

13 Puntos de Vista

Cuadernos
del Observatorio
de las Migraciones
y de la Convivencia
Intercultural
de la Ciudad
de Madrid

Nº 13 - AÑO IV - MARZO 2008

Educación



Foto: Carlos Donaire Celis

*"Hoy, de las aulas, salen consumidores y productores en lugar de vividores,
más súbditos que ciudadanos." (José Luis Sampedro)*

Puntos de Vista

Cuadernos del Observatorio
de las Migraciones
y la Convivencia
Intercultural
de la Ciudad de Madrid

**OBSERVATORIO DE LAS MIGRACIONES
Y DE LA CONVIVENCIA
INTERCULTURAL DE LA CIUDAD DE MADRID**

Gestionado por la Universidad Autónoma de Madrid

C/ Santa Engracia, 6 - 28010 Madrid
Tfnos: 91 299 49 52 / 91 299 49 53 - Fax: 91 299 49 60
Correo electrónico: obserconvivencia@munimadrid.es
www.munimadrid.es/observatorio

**ÁREA DE GOBIERNO DE FAMILIA Y SERVICIOS SOCIALES
DEL AYUNTAMIENTO DE MADRID**

Dirección General de Inmigración y Cooperación al Desarrollo

**PUBLICACIONES DEL OBSERVATORIO DE LAS MIGRACIONES
Y DE LA CONVIVENCIA INTERCULTURAL DE LA CIUDAD DE MADRID**

Dirección: Carlos Giménez Romero.

Programa Migración y Multiculturalidad / Universidad Autónoma de Madrid

Consejo de Redacción: Nuria Lores Sánchez, Helia I. del Rosario, Jesús Migallón Sanz
(Comité de Coordinación del Observatorio).

Área de Administración: Inmaculada Lansac y Andrés Barón

Puntos de Vista es elaborado por: Área de Investigación (Fernando Barbosa Rodrigues, Begoña Batres Campo, Carmen Chincoa Gallardo, M^a Carmen García Fernández, Francesca Petriliggieri, Jéssica Retis).

Edita: Observatorio de las Migraciones y de la Convivencia Intercultural de la Ciudad de Madrid.

Dirección General de Inmigración y Cooperación al Desarrollo.

Área de Gobierno de Familia y Servicios Sociales del Ayuntamiento de Madrid.

Diseño y Maquetación: Donaire y De La Plaza Comunicación, S.L.

ISSN: 1699-6119

Deposito Legal: M-21375-2005

NOTA:

Las opiniones expresadas en los artículos son de la responsabilidad exclusiva de los autores.

Los autores de los artículos publicados mantienen la propiedad intelectual sobre los mismos.

Frase lema: *"Hoy, de las aulas, salen consumidores y productores en lugar de vividores, más súbditos que ciudadanos."*
(José Luis Sampedro)

ÍNDICE

5

Presentación

7

I. Políticas de Educación Intercultural para una Europa Multicultural y Democrática

Jagdish S. Gundara

Profesor Emérito de Educación. Catedra de la UNESCO en Estudios Interculturales y Formación del Profesorado. Instituto de Educación de la Universidad de Londres.

25

Guía de lectura
Abstract en inglés

29

II. Concepción y Ejercicio de la Ciudadanía en Jóvenes

M. Inés Massot Lafon y Marta Sabariego Puig

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. División de Ciencias de la Educación. Universidad de Barcelona.

48

Guía de Lectura
Abstract en inglés

50

Bibliografía complementaria y sugerencias prácticas

Presentación

La llegada de alumnado de otros orígenes a nuestro sistema educativo, ha incorporado temas claves en materia de educación: el debate sobre la diversidad en la escuela, y todo lo que implica respecto a la incorporación de nuevos idiomas, prácticas y costumbres; el análisis sobre la relación entre nivel académico y grado de escolarización; el estudio sobre las dificultades y oportunidades que ofrece la escuela como escenario de convivencia multicultural y el diseño de nuevas maneras de participación y de relación entre el profesorado y las familias. Temas de reflexión sobre los que se ha avanzado mucho en los últimos años, pero que aún siguen vigentes y sobre los cuales hay que seguir profundizando. Es por ello que hemos querido dedicar este número de *Puntos de Vista* al tema de la *Educación*.

En esta oportunidad presentamos un artículo de Jagdish S. Gundara, profesor de la cátedra de la UNESCO en Estudios Interculturales del Instituto de Educación de la Universidad de Londres. En su artículo sobre las *Políticas de educación intercultural para una Europa multicultural y democrática*, Gundara destaca cómo los procesos educativos y de socialización juegan un importante papel en la educación de todos los ciudadanos, cualesquiera sean sus orígenes, y propone elementos para evaluar y examinar la toma de decisiones vinculados a los asuntos educativos, juventud y políticas públicas y sociales presentes en los sistemas educativos europeos.

Asimismo, contamos con la colaboración de M. Inés Massot Lafon y Marta Sabariego Puig, del Grupo de Investigación en Educación Intercultural (GREDI), de la Universidad de Barcelona, quienes a través del artículo *Concepción y ejercicio de la ciudadanía en jóvenes*, nos proporcionan, en base a un estudio cualitativo con jóvenes escolarizados, un análisis de cómo los jóvenes de diferentes orígenes construyen conceptos como ciudadanía, identidad y participación, y nos muestran la manera en que algunas herramientas educativas contribuyen a la generación de espacios de diálogo, de convivencia, reconocimiento de derechos y deberes y de habilidades democráticas. Es cada vez más creciente el consenso entre los estudiosos del tema sobre la necesidad de garantizar un modelo educativo que propicie el reconocimiento y respeto a la diversidad cultural, construido a través del intercambio y del diálogo, del fomento de la participación activa, que permita el desarrollo de una sociedad democrática más tolerante y solidaria; de lograr, en definitiva, los objetivos y principios de la educación intercultural. Esperamos que el contenido de este número pueda contribuir a ello. ■

POLÍTICAS DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL PARA UNA EUROPA MULTICULTURAL Y DEMOCRÁTICA¹

Jagdish S. Gundara²

Instituto de Educación de la Universidad de Londres

1. Introducción

El supuesto básico de este artículo es que la educación por sí sola no puede solucionar todos los problemas sociales. Las cuestiones educativas y las iniciativas para una Europa multicultural tienen que ser consideradas como un elemento dentro de un contexto social más amplio. Es necesaria una acción multidimensional para tratar los asuntos educativos de todos los ciudadanos en sociedades complejas y socialmente diversas.

El contexto político acerca de dónde y de qué manera tienen lugar las inclusiones o las exclusiones en Europa es importante. La educación como proceso no ocurre en ausencia de decisiones políticas y de las acciones que resultan de estas decisiones. Esto se ha convertido en un tema muy crítico porque, en el siglo veintiuno, muchos de los beneficios alcanzados por el Estado moderno en el siglo diecinueve están en retroceso: la abolición de la esclavitud y la servidumbre, la instauración de democracias y la emancipación de los pueblos, el establecimiento de leyes, normas, regulaciones y marcos constitucionales que garantizan los derechos humanos de las personas. Ahora habría que preguntarse: ¿estos derechos ganados y progresos realizados han sido anulados por el reciente surgimiento de un rígido etnicismo y nacionalismo en muchos Estados europeos? En muchas otras partes del mundo, fuerzas políticas nacionales aparentemente normales han desatado la violencia en diferentes espacios: barrios, comunidades, localidades, regiones y naciones. Estados educados y civilizados se han convertido en *junglas hobbesianas*³.

El aumento del conflicto étnico y/o de la violencia en su despertar plantea el por qué tales situaciones han surgido dentro de los que eran considerados Estados nacionales estables, ilustrados y civilizados. El conflicto y la violencia en las últimas décadas no se han dado entre Estados, sino dentro de los Estados-nación, y éste es el reto urgente para todos los ciudadanos y los gobiernos europeos. Se hace necesaria una reevaluación de la percepción de los grupos que están marginados en la sociedad. Los sistemas educativos, como un aspecto de las políticas de Estado, juegan un papel importante en inhibir o exacerbar el conflicto interétnico dentro de un Estado.

1 Traducción del original en inglés realizada por el Área de Investigación del OMCI.

2 Profesor Emérito de Educación. Cátedra de la UNESCO en Estudios Interculturales y Formación del Profesorado. Instituto de Educación de la Universidad de Londres

3 *Junglas Hobbesianas*: Thomas Hobbes, filósofo inglés (1588-1679), en su libro "Leviatán" describe la naturaleza humana en un estado hipotético de "guerra de todos contra todos", que en ausencia de leyes firmes y eficaces, requiere la sujeción racional y consciente al Estado, al Leviatán (Nota de traducción).

Debido a que determinados grupos o poblaciones se han vuelto indispensables para ciertos Estados, éstos han perdido la capacidad para afrontar determinadas cuestiones, lo que ha conducido a estas sociedades a situaciones extremas. Mientras los Estados imponen controles, la población se ha resistido, ha emigrado o se ha convertido en refugiada por disputas civiles y/o razones económicas. Por esto, muchos sectores de la juventud, especialmente en este periodo de globalización, sean ricos o pobres, están sujetos a la incertidumbre y al cambio. Por distintas razones, muchas personas jóvenes pueden tener actitudes irracionales, imprevisibles y violentas. Hay numerosos ejemplos de comunidades ricas y personas jóvenes involucradas, por ejemplo, en casos de violencia étnica o en el fútbol. Como escribe Hans Enzensberger (1994) sobre los jóvenes:

"La juventud es la vanguardia de la lucha civil. Las razones de esto no se basan solamente en las normales energías físicas y emocionales reprimidas en los adolescentes, sino también en el incomprensible legado que los jóvenes heredan: el irreconciliable problema de una riqueza que no da la felicidad. Pero todo lo que llegan a hacer tiene sus orígenes, aunque de forma latente, en sus padres, una manía destructiva que no se atreve a expresarse en formas socialmente toleradas – una obsesión con los coches, con el trabajo y con la comida (glotonería), alcoholismo, avaricia, agresividad, racismo y violencia doméstica."

En las sociedades más pobres existen problemas adicionales a los que se enfrentan los sectores marginados de la población. La situación puede empeorar por la incapacidad de cualquier autoridad civil para gobernar y para educar adecuadamente a los colectivos – adultos, padres y jóvenes –, y esto se suma a las situaciones de conflicto, y potencia la vulnerabilidad de muchos grupos en la sociedad.

En cierta medida, algunos sistemas educativos no han conseguido desarrollar las facultades críticas ni las capacidades analíticas que pueden ayudar a evitar o frenar la caída en la lucha étnica y el caos. Los Estados utilizan símbolos legitimados por los sistemas educativos para inventar sus identidades, construyendo el "nosotros" y el "ellos", los "pertenecientes" (autóctonos) y los "extranjeros". Consecuentemente, los sistemas educativos tienen un reto mayor y un papel fundamental en la exacerbación o la resolución de estos problemas.

La mayor paradoja es que las autoridades nacionales continúan violando con impunidad los compromisos asumidos ante sus propios ciudadanos y las convenciones internacionales de las que son signatarios, y habitualmente hacen muy poco para detener estas violaciones. Por tanto, existen acciones que pueden ser iniciadas a nivel internacional, nacional, regional y local para aliviar los problemas de los grupos vulnerables.

2. Acción parlamentaria

Las cuestiones acerca del racismo y la xenofobia en los países europeos y en otras partes del mundo son relevantes para la política pública y social, y los parlamentarios y los políticos tienen que considerar estos temas juiciosamente, y elaborar agendas en las que inclusión, estabilidad y paz tengan una prioridad alta. Una segunda gran preocupación de los parlamentarios y los partidos debería ser establecer un amplio grupo político y parlamentario europeo, transversal a todos los partidos. El supuesto aquí es que las relaciones interculturales en una Europa multicultural y la reducción de las posibilidades de que los grupos se vuelvan vulnerables, no son una prerrogativa de ninguna perspectiva política particular, ni de ningún partido, dado que los temas de racismo y xenofobia son de una intensidad profunda. Las políticas educativas que nacen de estas consideraciones necesitan un apoyo general dentro del sistema educativo y de la

población. Para los Estados europeos, éste puede ser un momento histórico, un periodo en que las estructuras políticas y gubernamentales de muchos nuevos y viejos Estados se están creando y desarrollando para construir un aparato nacional y regional de nivel europeo, con el fin de atender las necesidades futuras de todos sus ciudadanos en un mundo cada vez más globalizado.

Con este objetivo, los parlamentarios deberían trabajar juntos, superando las divisiones entre partidos, para fomentar la noción de una Europa multicultural en este milenio. Las políticas educativas emergentes pueden recurrir a varias iniciativas en los campos de la interculturalidad y los derechos humanos, emprendidas por el Consejo de Europa, incluido el Año Europeo contra el Racismo de 1997. El año 1997 dio inicio a un proceso de cara a tratar estos temas y establecer un marco institucional más sistemático con el fin de contrarrestar el racismo y la xenofobia. De todas formas, estas iniciativas por sí solas no son suficientes, y se requieren estrategias mantenidas a largo plazo. Se requiere una acción constante para tratar estos temas dentro del sistema político y educativo desde la base, a todos los niveles institucionales: local, nacional y europeo.

Existe una necesidad urgente de iniciativas en este campo porque los grupos reaccionarios, xenófobos, racistas, y fascistas proporcionan un telón de fondo a la situación actual en varios Estados. A menos que se considere seriamente el desarrollo de políticas y prácticas interculturales preventivas, la amenaza a los Estados multiculturales democráticos puede minar la estabilidad no sólo de aquellos grupos considerados minoritarios, sino también de otros, incluyendo los grupos dominantes de la sociedad.

