG como por la UACH. Las orientaciones de estas actividades en cuanto a la epistemología y los perfiles de formación son diversas, incluyendo orientaciones hacia la interculturalidad, la ética, la sostenibilidad, la empleabilidad y el liderazgo.

4.4 Proyectos y eventos especiales

El último de los rubros que se utilizó para el análisis de la ciudadanía global fue la existencia de acciones temporales o particulares que reflejen el interés de las instituciones por materializar dicho enfoque en alguna de sus funciones sustantivas. Se puede observar que, al igual que los demás rubros, existe una gran diversidad de actividades, aunque resulta notorio que tanto los objetivos de formación como las acciones de promoción son relativamente similares.

Las acciones que se recuperaron van desde eventos estudiantiles de vinculación, talleres académicos, programas de acompañamiento a la formación global, seminarios y simulacros estudiantiles, hasta concursos y premios recibidos por organismos internacionales, como la UV, que recibió el primer lugar del Premio MacJannet para la Ciudadanía Global que otorga la Red Talloires.

La UdeG, el ITESO, la UG y la UNAM, por ejemplo, han desarrollado eventos de corte más académico en donde convocan a la comunidad estudiantil y docente a participar en charlas, talleres y conferencias en el marco de otros programas generales, mientras que universidades privadas como la IBERO, Anáhuac y la



UDEM, han realizado programas más enfocados a la confección de proyectos de participación práctica, como los Simulacros de la Asamblea de Naciones Unidas de la UDEM, el programa Globalízate IBERO relacionado con proyectos para proponer soluciones a los ODS 2030 o el evento Vida Anáhuac, que tiene como base un encuentro intercultural con estudiantes y profesores visitantes.

4.5 Orientaciones de ECG de acuerdo con las tres perspectivas propuestas

A partir de un análisis discursivo y retórico de los textos en donde se hace referencia a la importancia o pertinencia de la ciudadanía global en las instituciones, así como a las diferentes formas en las que se están operacionalizando dentro de las mismas, se procedió a identificar cada una de las universidades en cada una de las tres perspectivas institucionales de la ECG que se mostró en la Figura 1.

De forma gráfica, se presenta en la Figura 3 la distribución de las universidades de la muestra con base en la perspectiva de ECG que mejor se adapta, de acuerdo con las características de los enunciados y textos institucionales que se rescataron para este estudio. Cabe resaltar que, en esta figura, se dividió cada una de las perspectivas en una especie de *grid* vertical que permitiera establecer un subnivel de categorización dentro de cada perspectiva.

Las universidades que se encuentran en el centro de cada una de las perspectivas son las que se representan mayor fidelidad a la descripción de esta, mientras que aquellas que se desplazan hacia las perspectivas contiguas, indica que comparten en cierta medida un enfoque distinto. Las instituciones en color verde corresponden a las instituciones públicas, mientras que las instituciones privadas se encuentran en color amarillo. Es importante mencionar que ninguna institución se situó de forma compartida en las tres perspectivas.



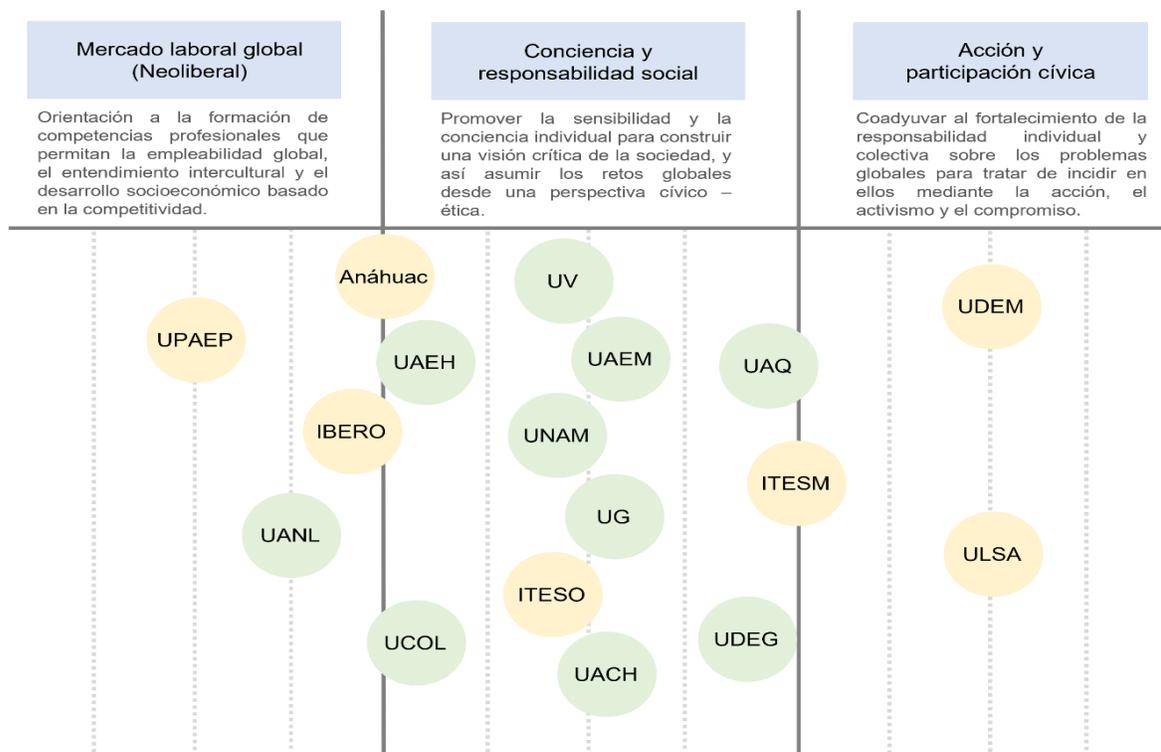


Figura 3. Distribución de las universidades de acuerdo con la tipología propuesta de perspectivas de ECG

Este análisis evidencia que el 76% de las instituciones analizadas asume una orientación hacia la Conciencia y Responsabilidad Social que resumen autores como Schattle (2008), Andreotti (2010), Veugelers (2011) y Oxley y Morris (2013), en donde también se puede visualizar que son las universidades públicas las que mayormente tienden a desarrollar planes, programas y acciones que promuevan la sensibilidad intercultural, la conciencia sobre los retos de orden global y coadyuven a la construcción de un enfoque ético de la educación basado en el respeto, la aceptación, la justicia, la cultura de paz y el respeto a los derechos humanos.

En la perspectiva relacionada y enfocada al Mercado Laboral Global, se puede advertir que tres de las cuatro instituciones que se ubican ahí, son universidades privadas que de forma expresa manifiestan mayor interés por la formación de personas aptas para insertarse profesionalmente en cualquier parte del mundo, aunque es de notarse que tanto la IBERO como la ANÁHUAC manifiestan estar preocupadas fortalecer en sus estudiantes un enfoque más de conciencia y



responsabilidad social. De igual forma es digno mencionar que la única universidad pública que se sitúa en dicha perspectiva es la UANL, aunque es importante mencionar que esto de ninguna forma indica de forma concluyente la postura institucional de dicha institución.

Finalmente, la perspectiva de Acción y Participación Cívica es representada principalmente por instituciones privadas, como la UDEM, La Salle y en menor medida por el ITESM. De la misma forma que en la perspectiva anterior, cabe mencionar que solo la UAQ como universidad pública se sitúa en esta perspectiva.

5. DISCUSIÓN

La definición de un nuevo arreglo de perspectivas u orientaciones sobre la ECG permite reflexionar sobre las tendencias que las universidades mexicanas manifiestan actualmente, pero es evidente que muchas de las instituciones que se consultaron en este estudio aún no muestran ninguna señal de asumir algún modelo de ciudadanía global, pues se confirma lo que mencionaban Sant *et al.* (2018) Wood, (2019) y Gacel (2017), al describir la ECG como un modelo demasiado controversial e incluso vago, por lo que las universidades aún no están plenamente convencidas de sus beneficios o bien desconocen sus implicaciones.