3. Terminología y Conceptos

Términos como multiculturalismo y diversidad social son utilizados como términos descriptivos en el discurso contemporáneo para destacar la presencia del "Otro". Si las relaciones interculturales y la igualdad van a convertirse en realidad, entonces estos grupos deben ser tratados como parte de la corriente dominante de la sociedad, más que de la marginal. Parte del problema es la exclusión institucionalizada, el racismo y la xenofobia dentro del propio sistema educativo.

La primera cuestión es cómo definir lo culturalmente diverso o el Estado multicultural. Un marco taxonómico amplio de los Estados que incluya a los grupos lingüísticos, religiosos, de clase social, diferentes nacionalidades y etnias, mostrará que la mayor parte de las sociedades humanas han sido diversas, tanto históricamente como en la era contemporánea. Por tanto, dichas sociedades necesitan desarrollar políticas inclusivas para asegurar que en términos legales y legislativos todos los grupos que residen en un Estado tengan derechos de ciudadanía. De ahí que lo principal en términos educativos sea el hecho de que la mayor parte de las sociedades son de por sí socialmente diversas, y si hay grupos vulnerables dentro de ellas, su educación tiene que ser emprendida teniendo en cuenta este amplio contexto. La ausencia de tal perspectiva puede llevar a lo que Balibar denominaba *"la descomposición interna de una comunidad, provocada por el racismo"*.

El desarrollo de medidas interculturales tiene que empezar por invalidar el racismo, la xenofobia, los rígidos nacionalismos y etnicismos. Semejante aprendizaje intercultural sólo puede ser significativo si contribuye a resolver la práctica de "poderes excluyentes y poderes de instituciones excluyentes". Por tanto, se debe desarrollar un multiculturalismo crítico que esté basado en un sólido fundamento intelectual y firmemente sostenido por el funcionamiento común de las instituciones del Estado.

La idea del análisis de las sociedades multiculturales requiere igualmente de un

compromiso académico crítico. En primer lugar, surge una cuestión importante: si las sociedades se han vuelto multiculturales o si lo han sido históricamente. Los hechos históricos están sujetos a la distorsión, sea ésta efectuada por historiadores nacionales, grupos dominantes o grupos religiosos o étnicos determinados. Existe un mito y una falacia alimentada por los educadores, los investigadores y las elites políticas, acerca de que Europa se ha convertido en "multicultural" en la era contemporánea, y esto no es así, porque muchos de los Estados han sido históricamente "multiculturales" y "multilingües".

Sin embargo, existe otro tipo de complejidad. Aunque una sociedad pueda ser vista como multicultural, ¿serían capaces los Estados miembros de verse a sí mismos como multiculturales y socialmente diversos? Y, ¿qué tipo de medidas sería necesario que adoptasen los gobiernos para formular políticas nacionales incluyentes y no asimilacionistas? Parte de la solución puede basarse en la creación de unos servicios públicos integrales más justos, incluyendo la educación, servicios éstos que podrán fomentar las oportunidades de todas las comunidades, grupos y ciudadanos de una sociedad.

Los aspectos terminológicos también aluden a la naturaleza duplicada⁴ del Estado-nación, el cual puede incluir en su carácter tanto rasgos "étnicos" como construcciones basadas en Constituciones modernas. Este último aspecto debería garantizar la igualdad, libertad y fraternidad en términos legales, y relacionarlas con las cuestiones de ciudadanía.

La juventud necesita aprender que la nación y la sociedad son entes complejos, y que no pueden ser y no están sujetas a una lectura simplista. El fallo de muchos sistemas educativos en transmitir esto es la mayor causa de exclusión, conflicto y violencia basada en la etnicidad.

4. Políticas Públicas

La "exclusión" en las sociedades y naciones social y culturalmente diversas, puede crear vulnerabilidades y alimentar mentalidades de carácter exclusivista. Esto ha llevado al surgimiento del *Armagedón*⁵ étnico en muchas partes del mundo. Por tanto, los gobiernos nacionales deben salvaguardar los derechos de ciudadanía de todos los grupos, para asegurar no sólo la resolución de los conflictos, sino también para establecer políticas públicas y educativas preventivas que refuercen las ideas democráticas. Tales políticas nacionales deben tender puentes sobre las diferencias étnicas, religiosas, lingüísticas y raciales, e impedir el surgimiento del nacionalismo y la xenofobia.

En el nuevo milenio, los derechos civiles y políticos han de ser validados en todos los ambientes culturalmente diversos, con el fin de garantizar que el Estado de derecho se refuerce. En los contextos locales y nacionales socialmente diversos, las tensiones crecientes pueden conducir a la tribalización y a la fragmentación de las comunidades, especialmente si determinados grupos no están preparados para su inserción en los nuevos mercados laborales. Como afirma Castells (1989), esto nos conduciría a la

4 El autor alude al mito greco-romano del dios Janus para caracterizar la "doble naturaleza del Estado-Nación". *Cabeza de Janus* - Janus era el dios de los portales y puertas. Representado por una figura con dos rostros mirando en direcciones opuestas. Su nombre es la raíz de la palabra inglesa "January" que significa enero (el mes que "mira" para los dos años, él que pasó y el nuevo año). (Nota de traducción).

5 Armagedón es un término que aparece en la Biblia, en Revelación o Apocalipsis, capítulo 16, versículo 16. Se usa como sinónimo de Apocalipsis, o desastre fatal y terrible. Se refiere generalmente al fin del mundo o al fin del tiempo, mediante catástrofes en varias religiones y culturas. (Nota de traducción).

"globalización de los flujos de poder y a la tribalización de las comunidades locales".

Las nociones limitadas acerca de un mercado globalizado y capitalista necesitan generar un nuevo debate en el seno de las socialdemocracias y el mercado social, para minimizar las desigualdades y el crecimiento de una gran masa de desfavorecidos en la sociedad. El desarrollo de políticas públicas sociales e interculturales debería garantizar que ningún grupo se vuelva vulnerable por la pérdida del empleo a causa del rápido cambio tecnológico y de las economías liberalizadoras, y el consecuente aumento del desempleo y del número de trabajadores que no tienen la cualificación necesaria para asumir estos cambios. Existe un claro y presente peligro de que ciertos grupos sociales se vuelvan todavía más pobres y marginados.

En muchos Estados, los procesos democráticos interculturales aún están muy lejos de ser puestos en marcha. Existe un gran número de asuntos problemáticos no resueltos, como el de garantizar la equidad y la calidad en la mayor parte de las democracias para todos los ciudadanos. La garantía del acceso en igualdad de condiciones y oportunidades y la igualdad de resultados todavía no es una característica corriente en muchas sociedades europeas. En la economía de mercado neoliberal, la dureza y las desigualdades son más evidentes que la igualdad y la calidad social y educativa.

Es igualmente importante que en contextos democráticos todos los grupos tengan "voz", porque sin un secular e inclusivo *"demos"* se tenderá al regreso a las identidades cerradas y a la fragmentación de los gobiernos. Los sistemas educativos han sido, hasta ahora y de forma general, incapaces de proporcionar esta "voz" a los jóvenes o a las comunidades marginadas de donde muchos de ellos provienen.

5. Pertenencia

Otro asunto que debe ser abordado es el de la pertenencia de todos los grupos sociales en las sociedades europeas. No obstante, este tema todavía presenta problemas considerables, a causa del concepto dominante de nacionalidad, que construye sociedades de "nosotros", que se sienten invadidas por "los otros", vistos como no pertenecientes a las mismas. Existen, obviamente, especificidades en las diferentes comunidades, lugares, familias y grupos, que confieren un color, una textura, un matiz distinto a dichas comunidades. Se hallan también diferencias en políticas locales, economías e historias, que se cruzan e interactúan con otros contextos locales, regionales, nacionales, europeos y globales que construyen esas disparidades en las diversas áreas.

El acto de compartir los espacios entre grupos dominantes y subordinados, minorías y mayorías, ricos y pobres, tiene lugar en los Estados, convirtiendo el funcionamiento del moderno Estado democrático en algo más complejo. Esta complejidad incluye la manera en que los bienes sociales y materiales son producidos y repartidos. Esta producción de bienes incluye los de tipo político, económico, literario y cultural, así como la producción mediática. El *"Otro"* ya no está allá, sino aquí, como afirma Chambers (1994): *"Hay una intersección de historias, memorias y experiencias"*.

Es importante desarrollar una agenda para la política pública y social, y crear espacios donde esta complejidad social pueda ser negociada, tanto en las áreas rurales como en las urbanas. Tal análisis debe incluir a todos los grupos que viven en la sociedad. Al crear un contexto así, las exclusiones pasadas y presentes se transformarían en derechos, y sería posible iniciar un diálogo entre los grupos que residen en diferentes barrios y localidades. La posibilidad de interacción e intersección de las historias, culturas y lenguas permite la construcción de un entendimiento más realista del pasado de una comunidad, y que ésta esté mejor informada sobre su presente, con lo cual

podrá tener una implicación directa en la construcción de un futuro menos sesgado y más significativo. Por poner un ejemplo, esto podría incluir las contribuciones que todos los grupos han hecho a una nación o sociedad, a su cultura, a su civilización, así como los temas relacionados con la aversión al "otro", los conflictos y la cooperación.

Muchas de las comunidades que constituyen las sociedades no están sólo "ubicadas" en sus lugares habituales de residencia, sino que tienen otras identidades, tanto nacionales como supranacionales, lo que conlleva un enorme grado de heterogeneidad de la sociedad. La complejidad de todo este entramado de pertenencias desafía cualquier definición simplista, sea ésta elaborada desde una cultura dominante o subordinada. Muchas sociedades incorporan nociones tanto de pertenencia como de alienación. Poseen ambas características, tanto una naturaleza universalista como de particularidades y diferencias locales. Los localismos no-confederados se pueden volver provincianos, racistas, insulares, estancados y autoritarios.

La mayor parte de las sociedades europeas son capaces de proporcionar muchas posibilidades y perspectivas de futuro estable, y aún así son capaces igualmente de hacer que la vida de las minorías sea solitaria y aislada. La naturaleza confederada de los grupos y comunidades requiere de la existencia de unas estructuras y líneas de pensamiento integradoras que vinculen a grupos y lugares. El desafío para el sistema educativo es el de desarrollar un sistema de valores común y compartido, en el que las responsabilidades y derechos inclusivos sean desarrollados como resultado del trabajo en las escuelas y en las instituciones sociales y políticas.

Los retos para los educadores en los planos local, regional y nacional son de capital importancia en el manejo de estas cuestiones, y su éxito aseguraría los derechos de ciudadanía de todos los grupos. Iniciativas políticas y educativas como éstas necesitan establecer una amplia base de medidas, estrategias, acciones y cambios institucionales. Sin el desarrollo de estas estrategias y el análisis de los aspectos negativos de los sistemas educativos, la exclusión de los grupos vulnerables seguirá perpetuándose. Si las políticas y acciones positivas para contrarrestar los conflictos étnicos y promover la inclusión no son implementadas, entonces el desarrollo de unas buenas relaciones interculturales seguirá siendo pospuesto.

Se necesita de manera urgente la formación de una red de instituciones y estructuras para iniciar un trabajo adicional: el desarrollo de Internet y otras redes de información, la difusión de los hallazgos, y el establecimiento de estrategias políticas y educativas para los diferentes contextos.

6. La educación para la política y la ciudadanía, y la naturaleza humana

Los miembros de sociedades poco o mal educadas políticamente son en cierta medida peligrosos porque pueden distorsionar la complejidad de los grupos humanos y optar por soluciones simplistas basadas en políticas populistas, que fomentan el autoritarismo y las soluciones no democráticas para los problemas sociales complejos. Por tanto, la educación política en derechos humanos es necesaria para promover el aprendizaje y el entendimiento intercultural. La competencia, el conocimiento y el entendimiento de la naturaleza política de las sociedades son aspectos poco conocidos por una amplia mayoría de personas. El objetivo de este tipo de educación no es el de transformar a las personas en miembros de un partido político u otro, sino el de basarse en disciplinas académicas tales como las ciencias políticas y promover la comprensión de la complejidad de las sociedades en que todos vivimos.

En algunos contextos, la razón esgrimida para no involucrarse en una educación

política es que la gente común no está capacitada para comprender determinados asuntos y son, por tanto, más susceptibles de ser influidos por la propaganda. Líderes políticos, elites y ciertos partidos sugieren a menudo que, como la naturaleza humana es en gran parte negativa, es mejor no inculcar el interés por los asuntos políticos entre las masas.

El supuesto asumido en este artículo es doble. Primero, que la conciencia política y el conocimiento y la comprensión de la misma son necesarios para que todo el mundo pueda aprehender la inherente complejidad de una determinada sociedad, y los derechos y deberes asociados a ella. Segundo, que la asunción sobre la negatividad de la naturaleza humana merece una revisión y un comentario.

Una posibilidad es que si la naturaleza humana se considera egoísta y negativa, el conflicto y la violencia están profundamente enraizados en la condición humana y, por tanto, la educación y la socialización no pueden hacer nada para cambiar los patrones de comportamiento y las relaciones sociales. Tradicionalmente se ha argumentado que la naturaleza humana es básicamente egoísta, y que para los seres humanos el ser "sociales" resulta una tarea muy costosa, prueba de ello son los problemas de conflictos y violencia étnica existentes.