A pesar de que los resultados nos mostraron que buena parte de las instituciones de la muestra ya experimentan acciones concretas sobre la ECG, es evidente que lo que continúa predominando es el discurso (Tarozzi y Inguaggiato, 2018), pues pocas son las prácticas de ECG que se notan en la docencia o en otro tipo de funciones sustantivas.

En cuanto a la relación entre la internacionalización y ECG, se puede ver a través de los hallazgos que muchas de las actividades o declaraciones que las universidades mexicanas realizan se encuentran en el marco de la estrategia de internacionalización, tal como lo señalaba de Wit (2019), Kraska *et al.* (2018) y Gacel (2017), lo cual se hace particular a través de los programas de movilidad



estudiantil o los objetivos relacionados con las oficinas de relaciones internacionales.

En relación con la distribución de las universidades, de acuerdo con las orientaciones presentadas, es importante señalar que se ve una clara tendencia de las universidades públicas a sostener un modelo de educación orientado al desarrollo de valores y actitudes hacia lo global, ya sea por la tradición humanista y de formación integral (Goren y Yemini, 2017; Reichert y Torney-Purta, 2018) o por la apuesta hacia la construcción de un currículum con un enfoque axiológico (Banks, 2014).

Al igual que en el contexto de la educación superior pública, las instituciones privadas no escapan a presentar determinadas tendencias, pues este estudio muestra que estas desarrollan un enfoque más pragmático de la formación, en donde la empleabilidad y el desarrollo de las cada vez más populares *soft skills*, son parte principal del discurso de la ECG y de la organización de los proyectos académicos respectivos.

Sin embargo, es necesario apuntar que, al margen de la polémica e incluso crítica que ha generado el enfoque de las universidades privadas en un contexto como el mexicano, es innegable que no es suficiente diseñar y crear contenidos curriculares cargados en valores de responsabilidad y justicia (Pugliese, 2015), sino que resulta ideal y necesario crear las condiciones (curriculares, estructurales y programáticas) para que la ECG se concrete en acciones, promoviendo la acción y el involucramiento de los estudiantes en situaciones reales (Willemse *et al.*, 2015), por lo que en este rubro las universidades privadas tienen un avance significativo.

6. CONCLUSIONES

Es innegable que la educación superior y la educación para la ciudadanía global tienen una relación impostergable. Es cierto que ante la diversidad de enfoques y perspectivas de ECG, las universidades mexicanas aún no se muestran determinantes para asumirla como prioridad.



A partir de este análisis, se puede decir que las universidades mexicanas, independientemente de su origen de financiamiento, su tamaño o su localización, deben asumir el reto de establecer una estrategia que les permita formar a sus egresados para funcionar globalmente. Independientemente de la forma en la que las universidades mexicanas quieran asumir este compromiso, un elemento fundamental que debe existir para lograrlo es la planeación institucional. Es importante mencionar que muchas de las universidades mexicanas no tienen planes de desarrollo que las guíen en un horizonte de largo plazo, y especialmente, aún abordan con mucha generalidad el reto de la internacionalización y de la ciudadanía global, en ocasiones con frases altamente retóricas y sin fundamento en acciones claras y medibles.

Otro de los aspectos que aporta este análisis a la perspectiva de ciudadanía global de las universidades mexicanas es la necesidad de definir integrar este concepto no tan solo en el lienzo discursivo institucional, sino que debe incorporarse en los objetivos, rasgos y dimensiones de los modelos educativos universitarios, ya que a partir de allí se integrará a las acciones de diseño curricular, planeación didáctica, actualización programática y todos aquellos proyectos académicos que rodean al proceso de formación integral: la movilidad académica, la actividad tutorial, la práctica profesional, entre muchos otros.

Resulta válido pensar que existen enfoques de la ciudadanía global que pueden ser criticables y potencialmente inviables, especialmente aquellos que establecen paralelismos con modelos corporativistas o neoliberales, pues muchos analistas los catalogan como esquemas que atentan contra la naturaleza de la educación como bien público. Sin embargo, es notable que las demás orientaciones, que incluso se alinean con los preceptos dictados por la UNESCO y por otros organismos progresistas, permanecen de igual forma en la porosidad del discurso idealista, con poca o nula evidencia de resultados que los acerquen a un esquema viable y sostenible de Educación para la Ciudadanía Global.





Al mismo tiempo de reflexionar sobre las tendencias de la ECG en la educación superior en México, será importante favorecer el desarrollo de nuevos estudios que nos permitan evaluar y medir el impacto de dichas orientaciones para que, con base en datos y evidencias de formación, las universidades puedan valorar con un espectro más amplio, las políticas y estrategias que desarrollarán en las siguientes décadas en torno a la Educación para la Ciudadanía Global.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adel, H. M.; Zeinhom, G. A.; y Mahrous, A. A. (2018). Effective management of an internationalization strategy: A case study on Egyptian–British universities' partnerships. *International Journal of Technology Management & Sustainable Development*, 17(2), 183-202.
- Andreotti, V. (2010). Postcolonial and post-critical 'global citizenship education'. *Education and social change: Connecting local and global perspectives*, 238-250.
- Banks, J. A. (2014). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *Journal of Education*, 194(3), 1-12.
- Buckner, E. (2019). The internationalization of higher education: National interpretations of a global model. *Comparative Education Review*, 63(3), 315-336.
- Chang, C. W. (2016). I studied abroad, therefore I am a global citizen? An initial study on relationship between global citizenship and international mobility experiences. *Asian Journal of Education*, 17, 131-147.
- Cho, Y. H.; y Chi, E. (2015). A comparison of attitudes related to global citizenship between Korean-and US-educated Korean university students. *Asia Pacific Journal of Education*, 35(2), 213-225.
- Childress, L. K. (2009). Internationalization plans for higher education institutions. *Journal of studies in international education*, 13(3), 289-309.
- De Wit, H. (2002). Internationalization of higher education in the United States of America and Europe: A historical, comparative, and conceptual analysis. *Greenwood Publishing Group*.
- De Wit, H.; y Merkx, G. (2012). The history of internationalization of higher education. *The SAGE handbook of international higher education*, 43-59.
- De Wit, H. (2019). Evolving concepts, trends, and challenges in the internationalization of higher education in the world. *Вопросы образования*, (2 (eng)).



- de Wit, H.; y Altbach, P. G. (2021). Internationalization in higher education: global trends and recommendations for its future. *Policy Reviews in Higher Education*, 5(1), 28-46.
- Dill, J. S. (2013). The longings and limits of global citizenship education: The moral pedagogy of schooling in a cosmopolitan age. Routledge.
- Friedman, J. Z. (2018). The global citizenship agenda and the generation of cosmopolitan capital in British higher education. *British Journal of Sociology of Education*, 39(4), 436-450.
- Gacel-Avila, J. (2017). La ciudadanía global, un concepto emergente y polémico. *Higher Education and Society*, 21(21), 39-63.
- Gaudelli, W. (2009). Heuristics of global citizenship discourses towards curriculum enhancement. *Journal of Curriculum Theorizing*, 25(1), 68-85.
- Goren, H.; y Yemini, M. (2016). Global citizenship education in context: Teacher perceptions at an international school and a local Israeli school. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 46(5), 832-853.
- Goren, H.; y Yemini, M. (2017). Obstacles and opportunities for global citizenship education under intractable conflict: The case of Israel. *Compare: A Journal of Comparative and International Education* (pp.1–17).
- Jooste, N.; y 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.
- Kraska, M.; Bourn, D.; y Blum, N. (2018). From internationalization to global citizenship: Dialogues in international higher education. *Teaching and learning in higher education: Perspectives from UCL*, (pp. 85-98).
- Leask, B.; y Bridge, C. (2013). Comparing internationalisation of the curriculum in action across disciplines: Theoretical and practical perspectives. *Compare: a journal of comparative and international education*, 43(1), 79-101.
- Lilley, K.; Barker, M.; y Harris, N. (2017). The global citizen conceptualized: Accommodating ambiguity. *Journal of Studies in International Education*, 21(1), 6-21.
- Massaro, V. R. (2022). Global Citizenship development in higher education institutions: A systematic review of the literature. *Journal of Global Education and Research*, 6(1), 98-114.