Lo que sostengo en este artículo es que no existen pruebas suficientes para sugerir que la "naturaleza humana" haya sido exhaustivamente investigada, de modo que se puedan hacer afirmaciones categóricas de carácter científico sobre ella. Probablemente las estructuras políticas y los procesos de socialización previos han sido los responsables de estas percepciones sobre el carácter negativo de la naturaleza humana. Por tanto, en ausencia de pruebas concluyentes, no se pueden sostener de manera rotunda visiones inalterables sobre ella. En otras palabras, la naturaleza humana no puede ser vista como buena ni como mala, la capacidad humana para ser sociable o egoísta es un tema abierto, y el potencial para ambas alternativas existe en todas las personas. La naturaleza humana en sí puede que no sea ni Hobbesiana ni Rousseauiana, sino que es proclive y tiene el potencial y la capacidad para ser ambas cosas. Por eso los procesos educativos y de socialización juegan un importante papel en la educación de todos los ciudadanos, cualesquiera que sean sus orígenes.

Los individuos pueden tener no sólo instintos egoístas, sino también sociales, y lo innato y lo adquirido pueden dar lugar a contratos sociales basados en la igualdad en términos individuales y grupales. Sin embargo, éste no es un asunto sencillo, porque las mentes no son una "*tabula rasa*", y los relatos sobre la violencia intergrupala están profundamente enraizados en la psique de todos los grupos. Éstos codifican legados tanto personales como históricos, lo cual lleva a que lograr una socialización equitativa sea un tema harto complejo.

El papel de la educación política y de la ciudadanía es el de permitir el establecimiento de un equilibrio saludable entre el egoísmo y la sociabilidad, lo privado y lo público, el conflicto y la paz, aceptando la buena fe y la independencia del que aprende. El desarrollo de ese espíritu de autonomía en el alumno es lo que permitirá que se puedan negociar algunas de las complejidades inherentes a las sociedades. El sistema educativo, acompañado de un plan de estudios adecuado permitirá el surgimiento de ciudadanos reflexivos, menos inclinados a buscar las soluciones a sus conflictos en la violencia.

La educación de la juventud debería también implicar la descomposición de las bases que sostienen el mal en la sociedad. No obstante, ésta es una amplia tarea de

las políticas públicas y sociales, y requerirá un tratamiento integral. Este acercamiento complejo es necesario, porque tal como la verdad y la veracidad son inherentes a los valores humanos, también lo son la mentira y la decepción. Son necesarias amplias políticas públicas y sociales para cortarle el paso a la maldad, la mentira y la decepción, y tales políticas deben incluir la erradicación del tratamiento cruel de la infancia y, muy especialmente, de las niñas y las mujeres.

En términos educativos, la manifestación habitual del tratamiento cruel y violento de la infancia conduce a la reducción del rendimiento escolar y a mayores niveles de absentismo, y deriva hacia comportamientos criminales y violentos. En muchos casos, los chicos se vuelven patológicamente violentos y sus padres no se dan cuenta de que sus hijos obtienen tan malos resultados académicos, y quedan relegados a los escalones más bajos de la sociedad. Estos temas deben ser ampliamente investigados y darse a conocer a los padres y a las comunidades más pobres, que son las principales víctimas de la exclusión en los planteamientos de las políticas educativas y sociales.

Las diferencias entre niños y niñas, entre hombres y mujeres, merecen una consideración añadida por parte de los educadores, alentando el logro de mayores niveles de educación de las chicas. El papel del movimiento de mujeres en Irlanda del Norte en el desarrollo de una coalición política nos ofrece un ejemplo importante para el desarrollo de soluciones similares en otras partes de Europa. Esto no solo optimizaría las oportunidades de vida de las jóvenes y las mujeres, sino que también les permitiría contribuir de forma integral como un recurso humano para las sociedades europeas. Las jóvenes y las mujeres pueden igualmente jugar un poderoso papel en establecer acuerdos y entendimientos mutuos e interculturales.

Estos temas educativos y político-educativos plantean problemas sobre el grado de autonomía académica que existe en cada uno de los sistemas educativos. Si tales sistemas son débiles, conducirán a un uso del sistema educativo para fines de reproducción de los nacionalismos excluyentes. Organizaciones regionales e internacionales han venido jugando un papel importante en garantizar el freno a estas tendencias. Los sistemas educativos tienen igualmente la responsabilidad de determinar la dirección seguida por la tecnología en su desarrollo y uso. Si se permite que sea racionada e institucionalizada para perpetuar la violencia, entonces esta tecnología reforzará las fuerzas inherentes a la violencia y el conflicto en la sociedad.

El papel de la educación y de las políticas públicas para canalizar los desarrollos tecnológicos hacia caminos pacíficos es esencial para prevenir la pobreza, el conflicto y la violencia. Esto es especialmente cierto si los medios de comunicación de masas son utilizados de manera positiva, en lugar de como un vehículo de comercialización barata y de desarrollo de una cultura de consumo irresponsable.

7. Racismo, xenofobia y educación

En la actualidad, hay una fuerte necesidad de educación intercultural, debido a que algunos sistemas educativos han fracasado en su forma de abordar la diversidad social. Incluso en los casos en los que ha habido un compromiso de hacer algo, a menudo se han malinterpretado estos asuntos. En esta parte del artículo se presenta una breve reflexión acerca de lo que se ha denominado en algunos países occidentales, de forma intercambiable, "educación multicultural", "educación multiétnica" y "educación multirracial". En la década de los 80, el discurso entre los pedagogos estaba fragmentado entre aquéllos que abogaban por políticas "multiculturales", y quienes se autodenomi-

naban "antirracistas".

Mientras que algunos pedagogos mantienen que el tema de la "raza" tiende a verse confundido por el término multiculturalismo, otros sostienen que no se trata de una categoría relevante. Este artículo asume que el racismo y la xenofobia son variables importantes en muchas sociedades, que existe suficiente evidencia acerca de la omnipresencia de la xenofobia y el racismo, y que es preferible usar "multicultural" como un término descriptivo.

Es necesario desarrollar estrategias a corto, medio y largo plazo para comprobar cómo el hecho de crear niveles separados en las instituciones para los grupos mayoritarios y minoritarios, sobre bases raciales, lingüísticas o religiosas, puede llevar a alcanzar cotas deseables de integración sin, en cualquier caso, amenazar las identidades grupales de cualquier comunidad concreta a través de políticas o prácticas mal concebidas.

En numerosos contextos sociales, mientras que los grupos dominantes apoyan la asimilación, los colectivos minoritarios prefieren habitualmente la diversidad y la independencia. Una posible explicación para esta perspectiva en muchos contextos es que los grupos minoritarios son a menudo biculturales y bilingües, y poseen tanto rasgos del grupo dominante como otros distintivos de su propia cultura. Una escuela que acepta la diversidad en términos intergrupales presupone que alumnos, padres y profesores tienen un *status* parecido, basado en un poder similar. Sin embargo, éste no siempre es el caso, ya que en términos institucionales y estructurales los grupos dominantes nunca ceden ni un ápice del poder que ostentan. Si estas políticas acaban haciendo más vulnerables a los grupos subordinados, se podría intentar crear escuelas sobre bases religiosas o étnicas distintas. No obstante, tales escuelas separadas no promueven necesariamente la comprensión intercultural entre estudiantes, profesores y comunidades locales.

Una de las principales teorías sobre el pluralismo cultural percibe la integración como asimilación racial. A través, por ejemplo, de la socialización de niños de grupos minoritarios con otros niños del grupo mayoritario o dominante. Siempre y cuando algunos miembros de ambos grupos acepten este supuesto, esto se podría hacer, sobre la base de que, en la medida en que la cultura de la minoría se parezca a la del grupo dominante, pueden llegar a ser más aceptados. Por otra parte, tales grupos pueden temer que el rechazo al sistema de valores dominante les haga quedar expuestos a la opresión y la persecución en el futuro. Esto no implica cambios en la estructura social y el contenido de la educación, ni refleja la presencia de grupos culturales diversos. En muchos casos los colectivos minoritarios rechazan esta forma de asimilación o integración.

8. Privaciones, Desventajas y Modelos Inclusivos

La existencia de asimilación basada en la clase social es un tema relevante para los pobres y los desfavorecidos. En muchos contextos sociales, los pertenecientes a clases sociales más bajas son considerados como "culturalmente necesitados" o "culturalmente desaventajados". Los conservadores, en este debate, suelen argumentar que la inferioridad se basa en factores genéticos.

Los liberales hacen hincapié en que la desventaja es realmente el resultado de una discriminación previa basada en el sexo, la raza, la clase social y los orígenes étnicos o territoriales, todo lo cual ha provocado la existencia de un sector desfavorecido en la comunidad. Una combinación de estas formas de discriminación, continúa este argumento, puede contribuir a la ruptura familiar, lo que a su vez puede conducir a una socialización inadecuada de los individuos, a un déficit intelectual

acumulado y a una resistencia a la escolarización. La investigación educativa y los cursos de formación pedagógica han utilizado estas teorías para explicar el bajo rendimiento de los estudiantes en la escuela. Tales explicaciones han estado en la base de distintos programas de recuperación o compensatorios como el "Head Start" en Estados Unidos.

El tema plantea también una complicación adicional, en el sentido de que la diferencia psicológica puede empezar a ser considerada como un déficit psicológico. En la Universidad de California, Jensen (1969) argumentaba que la inteligencia era determinada en mayor medida (en un ochenta por ciento) por la genética, y que las diferencias en el cociente intelectual (CI) reflejaban diferencias genéticas. Con esta argumentación revocó a las teorías psicológicas de la posguerra relativas a los problemas de la educación compensatoria. Afirmó que como la inteligencia es en gran parte determinada por la genética, los esfuerzos para aumentar la inteligencia de las personas con bajas puntuaciones de CI a través de programas de educación compensatoria están abocados al fracaso. La inteligencia, como tal, era definida exclusivamente en relación a los resultados obtenidos en los tests de inteligencia.

El sistema educativo necesita evaluar críticamente los aspectos negativos de las teorías psicológicas basadas en la raza, y poner a prueba aquéllas que puedan inhibir los resultados de muchos estudiantes, al centrarse en los aspectos negativos derivados de un análisis unifactorial.

Jensen se centró en las diferencias raciales en las puntuaciones de CI, y les dio una explicación genética: los negros, por término medio, no poseen las mismas capacidades intelectuales innatas que los blancos. Este estudio americano fue inmediatamente apoyado por Eysenck (1971), que fue hasta su muerte un influyente miembro del Instituto de Psiquiatría en Londres. Sus argumentos obtuvieron el favor de los políticos conservadores y de los partidarios de hacer recortes en los presupuestos educativos. Esto se puso de manifiesto con el episodio de los "Black Papers" en Gran Bretaña, que juntó bajo el mismo paraguas a todos los profesores. Su postura conservadora, bajo la apariencia de una demanda de estándares más altos, llevó a una evaluación negativa del contenido del currículo liberal e impulsó la retirada del apoyo financiero.

La postura global es en todo caso sospechosa, porque cualquier análisis psicológico que trate las diferencias individuales e ignore la ideología como un problema, no proporciona un análisis imparcial, sino que agrava las desventajas. Jensen y Eysenck fueron criticados también por los datos en los que basaron sus hipótesis. Se ha demostrado que tales datos, proporcionados por Sir Cyril Buró, habían sido inventados. Sir Peter Medawar, biólogo y ganador de un Premio Nobel, ha argumentado que la inteligencia no se puede limitar a una única puntuación de CI. Este autor afirma que las capacidades y las potencialidades humanas son demasiado diversas como para hacer este tipo de simplificación.

Un factor importante a destacar es que el trabajo de Jensen y Eysenck ha sido adoptado sin entrar en los detalles de sus argumentos. Los grupos fascistas vieron en estos dos psicólogos la reivindicación de sus ideologías racistas. Los libros de Eysenck forman parte de la lista de lecturas de algunos grupos fascistas, como el Partido Nacional Británico, y han sido ampliamente utilizados en la formación de psicólogos en muchos países. Esta línea de investigación ha recibido posterior ímpetu con el trabajo desarrollado por Murray y Herrenstein (1994), que va incluso más allá en estos argumentos. En muchos países europeos quedan aún residuos de estas "imperfeccio-

nes" o defectos, siendo representada esta corriente en términos educativos como "defectología"⁶.

De hecho, la hipótesis de las puntuaciones de CI o de la "defectología" tiene que ser rechazada, así como los tests y las mediciones que apoyan estas tesis. Los grupos etiquetados a causa de la tesis de la inferioridad genética se enfrentan, en términos sociales y educativos, a un auténtico desastre. A menos que sea posible emprender medidas en la psicología social o infantil para mejorar los problemas educativos de algunos jóvenes, estas medidas deberían ser consideradas con mucha cautela. Especialmente cuando las diferencias entre jóvenes pueden ser utilizadas para etiquetarlos como personas con un déficit y que, en vez que reducir las jerarquías en términos educativos, se refuerzan las diferencias como jerarquías sociales.

Los grupos considerados vulnerables tienen que ser integrados en sistemas escolares inclusivos. Existe una necesidad de mayor contacto intergrupales e interreligioso entre jóvenes, y las instituciones educativas tienen que promover los valores interculturales de respeto, igualdad, aceptación y tolerancia de grupos distintos, basados en valores genuinamente intergrupales y públicos.

Dentro de las instituciones educativas, es tarea de los educadores averiguar cómo reforzar los derechos universales y constitucionales, extrayendo las bases fundamentales de estos valores de las diferentes tradiciones culturales, y demostrando que a menudo los derechos universales tienen raíces locales. Este trabajo tiene que tener en cuenta también los derechos y las necesidades de los estudiantes marginados, oprimidos o vulnerables, de procedencia mayoritaria o minoritaria.

De ahí que el contexto ideal para una educación en derechos humanos sea un contexto intercultural, influyendo así en las experiencias de los más jóvenes en la escuela. Existen también cuestiones relacionadas con el acceso a la educación: se trata, en sí mismo, de un derecho humano para todos los niños, y esto requiere que se haga de la escuela un lugar seguro y tranquilo en el que no se den situaciones de acoso escolar (*bullying*), indisciplina y discriminación de género, ya que aparecerían barreras adicionales a la puesta en práctica del acceso y a la reducción de la exclusión en la escuela.

El trabajo desarrollado en Irlanda del Norte bajo la protección de la *Educación para el Entendimiento Mutuo*, constituye un avance importante. Paradójicamente, muchos niños occidentales no son conscientes de sus derechos, en comparación con los niños de la India, que comprenden estos derechos mucho mejor. La mayor comprensión de tales derechos por parte de los niños hindúes es explicable en parte porque hay un conocimiento más amplio de su Constitución y de los derechos que adquieren estos niños como futuros ciudadanos de la India. De todas formas, hay que decir que incluso en el contexto de la India son los medios de comunicación, y no la escuela, los que proporcionan información sobre los Derechos del Niño.

Finalmente, conflictos étnicos, niños y derechos humanos no pueden ser vistos como conceptos abstractos que enseñar en las escuelas a través de estrategias didácticas. El proceso educativo, la enseñanza y el aprendizaje, así como la forma en que las escuelas funcionan como instituciones, son cuestiones importantes: los niños y sus experiencias constituyen factores poderosos en estos procesos. Las escuelas democráticas, participativas e inclusivas son una parte importante del proceso de educación de los niños, así

6 En el original, "defectology", término que no tiene traducción al castellano. (Nota de traducción).

como las experiencias democráticas de éstos dentro de una escuela igualitaria.

9. La Educación Intercultural Bilingüe (IBE)

El desarrollo de la educación bilingüe, que tiene aspectos de interculturalidad, ha de ser considerado en términos académicos, pero la Educación Intercultural Bilingüe (IBE) puede ayudarnos también a acabar con algunas de las tensiones entre comunidades lingüísticas.

La IBE tiene relevancia en la mayor parte de las sociedades, tanto para las comunidades lingüísticas mayoritarias como para las minoritarias. Puede jugar un papel importante, primero, en equiparar a todos los grupos en la participación como ciudadanos; y, segundo, como apoyo en su derecho a otorgar poderes a sus propias comunidades. La IBE les proporciona el conocimiento y los medios para defender sus intereses y sus vulnerabilidades de la amplia invasión de fuerzas como la globalización monolingüística, así como la revitalización y el fortalecimiento de las comunidades lingüísticas. Paradójicamente, la IBE no supone la destrucción, sino el desarrollo y el aumento de la diversidad lingüística y el repertorio de las distintas comunidades lingüísticas.

Si la IBE se diseña con el fin de constituir la estructura básica y el contenido del proceso de educación formal, gradualmente incorporará áreas temáticas de la cultura dominante de un modo no conflictivo y no sustitutivo, y esto puede ayudar al proceso de entendimiento intercultural. Otro aspecto importante en el contexto de las relaciones mayoría/minoría, dominación/subordinación, es que todos los grupos se podrían beneficiar de la educación bilingüe intercultural. La respuesta de la sociedad acerca de enseñar la lengua nacional y rechazar las lenguas minoritarias o subordinadas, apelando a que de otra manera se llegaría a la debilidad de la unidad política o a la separación, requiere ser examinada. La gran cantidad de recursos o habilidades requeridas para enseñar otras lenguas puede también constituir un impedimento. Es necesario, sin embargo, considerar los siguientes argumentos:

- a) la evitación de la pérdida de lenguaje mencionada antes;
- b) que la primera lengua proporciona al niño el mejor medio para aprender en las primeras etapas: la herencia de la alfabetización en la primera lengua precede a la alfabetización de la segunda;
- c) que la adquisición y el desarrollo de la primera lengua ayuda a la adquisición exitosa de la segunda (dominante, nacional, minoritaria o mayoritaria), en lugar de dificultar su aprendizaje;
- d) que la IBE incrementa el sentido de pertenencia a un grupo, su conocimiento y sus valores en la escuela. El uso de la primera lengua es útil en el desarrollo de un *ethos* inclusivo.

En general, la dominación lingüística es la mayor causa de tensiones étnicas entre grupos cuyas lenguas han sido excluidas del proceso educativo. Una recopilación y reproducción de buenas prácticas de la IBE pueden ser esbozadas por los educadores para evitar los conflictos entre comunidades lingüísticas mientras se incrementan los buenos resultados educativos para todas ellas.

10. Currículum descentralizado e Historia desmontada

Un currículum inclusivo o descentralizado merece consideración en una Europa cada vez más integrada. Un ejemplo que puede ilustrar este tema es el currículum histórico. Todos los niños tienen derecho a conocer y entender su historia personal. Se trata de un tema importante, porque cuando los niños no tienen acceso a la historia de

la comunidad de sus padres o su familia, pueden llegar a obsesionarse por ello. La gente joven no sólo necesita acceso a estas historias, sino también a la capacidad de analizarlas de manera crítica. Estas habilidades historiográficas serían inestimables herramientas para que los jóvenes analicen la historia y "las historias" (las narraciones).

Los miembros de las sociedades generalmente piensan que su conocimiento acerca de su historia y de la de otras sociedades se corresponde con la realidad de lo sucedido. Sin embargo, lo habitual es que tengamos ideas basadas en historias falsificadas. Parte del problema radica en que las descripciones de los acontecimientos históricos, incluso por parte de los participantes en los mismos son, por definición, parciales. A medida que los historiadores se encuentran más alejados de los acontecimientos o periodos históricos, sus narraciones se vuelven también más alejadas de la realidad histórica.

Es, sin embargo, posible identificar ciertas narraciones más exactas que otras, y distanciadas del etnocentrismo. Muchas sociedades han centrado su mirada en sí mismas, distanciándose de aquéllas que son consideradas las "otras". En primer lugar, tienen nociones de "centralismo" basadas en su propia comunidad étnica, o como un grupo definido estrictamente por su cultura.

Mientras que el etnocentrismo puede enfocarse en la cultura, se puede distinguir del racismo, concepto ampliamente dependiente de la atribución a la herencia biológica de las peculiaridades culturales de un grupo con características físicas distintivas. El etnocentrismo como fenómeno tiene probablemente una historia más antigua que el racismo, porque éste se desarrolló más ampliamente en el siglo XVIII. La subsiguiente aparición del nacionalismo complicó más aún estos asuntos. La organización política y el uso de la fuerza ha proporcionado la aprobación final para ello, especialmente si la autoridad política ha sido capaz de definir su territorio y a aquéllos que pertenecen o no a él.

Los actuales sistemas políticos y educativos pueden ayudar a normalizar las relaciones intergrupales. Este proceso de normalización es susceptible de ser utilizado al pie de la letra por un Estado autoritario en un nivel local o nacional. Los ciudadanos de a pie y quienes trabajan en las instituciones del Estado pueden internalizar las reglas de exclusión de grupos como los judíos, los gitanos o las nuevas comunidades inmigrantes. Los sistemas educativos pueden, en ocasiones, legitimar los sucesos más deplorables como normales, y para la gente común pueden parecer aceptables estas reglas autoritarias. El papel jugado por los procesos educativos en la legitimación de estas acciones y la aceptación de los rumores es un hecho que no puede ser subestimado. Los sistemas autoritarios pueden, en general, circunvalar las funciones críticas de la educación. La mejor defensa para un proceso educativo es la ventaja que presentan los sistemas y escuelas democráticos, donde la gente no tiene que obedecer reglas sin cuestionarlas.

Las omisiones y distorsiones de la historia juegan un papel central en la permisividad y cristalización de los rumores y los estereotipos. La invisibilización de determinados grupos en la historia oficial es un elemento importante en la construcción de las exclusiones, puesto que genera la existencia de gente sin historia o sin pasado. El uso de la exclusión por parte de un grupo dominante puede exacerbar los problemas de mutuo reconocimiento, tal y como lo han experimentado varios grupos en otras sociedades. Además, los héroes en la historia son los guerreros y triunfadores de los grupos dominantes. Los héroes de la paz y sus historias son raramente representados, y esto ha de ser recordado de tal manera que la historia pueda ser desmontada. Por tanto, la contribución de la Madre Teresa o de otras figuras de la paz, puede ser reconocida, pero habitualmente ninguna de ellas juega un papel central en la historia nacional.

Para aumentar la comprensión universal de la historia, han de ser analizadas las hipótesis subyacentes y las teorías implícitas de los autores. Una ruptura epistemológica y metodológica puede conducir al desarrollo de historias más ampliamente aceptables que no sólo incluyan fuentes escritas, sino también la transmisión oral de ciertos grupos. El nivel de comprensión de la historia en la escuela puede variar ampliamente en diversos países europeos. Por tanto, en general, las nociones de las civilizaciones, el esquema evolucionista, y el impacto de los estereotipos, reimaginando y rescatando a los grupos invisibles y subordinados, merecen atención inmediata, como también la merecen el desarrollo de una comprensión crítica por parte de los profesores, y de materiales de enseñanza adecuados y libros de texto basados en nuevas investigaciones.

El uso de términos como "tradición" o "modernización", tal como han sido aplicados para estudiar la historia, tiene su propio provincianismo y linealidad. Las culturas y las historias de los grupos que se convierten en minorías o desprovistos de poder se construyen como tradiciones, mientras que los grupos dominantes y poderosos se perciben a sí mismos como el colmo de la modernidad. Estas nociones restan valor al desarrollo de una aproximación más inclusiva, universalizada o global a la comprensión de la historia. Liberar la noción de modernidad de la "camisa de fuerza" de lo "centrista" puede ayudar a hacerla más inclusiva. Muchos estudios han proporcionado las bases para la escritura de nuevos textos históricos que eviten otros "centrismos" históricos.

Los complejos y conflictivos encuentros de lo local y lo global en términos económicos y culturales proporcionan claves adicionales para el concepto del desarrollo de los mercados, así como de la resistencia, la limitación y el desarrollo de las comunidades asediadas. Los rasgos antidemocráticos de las economías globales en muchos contextos pueden llevar a la erosión de los buenos valores locales, las comunidades estables y sostenibles, así como las habilidades y economías locales. Los consecuentes conflictos y tensiones étnicos presentan problemas complejos.

Existen también sincretismos culturales que han tenido lugar como resultado de interacciones tanto cooperativas como conflictivas en Europa. Como escribe Raymond Grew, el desarrollo de la historia global puede ser producto de nuestro propio tiempo, en el que:

"Se ofrecen algunos elementos históricos tanto en los asuntos contemporáneos como en los pasados. Y esto se hará mientras se sustituyen por el análisis global las narraciones heroicas nacionales en las que nuestra disciplina está fundada".

Los profesores y las escuelas necesitan explorar las posibilidades del entendimiento sincrético, y de las historias locales que pueden ayudar al aprendizaje y el entendimiento intercultural. Los temas representados por la historia como disciplina pueden tener consecuencias sobre el conocimiento descentralizado en otras disciplinas curriculares.

11. Profesores, pedagogías y formación del profesorado

Uno de los problemas que presentan los sistemas educativos respecto a los grupos vulnerables es la creciente brecha existente entre profesores y estudiantes. Las distancias culturales entre maestros y alumnos pueden deberse a diferencias en cuanto a la clase social, la lengua, la religión o la edad, así como a diferentes visiones sobre la educación. Por tanto, los profesores urbanos que trabajan en áreas rurales han de ser capaces de comprender no sólo la cultura rural o local, sino también las aspiraciones y sueños de sus alumnos, así como la realidad a la que se enfrentan para poder poner en práctica tales aspiraciones y sueños.

El planteamiento para el profesorado, de forma general y respecto a las dimensio-

nes interculturales, es doble: por una parte está lo que los maestros necesitan saber, es decir, el conocimiento; por otra, lo que son capaces de hacer, esto es, las habilidades. Si la formación del profesorado es de alta calidad, su comprensión del conocimiento y de las habilidades pasará a ser necesariamente de un orden superior.

Esta es, obviamente y de forma principal, una tarea de las instituciones de formación del profesorado. Quienes ejercen esta profesión deberían contar con una sólida formación académica, y esto sería posible especialmente si el magisterio fuese una licenciatura y la formación del profesorado un título de posgrado, mediante el cual los profesores pudieran llegar a ser buenos profesionales a través del estudio sistemático de la enseñanza y el aprendizaje. Estos estudios, y especialmente sus dimensiones interculturales, han de ser supervisados y controlados muy de cerca.

Muchos de los llamados cursos de capacitación del profesorado fracasan en su intento de formar a los maestros para desempeñar su labor de forma efectiva en ambientes escolares complejos. Y es que estos procesos suponen no sólo la existencia de un dominio del contenido de los temas enseñados, sino también el poder captar las técnicas necesarias en la enseñanza de dichas materias. Ellos también necesitan ser formados en la investigación sobre la enseñanza, así como una adecuada comprensión del desarrollo infantil. En las aulas europeas, cada vez más complejas, los maestros se encuentran a niños con diferentes necesidades y estilos de aprendizaje. Si los profesores están suficientemente formados y pueden convertirse al mismo tiempo en investigadores, entonces serán capaces de enfrentarse a estas cuestiones de forma sistemática.