- Mesa, M. (2019). La educación para la ciudadanía global: Una apuesta por la democracia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*.
- Morais, D. B.; y Ogden, A. C. (2011). Initial development and validation of the global citizenship scale. *Journal of studies in international education*, 15(5), 445-466.
- Oxley, L.; y Morris, P. (2013). Global citizenship: A typology for distinguishing its multiple conceptions. *British journal of educational studies*, 61(3), 301-325.
- Parmenter, L. (2018). Politics, global citizenship and implications for education. *In The Palgrave handbook of global citizenship and education*, (pp. 331-345). Palgrave Macmillan, London.
- Pashby, K.; da Costa, M.; Stein, S.; y Andreotti, V. (2020). A meta-review of typologies of global citizenship education. *Comparative Education*, 56(2), 144-164.
- Reichert, F.; y Torney-Purta, J. (2019). A cross-national comparison of teachers' beliefs about the aims of civic education in 12 countries: A person-centered analysis. *Teaching and Teacher Education*, 77, 112-125.
- Sant, E.; Davies, I.; Pashby, K.; y Shultz, L. (2018). *Global citizenship education: A critical introduction to key concepts and debates*. Bloomsbury Publishing.
- Schattle, H. (2008). Education for global citizenship: Illustrations of ideological pluralism and adaptation. *Journal of Political Ideologies*, 13(1), 73-94.
- Seeber, M.; Cattaneo, M.; Huisman, J.; y Paleari, S. (2016). Why do higher education institutions internationalize? An investigation of the multilevel determinants of internationalization rationales. *Higher education*, 72(5), 685-702.
- Shultz, L. (2007). Educating for global citizenship: Conflicting agendas and understandings. *Alberta Journal of Educational Research*, 53(3).
- Stein, S.; Andreotti, V.; Bruce, J.; y Suša, R. (2016). Towards different conversations about the internationalization of higher education. *Comparative and international education*, 45(1).
- Stein, S. (2020). Pluralizing possibilities for global learning in western higher education. *The Bloomsbury Handbook of Global Education*, 1st ed.; Douglas, B., Ed, 63-75.
- Tarozzi, M.; y Inguaggiato, C. (2018). Teachers' education in GCE: emerging issues in a comparative perspective.
- Torres, A. E. (2020). Educación para la ciudadanía global. *Comillas Journal of International Relations*, (19), 91-99.
- UNESCO. *Global Citizenship Education. Topics and Learning Objectives*. UNESCO, 2015.



- Van der Wende, M. (2007). Internationalization of higher education in the OECD countries: Challenges and opportunities for the coming decade. *Journal of studies in international education*, 11(3-4), 274-289.
- Veugelers, W. (2011). The moral and the political in global citizenship: Appreciating differences in education. *Globalisation, Societies and Education*, 9(3-4), 473-485.
- Waldow, F. (2018). Commentary to part III: Why is “Being International” so attractive? “Being International” as a source of legitimacy and distinction. *In Elite education and Internationalisation* (pp. 247-253). Palgrave Macmillan, Cham.
- Willemse, T. M.; Ten Dam, G.; Geijsel, F.; Van Wessum, L.; y Volman, M. (2015). Fostering teachers' professional development for citizenship education. *Teaching and teacher education*, 49, 118-127.
- Wood, B. E. (2019). Different ideas and expressions of global citizenship education. *Curriculum Matters*, 15, 93–98.