El *status* y la estructura de las instituciones de formación del profesorado son aspectos críticos en el papel jugado por la propia formación docente. Si los formadores del profesorado son vistos como simples maestros sin mayores conocimientos y habilidades, y no se da la importancia adecuada a las ciencias educativas y a las habilidades de investigación, entonces las instituciones de formación del profesorado y la propia profesión docente serán percibidas como de bajo *status*.

La formación del profesorado debería ser una parte integral del sistema universitario y tener establecidos buenos enlaces con las escuelas, del mismo modo que las facultades de medicina tienen vínculos con los hospitales. Esta situación posibilitaría que diferentes sistemas de conocimiento se enriquecieran mutuamente, y que en las ciencias educativas se produjesen desarrollos focalizados en la práctica escolar. Por otra parte, se debería contribuir a que la dimensión intercultural de la formación del profesorado fomentase una continua disposición educativa de la propia educación, y que además se incrementase el nivel educativo de todos los niños.

Una de las críticas a la educación intercultural en algunos países occidentales es que "suaviza" o "descafeína" los resultados y procesos educativos. En otras palabras, que la igualdad pone en peligro la calidad. En ese sentido, este artículo pretende destacar que la igualdad y la calidad van cogidas de la mano.

Los cambios dentro de las instituciones de formación del profesorado son necesarios porque existen en ellas costumbres, prácticas y procedimientos que, directa o indirectamente, dan lugar a la discriminación. Tales prácticas discriminatorias pueden no ser evidentes a simple vista, y se pueden eliminar únicamente si las estructuras institucionales son revisadas para lograr mayores niveles de apertura y operacionalización. Estas prácticas discriminatorias pueden no sólo tener importancia para la educación intercultural, sino también para la igualdad en la educación, incluida la igualdad de género y la intergrupala.

Cualquier política orientada a la formación intercultural de los maestros será inefectiva a menos que cuente con el apoyo de todo el profesorado, e implique medidas sobre (a) la admisión de alumnado; (b) el reclutamiento y la promoción del profesorado; y (c) el desarrollo de la investigación y el *currículum*.

Tales cambios requieren de la evaluación de su efectividad, y no pueden ser de naturaleza superficial. Por tanto, la implementación de cualquier tipo de estrategia tiene que ser adecuadamente controlada. Al tiempo que los formadores del profesorado pueden por sí mismos aplicar ciertos cambios, éstos deben ser apoyados por las instituciones. Este compromiso institucional incluye la organización sistemática de la formación del profesorado, de modo que los maestros puedan actualizar sus conocimientos y habilidades en el campo de la educación intercultural.

Es necesaria una acción coordinada para redirigir los problemas de desigualdad y vulnerabilidad en la sociedad; un único esfuerzo coordinado en todas las áreas de la política económica y social llevaría a lograr mayores niveles de igualdad. Es importante que se dé una acción focalizada y bien construida para enfrentarse a las desventajas específicas. No obstante, la acción en una sola área, como por ejemplo en la educación, puede no ser efectiva si al mismo tiempo no se combaten otras desventajas mediante una estrategia a largo plazo y una aproximación multidisciplinar. Se trata, por tanto, no sólo de un asunto político, sino también de una cuestión de política pública y con implicaciones para la esfera pública.

12. Observaciones finales

En este artículo se han discutido brevemente las complejidades inherentes al modo en que la educación puede agravar la vulnerabilidad de los grupos minoritarios, lo que a su vez puede contribuir al auge de los conflictos interculturales. Paradójicamente, los sistemas educativos, mediante intervenciones generales y concretas, tienen también el potencial para lograr mayores niveles de igualdad y contribuir a la resolución de los conflictos. El aumento de las tensiones y la violencia entre grupos étnicos puede estar en parte enquistado en las desigualdades a las que los grupos vulnerables se enfrentan en las sociedades en las que operan estos sistemas educativos. En la medida en que los sistemas educativos reproducen estas desigualdades, agravan los conflictos y contribuyen a perpetuarlos.

La educación puede ayudar a minimizar la noción de "alteridad" dentro de sociedades y comunidades, y esta contribución es esencial para mantener la paz. El papel jugado por la educación como garante de la pertenencia de todos los grupos a una sociedad presenta grandes desafíos para la escuela. Tales desafíos, relativos a la educación para la inclusividad en un contexto democrático europeo que garantice los derechos humanos y de ciudadanía para todos, no pueden ser ignorados. ■



..... BIBLIOGRAFÍA

- ENZENSBERGER, H.M. (1994), *Civil War* (London: Granta Books)
- BALIBAR, E., WALLERSTEIN, I. (1991), *Race, National, Class: Ambiguous Identities* (London: Virago)
- CASTELL, M. (1989), *The Informational City* (Oxford: Blackwell's)
- DUNN, J. (1993), *Democracy The Unfinished Journey 508 BC to 1993* (Oxford: OUR).
- CHAMBERS, I. (1994), *Migrancy, Culture, Identity* (London: Routledge)
- JENSEN, F.N. (1969), *Harvard Education Review*, 39, 1, 1-23.
- EYSENCK, H.J. (1971), *Race, Intelligence and Education* (London: Temple Smith)
- KAMIN, L.J. (1977), *The Science and Politics of IQ* (London: Penguin)
- BILLIG, M. (1979), *Psychology, Racism and Fascism* (Searchlight Press, Birmingham)
- HERRENSTEIN, R., MURRAY, C. (1994), *The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life* (New York Press).
- GOULD, S. (1981), *The Mismeasure of Man* (New York: Norton).
- KOHIN, M. (1995), *The Race Gallery: The Return of Race Science* (London: Jonathan Fredland)
- BURNAGE REPORT (1986), *Murder in the Playground: The Report of the MacDonald Inquiry into Racism and Racial Violence in Manchester Schools* (Longsight Press).
- SEE RUTTER, M., SMITH, D. (1995), *Psychosocial Disorders in Young People* (John Wiley & Sons).
- *Learning in Terror* (1988), (London: CRE).
- *Sagaland Centre for Multicultural Education* (1992), (London).
- BOOKCHIN, M. (1992), *Urbanisation without Cities: The Rise and Decline of Citizenship* (Montreal: Black Rose Books)





GUÍA DE LECTURA

"Políticas de Educación Intercultural para una Europa Multicultural y Democrática"

Jagdish S. Gundara. Instituto de Educación de la Universidad de Londres

Resumen:

En este artículo Jagdish S. Gundara analiza, propone y sugiere los retos que plantean las políticas y acciones para una educación intercultural en una Europa multicultural y democrática. Para el autor es imprescindible, en el marco actual de sociedades cada vez más complejas y socialmente diversas, tomar decisiones y aplicar principios de forma multidimensional en las políticas públicas y sociales para todos los ciudadanos. Esto es así porque la diversidad actual de las sociedades globalizadas nos exige a todos, una profunda revisión de la historia y de todos los mecanismos de la reproducción social del conocimiento. Como bien destaca el autor, los procesos educativos y de socialización juegan un importante papel en la formación de todos los ciudadanos, cualesquiera sean sus orígenes. El artículo ofrece importantes elementos para evaluar y examinar estas complejidades presentes en los sistemas educativos europeos en un intento de enfocar los actuales retos y los del futuro que ya no pueden ser ignorados.

Abstract

In this influential article Jagdish Gundara, analyzes, proposes and indicates the challenges faced by the public policies and actions to implement intercultural education policies for a multicultural and democratic Europe. First and foremost it's essential for the complex and socially diverse societies to take decisions; and to adopt guidelines in a multi-dimension action to deal with educational issues, youth, public policies for all citizens. The necessity to revise the history and the mechanisms of the social reproduction of knowledge is decisive to our globalized and diverse societies everywhere. This contribution of Professor Gundara offers important elements to assess and examine the challenges and complexities in the existing education systems of Europe, and the need for an education for inclusivity.

Palabras clave:

Educación intercultural, estado-nación, sociedades multiculturales, políticas públicas, derechos humanos.

Ideas principales:

- Términos como multiculturalismo y diversidad social son utilizados como términos descriptivos en el discurso contemporáneo para destacar la presencia del "Otro".
- El aprendizaje intercultural sólo puede ser significativo y crítico si contribuye a resolver la práctica de los poderes excluyentes.
- Los sistemas educativos tienen la enorme responsabilidad de contribuir a minimizar las nociones de alteridad y los procesos de exclusión basados en la etnicidad que son generadores de conflictos y violencia.
- Dentro de las instituciones educativas, es tarea de los educadores averiguar cómo reforzar los derechos universales y constitucionales, extrayendo las bases funda-

mentales de estos valores de las diferentes tradiciones culturales, y demostrando que a menudo los derechos universales tienen raíces locales.

- Una de las críticas a la educación intercultural en algunos países occidentales es que descafeína los resultados y procesos educativos. En otras palabras que la igualdad pone en peligro la calidad. En ese sentido, este artículo pretende destacar que la calidad y la igualdad van cogidas de la mano.
- Los sistemas educativos, mediante intervenciones generales y concretas, tienen también el potencial para lograr mayores niveles de igualdad y contribuir a la resolución de conflictos.

Glosario de Conceptos:

Estado-nación: El desarrollo del concepto, a partir del siglo XVII generará los primeros mapas europeos, en principio, donde las fronteras son establecidas firmemente. A la par de este desarrollo del concepto se busca justificar la existencia de un estado nación natural, delimitado por fronteras naturales en contraposición con la idea de la nación como producto de las similitudes culturales. Este tipo de conceptualización territorial del estado, llevará a la conformación de estados donde se agrupan varias comunidades nacionales que entran en conflictos debido a sus profundas diferencias culturales, acendradas en tiempos de depresión económica. Debido a la globalización, actualmente varias escuelas de pensamiento han puesto en cuestionamiento este concepto.

Políticas asimilacionistas: Teniendo como telón de fondo la necesidad de un modelo de gestión u organización de la diversidad cultural en la sociedad, este modelo defiende la asimilación de los migrantes, o de una minoría étnica o lingüística a una uniformización cultural: se propone y se supone que los grupos y minorías vayan adoptando la lengua, los valores, las normas y señas de identidad, de la cultura dominante y, en paralelo, abandonando su cultura propia.

Educación intercultural: surgida dentro del paradigma del pluralismo cultural como superador del modelo asimilacionista o el de fusión (*melting pot*, sincretismo étnico), las primeras experiencias surgieron en los Estados Unidos en los años sesenta y luego en Europa durante los años setenta. Distintos autores han tratado de distinguir la educación multicultural de la intercultural, poniendo énfasis sobre esta última por adaptarse mejor a la naturaleza del proceso educativo, porque sitúa a las distintas culturas de origen de los educandos en un plano de igualdad y de intercomunicación.

Algunas preguntas para la reflexión:

- ¿Puede la escuela como institución, contrarrestar a través de la buena formación de los profesores y alumnos las consecuencias negativas de las fuerzas de la globalización que arrastran nuestras sociedades a la incertidumbre y a los cambios vertiginosos?
- ¿Qué es pertenecer a un país, pueblo o tradición cultural en el siglo XXI?

CONCEPCIÓN Y EJERCICIO DE LA CIUDADANÍA EN JÓVENES

M. Inés Massot Lafon y Marta Sabariego Puig¹

Universidad de Barcelona

1. Concepto y dimensiones de la educación para la ciudadanía activa y transformadora

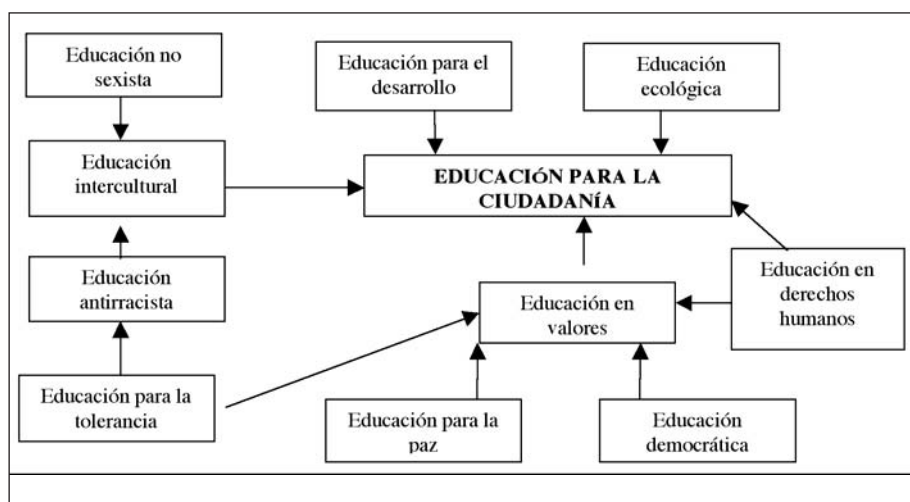
Los profundos y acelerados cambios demográficos, sociales y culturales nos llevan a cuestionar prácticas educativas muy arraigadas y la conversión del entorno educativo acorde a las nuevas necesidades de nuestras y nuestros jóvenes². Un cambio, que afecta fundamentalmente a la construcción identitaria, pero que exige paralelamente una nueva concepción y práctica de la ciudadanía. Como afirma Cabrera (2002), hemos evolucionado desde una concepción de ciudadanía vinculada al modelo homogenizador nacional, hacia planteamientos más abiertos y amplios que trascienden el territorio y la comunidad a comunidades cívicas globales y virtuales, la coexistencia de ciudadanía múltiples a la vez que identidades cívicas múltiples.

Las transformaciones de nuestra sociedad nos exigen un concepto de ciudadanía que afronte el reto de la inclusión frente a la exclusión, de la diversidad frente a la homogeneidad, de la paridad frente a la exclusividad, de los derechos frente a los privilegios, y de la participación frente al pasotismo. En palabras de Bartolomé (2002: 131-132) la educación puede contribuir a la transformación social, si se vive como un proceso dinámico, que desborda ampliamente los aprendizajes escolares para vincularse a la realidad social y política con una intencionalidad claramente transformadora.

Teniendo en cuenta los aportes de los diferentes tipos de educación socio-política (Tuvilla, 1998) podemos concluir que las mismas se articulan perfectamente con las nuevas necesidades educativas que permitan el desarrollo de competencias necesarias para el ejercicio de esta ciudadanía. En la siguiente gráfica se pueden observar las distintas corrientes educativas que convergen en la educación para la ciudadanía.

¹ Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. División de Ciencias de la Educación. Universidad de Barcelona

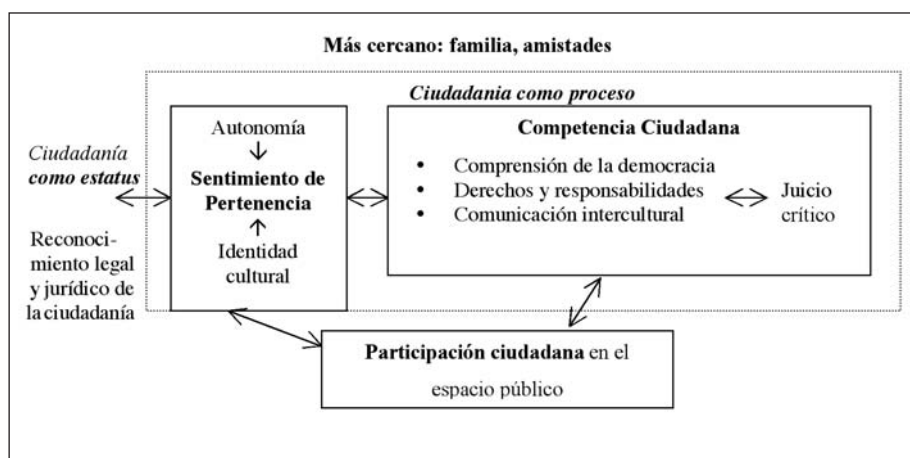
² Este grupo de investigación, al que pertenecemos, lleva desarrollando trabajos y estudios sobre estos temas desde el año 1992. Nuestro grupo se ha comprometido en el trabajo educativo intercultural desde una concepción de ciudadanía que integre y facilite la participación de todas las personas que constituyen la sociedad.



Cuadro 1: Corrientes que convergen en la educación para la ciudadanía (Bartolomé, 2002: 132)

De estos componentes devienen algunas de las dimensiones fundamentales para el desarrollo de competencias ciudadanas en las y los jóvenes, y son coherentes con nuestra propuesta, enmarcada en la adquisición de habilidades, valores y actitudes que conforman una manera de ser y actuar propia de quienes viven en una sociedad democrática. Pero ¿qué educación y para qué ciudadanía estamos apostando?

Considerando el modelo de formación para la ciudadanía intercultural en jóvenes propuesto por el GREDI (Bartolomé, 2002), partimos de una educación para la ciudadanía entendida como un proceso, es decir como un ejercicio de práctica real que implica poner en juego una serie de procesos formativos centrados en el desarrollo de tres dimensiones básicas (véase cuadro 2) que deben trabajarse en el marco escolar: el sentimiento de pertenencia a una comunidad, la competencia ciudadana, y la participación ciudadana.



Cuadro 2: Modelo de formación para la ciudadanía (Bartolomé, 2002: 134-135)

Tal y como se puede observar en este modelo, existen dos dimensiones interdependientes pero bien diferenciadas que integran la ciudadanía: La **dimensión política** y de **justicia** asociada al **estatus legal**, que exige el reconocimiento de unos derechos y de unas responsabilidades; es lo que denominamos ciudadanía como estatus. La **dimensión de naturaleza psicológica** asociada a una **identidad de ciudadana** o **ciudadano** que le hace sentirse parte de una colectividad con la que se identifica y se reconoce; en este caso hablamos de ciudadanía como práctica deseable o como proceso (Cabrera, 2002).

Así la interrelación de estas dos dimensiones nos conduce a entender la ciudadanía como un **proceso de relación política** entre la persona o grupos y una comunidad política, en virtud de la cual se es miembro de pleno derecho de esta comunidad. En tanto que condición legal, la ciudadanía supone un estatuto jurídico que atribuye un conjunto de derechos políticos, civiles y sociales que se deben poder ejercer las y los ciudadanos. Como práctica, **la ciudadanía se construye mediante un proceso social** donde las ciudadanas y ciudadanos comparen valores normas de comportamiento que permitan la convivencia y les dote de una identidad colectiva, así hablamos de la **ciudadanía como proceso de construcción colectiva a través de la participación**.

La ciudadanía como proceso implica el ejercicio activo del ciudadano/a. El ser ciudadano o ciudadana no se vincula exclusivamente con la adquisición legal de un status, sino con el desarrollo de un **sentimiento de pertenencia a una comunidad**, que lleva a la ciudadanía a **participar** en los asuntos públicos y a **adquirir las competencias ciudadanas** necesarias para tener presencia activa en el espacio público. Los tres elementos señalados interactúan entre sí de forma dinámica, de tal manera que una fuerte dificultad o barrera en uno de ellos puede impedir el desarrollo de los demás. A su vez, el ejercicio de la ciudadanía depende del contexto social en el que las personas se sitúan: contexto familiar, escolar, social, político, etc. Analicemos ahora cada uno de estos elementos que incluye la dimensión procesual de la ciudadanía:

1.1. El desarrollo identitario del sentimiento de pertenencia

Toda identidad personal está enraizada en contextos culturalmente definidos. La construcción de la identidad individual es el factor más dinámico y cambiante y surge de las interacciones cotidianas, las cuales generan la internalización de las actitudes y los comportamientos. La identidad, definida así, constituye un concepto operativo y dinámico, en situación de permanente *feed-back*, que es la síntesis del procesamiento constante de los inputs de la experiencia diaria, sometidos a la criba selectiva de los propios valores "centrales" que hacen del individuo un ser integrado en unas coordenadas societarias específicas (Pujadas, 1993:55). Como afirma Marín (2002), la **construcción identitaria** actualmente se ha de enmarcar en dos realidades profundamente interrelacionadas: los procesos de globalización de las comunicaciones que dan lugar a unas nuevas culturas en la sociedad red y a la configuración de sociedades cada vez más multiculturales.

En nuestro actual contexto ciudadano, la identidad cultural se debe articular desde un **sentimiento identitario pluricultural**. Muchas personas se enfrentan a la posibilidad de escoger identidades culturales diferentes a la del lugar de nacimiento.

La movilidad y la inmigración que caracteriza nuestra sociedad actual, permiten a las personas combinar varias afiliaciones. Así, reconocemos la identidad como un constructo dinámico, en permanente reconstrucción, ya que la identificación con una cultura no disminuye la capacidad de las personas para identificarse con otras, y la integración a una cultura comporta un proceso simultáneo de transformación o creación de una nueva identidad.

Desde el punto educativo recomendamos ofrecer espacios para reflexionar sobre este concepto de identidad con múltiples pertenencias. Además, el **sentimiento de pertenencia** es imprescindible para generar una **ciudadanía activa**. El GREDI lleva unos años estudiando los procesos de construcción del sentimiento de pertenencia a una comunidad³ (local, nacional, transnacional, global, etc.) desde una pedagogía de la inclusión (Bartolomé, 2003)⁴. Los elementos claves de esta pedagogía son:

1. **El conocimiento mutuo como base.** La elaboración de un proyecto común requiere en primer lugar una aproximación cognitiva a los paisajes, culturas, tradiciones de los grupos culturales con los que nos ponemos en contacto y con los que queremos compartir un sentimiento de pertenencia.
2. **La aceptación como condición.** La pedagogía de la inclusión supone desarrollar actitudes abiertas y respetuosas hacia otras personas y grupos culturales, no en vano la aceptación es la primera regla en el juego democrático. En este punto la pedagogía de la inclusión se articula con la pedagogía de la equidad (Banks, 1997).
3. **La valoración como impulso.** La valoración de las personas, de sus culturas, de sus capacidades desde la emotividad positiva es el mayor impulso de crecimiento y transformación tanto individual como social. Esta valoración se realiza a partir del contacto, el intercambio y el diálogo intercultural y desde una postura crítica y reflexiva.
4. **La cohesión social y el desarrollo de las personas como horizonte.** Se da libertad a la persona para que desde su pluralismo cultural y su originalidad personal pueda hacer sus aportaciones en la construcción de un proyecto común. Desde esta perspectiva, la aportación de cada persona es imprescindible.
5. **La ciudadanía intercultural como proceso.** Se parte de la diversidad cultural y se incluye a todas aquellas personas que sientan y quieran participar en el proceso de construcción de un proyecto común. Para ello es imprescindible: la lucha contra la exclusión y los procesos de violencia estructural; el apoyo para la lograr la integración de grupos minoritarios o considerados "diferentes" o "excluidos"; el reconocimiento de la dignidad y capacidad de las personas para expresar públicamente sus ideas; dar la posibilidad de formación de grupos a partir de intereses y proyectos comunes y, por último, la desencapsulación de los grupos para formar nuevas redes

3 Para una mayor profundización del sentimiento de pertenencia e identidad se pueden consultar las publicaciones de Bartolomé (2002), Marín (2002) y Massot (2003).

4 A modo ilustrativo, remitimos a los trabajos de Donoso y Massot (1999) y Bartolomé, Folgueiras, Massot, Sabariego y Sandín (2003) sobre la percepción del sentimiento de pertenencia a Europa desde una pedagogía de la inclusión en adolescentes catalanes.

sociales. La ciudadanía intercultural asume la existencia de colectivos distintos pero que se apuntan libremente en la construcción de un proyecto común cohesionado.

En cuanto a los retos educativos para desarrollar el sentimiento de pertenencia desde la pedagogía de la inclusión, Bartolomé (2003) señala:

- No vincular el sentimiento de pertenencia a una identidad cultural determinada y enseñar que la identidad se forma a partir de las múltiples pertenencias que tiene una persona⁵.
- Reflexionar sobre un concepto dinámico de la identidad, cambiante y en continuo proceso de transformación.
- Favorecer el mutuo conocimiento y aprecio por las diferentes culturas, así como la crítica constructiva sobre la cultura propia.
- Descubrir la artificialidad de las fronteras y las relaciones asimétricas entre culturas que nos hacen tener visiones estereotipadas y sesgadas de la realidad social.
- Encontrar elementos comunes de identificación, reconociendo que son más los aspectos que nos unen que los que nos separan.

1.2. La participación

Un elemento básico en el ejercicio de la ciudadanía es que todas las personas tengan la oportunidad de participar: **la ciudadanía como proceso se construye a partir de la participación de todas las ciudadanas y ciudadanos** (Cabrera, 2002). Por tanto, la ciudadanía que se reclama debe ser activa, comprometida y responsable:

La **formación para la participación** desborda el marco escolar para avanzar en acciones colectivas que utilicen plataformas sociales de participación (movimientos sociales, asociaciones diversas, comunidades de vecinos). Así, hoy en día el énfasis no se pone tanto en el ejercicio formal de ésta (referendos, votos, etc) sino en aquellas formas más innovadoras y que pueden cuestionar al mismo poder político institucionalizado. También las ciudades educadoras han canalizado buena parte de esta dinámica sociopolítica, con sus múltiples posibilidades formativas, y con los retos que en ellas está planteando la multiculturalidad.

El concepto de participación está vinculado a la creación de oportunidades que permitan capacitar a las personas (miembros de una comunidad ya sea educativa, social, etc.) para contribuir activamente e influenciar de manera igualitaria en el proceso de desarrollo humano. **La participación como empoderamiento** busca asegurar que todas las personas –puedan desarrollar sus potencialidades y capacidades. Este empoderamiento debe orientarse por necesidades e intereses establecidos colectivamente, enfatizando el carácter colectivo, activo y relacional de la participación.

⁵ Massot (2003) analiza el modelo de ciudadanía múltiple que se fundamenta en el reconocimiento de la identidad a partir de las múltiples pertenencias que una persona puede tener: "El modelo de múltiple pertenencia describe la meta idealizada de una identidad para la ciudadanía. El individuo es capaz de funcionar adecuadamente en varios ambientes socioculturales, comprender, apreciar y compartir los valores, símbolos e instituciones de varias culturas. Las y los jóvenes construyen su identidad a partir de múltiples pertenencias." (Massot, 2003: 179).

Pero no podemos obviar que la participación ante todo es un acto educativo, ya que es un proceso interactivo donde tanto unos como otros aprenden conocimientos y destrezas que benefician al proyecto que se desarrolla. Es un acto social, un proceso que permite a la ciudadanía intervenir en el sistema y es un acto cooperativo en la medida que implica la cooperación con la comunidad en la formulación y puesta en práctica de programas sociales.

1.3. Las competencias ciudadanas

Hasta el momento nos hemos referido a los elementos básicos y necesarios para poder desarrollar el sentimiento de pertenencia ciudadana y el ejercicio de la participación. Pero no podemos hablar de participación si no transmitimos a las y los jóvenes las herramientas necesarias para poder ejercerla: las competencias ciudadanas. Folgueiras (2005) analiza diferentes modelos de competencia ciudadana y resume sus principales características en el siguiente cuadro:

MODELOS	DESCRIPCIÓN
1. "Transmisión" de la ciudadanía	Es la tradición más antigua. Se basa en un proceso de socialización política que puede llegar al "adoctrinamiento" político. Busca inculcar el <i>estilo de vida</i> de una nación.
2. Conocimiento de lo político	Se orienta a proporcionar un conocimiento eficaz de la Constitución, procesos políticos, incluyendo relaciones entre niveles de gobierno y políticas públicas. Es una precondition para la participación política.
3. Búsqueda reflexiva	Favorece el desarrollo de habilidades para la toma de buenas decisiones en un contexto socio-político. Se basa fundamentalmente en dilemas éticos y desarrollo del pensamiento crítico.
4. Autodesarrollo personal e interacción humana	Facilita al alumnado el desarrollo de su capacidad de autonomía para dirigir su propio futuro, aumento de su responsabilidad social, capacidad crítica para enfrentar los retos sociales actuales y trabajar cooperativamente

Tabla 1. Modelos de competencia ciudadana. Extraído de Folgueiras (2005: 143)

Bartolomé (2002) señala los elementos siguientes que están en la base de estos modelos: la comprensión de los derechos humanos con sus correspondientes deberes en la estructura y funcionamiento de la democracia; la comprensión práctica de la democracia; el desarrollo del juicio crítico acerca de los problemas principales que

afectan al ámbito público y la asunción de valores clave en el desarrollo de la ciudadanía. Para ella, el desarrollo de una competencia ciudadana, se da a partir de la comprensión de los derechos humanos con sus correspondientes deberes en la estructura y funcionamiento de nuestras democracias; y el desarrollo del juicio crítico del alumnado a partir de los valores clave de la ciudadanía como son la justicia, la participación, la equidad y el diálogo, ante los problemas sociales y políticos.

2. La concepción y ejercicio de la ciudadanía en jóvenes. Un estudio a través de entrevistas.

A fin de contrastar este modelo de formación con las necesidades reales detectadas en los jóvenes, a continuación se presentan las conclusiones más significativas de un estudio sobre la concepción y ejercicio de la ciudadanía a través de entrevistas, efectuado con una muestra multicultural de 20 jóvenes⁶ entre 14 y 18 años y del 2º ciclo de la ESO de 5 centros multiculturales de la zona metropolitana de Barcelona.

La selección de la muestra fue intencional y permitió conocer el modelo de ciudadanía que construían estos jóvenes con diferentes perfiles de procedencia⁷ y referentes culturales a partir de las siguientes tres dimensiones básicas:

- El concepto de ciudadanía.
- El sentimiento de pertenencia a su comunidad y la dimensión inclusiva y excluyente del mismo
- Las competencias del alumnado respecto a la comprensión y la práctica de la ciudadanía.

2.1. Ser ciudadanos/as: la concepción de ciudadanía de los jóvenes entrevistados

En cuanto a la concepción de ciudadanía, casi todos los jóvenes entrevistados se refieren a un concepto de la misma asociado a un territorio, esencialmente a la ciudad ("la persona que vive en una ciudad") y el lugar en el que se vive ("alguien que vive en algún lugar"). Esta noción de ciudadanía vinculada al territorio también se constató en un estudio por encuesta realizado paralelamente a las entrevistas: para la mayoría de los jóvenes entrevistados (54,8%) el hecho de vivir en una comunidad vincula y por lo tanto contribuye a sentirse ciudadano/a de la misma.

6 Este estudio forma parte de un proyecto financiado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología (SPGC-2003-2006), "Ciudadanía Intercultural en el segundo ciclo de la ESO" y desarrollado por el GREDI bajo la coordinación de la Dra. Flor Cabrera. De estos jóvenes, 12 son catalanes (dos de ellos proceden de familias extranjeras, una joven cuyos padres son de Guinea Ecuatorial y un joven cuyos padres son Chinos), 7 son latinoamericanos (3 de Argentina, 2 de Ecuador, 1 de Perú, 1 de Santo Domingo) y 1 de Rumania.

7 Presentaremos los resultados obtenidos considerando tres grandes perfiles de procedencia del alumnado: grupo 1) los nacidos en Cataluña y de madre y/o padre procedentes de la migración interna; grupo 2) los nacidos en Cataluña y de madre y/o padre procedentes de la migración externa; y grupo 3) los nacidos fuera de España.

De los veinte jóvenes entrevistados sólo dos personas no pueden definir este concepto ("no sé") y en el resto de las nociones de ciudadanía apuntadas aparecen matices importantes vinculados a los dos aspectos siguientes:

A- El concepto de comunidad, con su componente relacional, de convivencia y de aportación mutua. Ser ciudadano es convivir en un contexto pero también contribuir al mismo, participar en el mismo, desde una concepción que interpela los valores cívicos como elementos consustanciales.

"Formas parte de todo lo que es la sociedad, es de que estás ahí".

(Chico, grupo 1)

"Yo ciudadana considero a cualquier persona, que tenga relación con el lugar en que vive y sea capaz de respetarse así mismo a los demás y a la ciudad donde vive". (Chica, grupo 2)

"Recuerdo pero para mí significa colaborar en la ciudad en la que estás... por ejemplo... si sabes que está mal tirar papeles y esas cosas... que cuides tu ciudad".

(Chica, grupo 3)

B- El reconocimiento de derechos y deberes que enfatizan el componente político y legal de la ciudadanía

"Alguien que vive en una ciudad o un pueblo que tiene derecho y deberes que hacer" (Chico, grupo 3).

"Una persona que forma parte de una ciudad y que tiene que respetar las leyes que haya en ese lugar" (Chico, grupo 1)

Las dimensiones que destaca la primera de ambas nociones de ciudadanía (la convivencia, el civismo y la participación en las actividades de la comunidad) también son los valores de la ciudadanía con los cuales el alumnado entrevistado se identifica y utiliza más para caracterizar el ser buen ciudadano o ciudadana, junto con el respeto a todo el mundo en igualdad de condiciones, seguidos, en menor proporción, por la libertad de expresión, la tolerancia, la solidaridad, y la atención a los valores ecológicos.

"El derecho más importante no burlarse de su origen y el deber más importante estar unidos y repartir las tareas". (Chico, grupo 3)

"Las obligaciones respetar cada cosa, da igual lo de la religión y derechos pues lo mismos no se me ocurre nada más". (Chico, grupo 1)

"E: ¿Cuáles son los valores de un buen ciudadano?"

J: Participar, ser solidario..." (Chico, grupo 2)

A diferencia de los estudios anteriores (GREDI, 2003), la mayoría de los jóvenes no elaboran un concepto de la ciudadanía como estatus, es decir, como el reconocimiento de unos deberes y unos derechos por el hecho de pertenecer a una comunidad, sino que más bien aluden a la condición de persona que vive y se siente identificado con una comunidad, desde una dimensión más inclusiva. Sólo en una ocasión se afirma que "no pueden ser ciudadanos los que no tienen papeles". Para el resto, puede ser ciudadano de una comunidad cualquier persona que se sienta parte, quiera, viva y respete esta comunidad.

2.2. ¿De dónde me siento ciudadano/a? ¿Quién más puede compartir este sentimiento de pertenencia?

En los jóvenes entrevistados se constata un concepto de ciudadanía asociado a un territorio cercano (en el que se vive). El sentimiento de identificación ciudadana por parte de estos jóvenes también parece construirse a partir del mismo referente y así observamos que la mayoría de ellos y ellas se identifican como ciudadanos/as de la ciudad, el barrio o el lugar donde viven debido precisamente a esta misma circunstancia, que viven allí. Veamos algunas expresiones que confirman lo que acabamos que exponer en los tres grupos estudiados:

"E ¿De dónde te sientes ciudadano/a? ¿Por qué?"

EV. .Me siento ciudadana de Barcelona, porque llevo viviendo diecisiete años de vida aquí.

E. ¿Te sientes ciudadano de algún lugar más? ¿Por qué?"

EV. A ver claro, no sé aunque mi madre sea extremeña, yo no me siento extremeña." (Chica, grupo 1)

"E. ¿Desde cuándo te sientes ciudadano/a de? ¿Siempre te has sentido ciudadano de?"

A: Desde que vivo en Barcelona que me siento ciudadana de aquí, pero antes cuando cuando vivía en Buenos Aires me sentía de allí, ahora si tuviera que elegir, elegiría a Barcelona." (Chica, grupo 3)

Estas evidencias también constatan que todo el alumnado, con uno y con más de un referente cultural significativo en su contexto familiar diferencia claramente su lugar de nacimiento del actual lugar de residencia, y vinculan su identificación ciudadana a este último.

Respecto a la dimensión más o menos inclusiva de este sentimiento de pertenencia, cuando se les pregunta quienes pueden formar parte de nuestra comunidad, las respuestas manifiestan preferentemente un sentimiento inclusivo, pues la mayoría opina que pueden formar parte de la comunidad todos los que lo deseen y hagan esfuerzos para integrarse, como conocer la lengua o las costumbres, o que, simplemente, quieran vivir aquí:

"El que quiera, no hace falta nacer aquí para sentirse español, yo pienso así."

(Chico, grupo 1)

"Los que nacieron aquí, los que viven en Barcelona o los inmigrantes que trabajan fuera de su país. Que viven aquí que se encuentran a gusto con el lugar."

(Chica, grupo 3)

"Yo creo que todo el que viva aquí... hombre la gente que vive en Italia, por ejemplo, se siente italiana. Yo creo que todos se sienten de donde están viviendo. O sea, la gente que quiera y no sólo los que han nacido aquí, la gente que esta bien aquí, que le agrada la cultura de aquí... también se puede sentir de aquí."

(Chica, grupo 2)

Otros elementos que también contribuyen a sentirse ciudadano/a de la misma

son el conocimiento de los referentes culturales (la lengua, las costumbres), la participación y el establecimiento de vínculos afectivos, sociales y personales en esta comunidad – tener amistades, tener novia, sentirse bien, gustar a la gente, etc. Todos ellos correlacionan positivamente con un mayor tiempo de residencia en la misma y, por lo tanto, con un sentimiento más fuerte de identificación ciudadana.

Estos resultados ilustran, de acuerdo con Marín (2005), que las personas construyen su "identidad cívica" desde una dimensión inclusiva al establecer vínculos afectivos y efectivos con los demás miembros de la comunidad donde se viven unos valores y normas de comportamiento que llegan a convertirse en comunes a pesar de las diferencias.

Este modelo de construcción de la identidad no puede entenderse al margen de la ciudadanía como estatus que proporciona el reconocimiento de unos derechos políticos, civiles y sociales, sin los cuales tampoco sería posible la participación y, como consecuencia, la construcción identitaria. Así, en el estudio por encuesta anteriormente citado la gran mayoría de los jóvenes (el 67,5%) asocian el reconocimiento a todo el mundo de los mismos derechos y deberes al hecho "de tener los papeles en regla" y, por lo tanto, manifiestan una concepción de ciudadanía que enfatiza el componente político y legal: afirman que cualquier persona inmigrante tiene los mismos derechos y deberes que los autóctonos siempre y cuando tenga los papeles de inmigración en regla. Sólo un grupo minoritario (un 10,2%) manifiesta una dimensión más inclusiva de la ciudadanía al contemplar otro componente más allá del legal para otorgar los mismos derechos y deberes a los inmigrantes: el que la persona lleve unos años viviendo aquí.

2.3. Las competencias ciudadanas de los jóvenes entrevistados

Considerando el modelo de construcción de la ciudadanía desarrollado por el GREDI (Bartolomé et al., 2002.; Bartolomé y Cabrera, 2003), vamos a centrarnos ahora en una de ellas, la competencia ciudadana que incluye la comprensión de la democracia, con sus derechos y responsabilidades así como el desarrollo del juicio crítico para el ejercicio de la participación en el espacio público. Desde las entrevistas se han obtenido datos sobre los derechos y deberes que los jóvenes asumen en distintos ámbitos sociales. Los resultados evidencian una mayor conciencia y reconocimiento de los deberes que de sus derechos en los contextos estudiados (barrio, sociedad en general, familia, amistades e instituto) y, por lo tanto, muestran una tendencia por parte de este colectivo a situarse en un modelo de ciudadanía más activa que pasiva, les cuesta más asociar el componente de derecho que lleva parejo el correspondiente deber en los aspectos debatidos durante la entrevista.

Entre los derechos más importantes reconocidos en la comunidad de referencia y la sociedad en general destacan el derecho a la seguridad, poder vivir en ella y gozar de sus servicios, y el derecho a quejarse y exigir responsabilidades. A modo diferencial es destacable que el alumnado de otras procedencias también reivindica el derecho a poder hacer las mismas cosas que otras personas.

Como contrapartida, los jóvenes entrevistados manifiestan una mayor conciencia de sus obligaciones respecto al barrio y la sociedad que aluden específicamente los valores ecológicos y cívicos antes mencionados: así se sienten responsables de mante-

ner el barrio, cuidarlo, no contaminarlo, contribuir en su desarrollo y respetar a todas las personas. A modo de ejemplo, destacamos el discurso de uno de los alumnos entrevistados que ilustra de un modo especial esta conciencia ciudadana y actitud cívica:

"Yo te diría que lo primero es pagar todo, para mí si quieres tener los servicios tienes que pagar, por ejemplo si yo quiero el servicio de luz lo tengo que pagar y es un deber de que si yo paseo al perro tengo que coger lo que ensucie aunque da mucho asco". (Chico, grupo 1)

La conciencia del deber por encima del derecho también aparece se confirma a través del estudio por encuesta realizado paralelamente a la entrevista. En especial, cuando los jóvenes se refieren a aquellas cuestiones relativas a la preservación de "medio ambiente" y el mantenimiento de unas "condiciones higiénicas adecuadas" (el 71,8% y el 68,2% respectivamente así lo expresan). Seguramente todo ello evidencia la influencia de la educación, tanto formal como familiar y no formal, en la medida que estos temas son objeto de especial atención tanto en los contenidos curriculares como en las conversaciones familiares, la prensa y las normativas de los espacios públicos.

Si nos centramos en el contexto de las amistades y la familia quizás es donde los jóvenes distinguen menos sus derechos de sus deberes: su rol como amigo/a o hijo/a se concibe de un modo mutuo y recíproco. En la familia exigen el derecho a ser tratados bien (en necesidades básicas- alimentación, derecho a la educación), a que se les entienda y se les respete, a tener la libertad de expresión, y a ser independientes. La mayoría de las respuestas reiteran deberes comunes como estar con la familia y preocuparse por ella, estudiar, respetarles, contribuir en las tareas domésticas, portarse bien.

En el instituto los jóvenes reconocen un patrón de derechos y deberes no muy distinto al que acabamos de presentar pero claramente adaptado a su percepción de la función social de la escuela y la cultura académica que han ido interiorizando: entre los deberes más consensuados el alumnado manifiesta la obligación de estudiar y hacer los deberes, comportarse, respetar a los demás, contribuir en las actividades del centro, cumplir las normas y asistir a clase. Entre los derechos más importantes aparece poder reclamar y quejarse ante un problema, el derecho de aprender, a sentirse respetado, la libertad de expresión y el derecho a ser evaluado/a.

Es importante la prioridad que de todos los derechos y deberes expresados en los distintos ámbitos establece este colectivo: entre los derechos más relevantes aparecen referencias a valores comunitarios más cercanos a la 1ª y 2ª generación de derechos humanos como: la libertad personal y de expresión (aunque sujeta a límites); el respeto a los demás; el derecho a la igualdad social, económica y cultural (en concreto, a la educación, y a la salud) y, en menor medida, también se apuntan el derecho a tener una familia, tener amigos, y el derecho a la democracia (para ejercer el voto).

De acuerdo con el modelo de construcción de la ciudadanía, otra dimensión diagnóstica importante sobre la competencia ciudadana de los jóvenes entrevistados es el desarrollo de su juicio crítico.

La mayoría de ellos y ellas son conscientes que no todo el mundo tiene los mismos

derechos. Entre los criterios más consensuados para argumentar esta desigualdad destacan: la situación administrativa para oponer a "los con papeles" y "los sin papeles"; el distinto poder adquisitivo y el clasismo, para contraponer las personas ricas ante las personas pobres; y el racismo para justificar las desigualdades sociales entre las personas autóctonas y las de otra procedencia.

A pesar de ello, el colectivo entrevistado unánimemente considera que sí debería existir una igualdad de derechos y deberes entre todas las personas, desde argumentaciones basadas en valores relacionados con la aplicación de los derechos humanos, el respeto a la norma o ley, y la consideración del bien común para la comunidad.

Finalmente, otra dimensión estudiada para conocer el nivel de competencias que tiene el alumnado entrevistado respecto a la comprensión y la práctica de la ciudadanía ha sido su disposición a participar en cuestiones públicas de su contexto próximo.

No obstante el reconocimiento de sus deberes y derechos a la participación cívica que ya hemos apuntado, **la juventud muestra muy poca predisposición para ejercerla en la práctica**, lo cual llama muchísimo la atención: ¿realmente mantienen una posición pasiva ante las posibilidades de participación democrática? ¿O bien los datos ponen de manifiesto la afirmación de su autonomía personal y defensa de una conciencia deliberativa que se reserva deber de participar a la práctica? Veámoslo ilustrado en los diferentes contextos estudiados

Los jóvenes entrevistados manifiestan que **participan en su familia**, fundamentalmente, ayudando en las tareas domésticas. Ser responsable de ordenar y cuidar la propia habitación es una de las responsabilidades que prácticamente todos los chicos y chicas manifiestan hacerse cargo. Algunos de ellos explican que colaboran en cuidar a hermanos, sobrinas o primos más pequeños. También encontramos jóvenes cuyos padres están separados y conlleva la necesidad de que los componentes del hogar familiar colaboren en las tareas cotidianas.

Las actividades en que manifiestan **participar junto a su grupo de amistades** son las propias de adolescentes de su edad. La mayoría coinciden en señalar ir a bailar, al cine, a pasear. Algunos de los jóvenes entrevistados han enfatizado algunos valores que encuentran un espacio en el grupo de amistad como son el diálogo, la escucha activa y el ayudar al otro.

Respecto al **contexto local del propio barrio**, las entrevistas realizadas han puesto de manifiesto una evidencia algo preocupante de la situación actual de los jóvenes: **su participación en el ámbito local es prácticamente nula**. Sus respuestas globales son claras: "no, no participo", "no, en nada de nada", "no, no hago nada". Algunos chicos y chicas sí que admiten ser miembros de alguna asociación de tipo deportivo, cultural o lúdica pero representan una minoría.

Las entrevistas han hecho patente que **los jóvenes desconocen realmente cuál es la presencia de grupos o colectivos de cualquier carácter** en su propio contexto. Así, de los veinte jóvenes entrevistados sólo la mitad han manifestado conocer, que no significa en todos los casos, participación, alguna asociación o grupo del barrio. Si bien es

cierto que los jóvenes no muestran demasiado interés por conocer e implicarse en su contexto local más próximo ¿en qué medida los grupos y asociaciones se dan a conocer, se acercan, a los jóvenes? ¿Responden a sus necesidades, sus preocupaciones? ¿Dónde está su espacio real? Son preguntas que también nos sugiere esta escasa implicación.

Respecto a la participación de la juventud en el contexto educativo formal, se reitera la misma situación. La mayoría de jóvenes han respondido con un "no participo en nada" ante la cuestión de si participaban en alguna actividad en el propio instituto. Los motivos que aluden son variados pero la mayoría coinciden en señalar que o bien no tienen tiempo porque el estudio les exige una gran dedicación o porque las actividades que les gustaría realizar (fundamentalmente deportivas) no se ofertan en el instituto.

Pero ¿existen espacios de participación real para los jóvenes en el ámbito académico? ¿Los centros educativos contemplan la participación del alumnado en distintos ámbitos y a través de diversos mecanismos que lo representen?

La principal vía de participación del alumnado en el centro es a través del cargo de delegado/a de clase e incluso la mayoría de los jóvenes desconocen cuál es el papel del Consejo escolar y cuál es su rol y función en él.

Prácticamente la mitad de los jóvenes entrevistados han ejercido o ejercen el cargo de delegado de clase. La gran mayoría de estos jóvenes (unos nueve de los veinte entrevistados) reconocen que les ha gustado ejercer este cargo, incluso, "a pesar" de no tener colaboración por parte del resto del grupo (es el caso de una chica entrevistada).

Los demás han manifestado que no les ha gustado ejercer de delegados/as, que lo querían dejar o, incluso que no quieren tenerlo. Entre las razones apuntadas podemos destacar distintas visiones sobre las funciones implícitas de este cargo: desde la respuesta de uno de los chicos dice que "no le gusta hacer de chivato" hasta la opinión de dos chicas más que argumentan que exige demasiada "responsabilidad" y "requiere unas capacidades" para ejercerlo.

Más allá de tales percepciones a nosotros nos preocupa especialmente la manera cómo se toman las decisiones en el instituto puesto que, ante esta pregunta, la respuesta de los jóvenes es rotunda: las decisiones las toma siempre el profesorado y, en algunos casos, el tutor o el director.

Si bien la juventud no está de acuerdo y considera que se debería cambiar el procedimiento de toma de decisiones, argumenta que no se le tiene en cuenta suficientemente. Así las cosas, a pesar de que existen espacios como la tutoría en el que se exponen y debaten temas, consideran que su voz finalmente no es determinante en los cursos de acción que se llevan a cabo.

"E. ¿Crees que tu instituto es democrático? ¿Por qué?"

D. Hombre de democracia no hay nada porque, las decisiones las toman los profesores. Los alumnos estamos ahí y no nos preguntan". (Chico, grupo 1)

Más allá de la representación en los órganos democráticos (los jóvenes sí que se sienten reconocidos como miembros del consejo escolar) es imperiosa la necesidad de mejorar la cultura democrática en los centros, el ejercicio de la ciudadanía. Un reto que no agota ni debe agotar la formación para la participación en el marco escolar (cada vez cobran más relevancia las acciones colectivas que utilizan plataformas sociales de participación a través de modalidades de intervención tan interesantes como el aprendizaje por servicio) pero sí que exige recuperar su verdadero papel en el marco de una educación para la ciudadanía.

3. Conclusiones

A modo de conclusión quisiéramos destacar los aspectos fundamentales expresados por las y los jóvenes.

Respecto a la concepción de ciudadanía:

1- Los jóvenes entrevistados se refieren a un concepto de la misma **asociado a un territorio, a la ciudad** ("la persona que vive en una ciudad") **y al lugar en el que se vive** ("alguien que vive en algún lugar"), con **dos matices importantes** sobre este concepto de ciudadanía:

A. Vinculado a la comunidad, con su componente relacional, de convivencia y de aportación mútua. Ser ciudadano es convivir en un contexto pero también contribuir al mismo, participar en el mismo, desde una concepción que interpela los valores cívicos como elementos consustanciales. Ésta es la concepción que manifiesta el **alumnado autóctono**.

B. Asociado al reconocimiento de derechos y deberes que enfatizan el componente político y legal de la ciudadanía. Se trata de un concepto expresado por dos de las nueve personas cuyos padres proceden de la migración interior y exterior, y dos de las ocho personas que integran el colectivo de alumnado inmigrante o de procedencia externa: así, afirman que no pueden ser ciudadanos/as las personas "sin papeles" o incluso, que ser ciudadano/a es ser de otro país, atribuyendo esta condición social (ser ciudadano/a) únicamente a los que llegan de otros países.

2- El **alumnado inmigrante o de procedencia externa**, presenta el patrón de respuestas más diferente: dos personas de las ocho personas entrevistadas **no saben definir este concepto**, mientras que tres no matizan su concepto de ciudadanía en ningún sentido. Sus afirmaciones son **ambiguas**.

3- El alumnado de origen no autóctono o con referentes no autóctonos en el ámbito familiar diferencia el sentimiento de identidad cultural de su identificación como **ciudadanos/as del actual lugar de residencia** y vinculan su identificación ciudadana a este último. Sólo en dos casos el conocimiento directo de otros lugares significativos en el contexto familiar (por ejemplo, el alumnado cuyos padres proceden de otras comunidades) también **contribuye a su identificación como ciudadanos/as** en los mismos.

4- Además del vínculo que proporciona el hecho de vivir en una comunidad, otros

elementos que también contribuyen a sentirse ciudadano/a de la misma son el conocimiento de los referentes culturales (la lengua, las costumbres), la participación y el establecimiento de vínculos afectivos, sociales y personales en esta comunidad. Todos ellos correlacionan positivamente con un mayor tiempo de residencia en la misma y, por lo tanto, con un sentimiento más fuerte de identificación ciudadana.

Respecto a las competencias ciudadanas de los jóvenes entrevistados:

1- Para el alumnado autóctono (con un solo referente catalán) los derechos más relevantes son: la libertad personal y de expresión; el derecho a la igualdad social, económica y cultural, y también apuntan el derecho a tener amigos. Se observa una reciprocidad entre estos derechos y sus correspondientes deberes: así, para ellos el derecho a la libertad individual conlleva el deber de respetar a los demás y no exime de la obligación de implicarse y asumir responsabilidades (ayudar y cumplir con las obligaciones). También se apunta el deber de estudiar y aprovechar la educación que uno tiene. Estos mismos criterios axiológicos se traducen en los valores de la ciudadanía explícitamente señalados, por el alumnado, para caracterizar el ser buen ciudadano o ciudadana: priorizan el valor de la implicación y la participación, seguido por el respeto a todo el mundo en igualdad de condiciones y la solidaridad, coherentemente con la primera de las nociones de ciudadanía señaladas anteriormente (la convivencia, el civismo y la participación en las actividades de la comunidad).

2- Un patrón muy parecido de derechos, deberes y valores se observa en el alumnado autóctono de padre o madre procedente de la migración interna, aunque añaden la dimensión ecológica en su pensamiento, pues mencionan el deber de preservar el medio ambiente y mantener limpia la ciudad, e incorporan el valor de la sostenibilidad en su perfil ideal de ciudadano/a: mantener el barrio, cuidarlo, no contaminarlo, contribuir en su desarrollo y respetar a todas las personas.

3- En cuanto al alumnado autóctono de padre o madre procedente de la migración externa, cambia la prioridad otorgada por los dos colectivos anteriores a los derechos de la primera generación (Derechos de libertad) por los derechos de la segunda (Derechos de la igualdad) de carácter social, económico y cultural. El alumnado reclama condiciones en pie de igualdad, para una ciudadanía social auténtica en el ámbito de la salud, la educación y la vivienda.

4- Finalmente, el alumnado inmigrante destaca el derecho de la libertad (individual y de expresión) y el consiguiente deber de respetar a todo el mundo en igualdad de condiciones y comportarse cívicamente. Los valores característicos de "un buen ciudadano/a" para ellos son la solidaridad y la tolerancia.

5- En el instituto el alumnado reconoce un patrón de derechos y deberes claramente adaptado a su percepción de la función social de la escuela y la cultura académica que han ido interiorizando: entre los deberes más consensuados el alumnado manifiesta la obligación de estudiar y hacer los deberes, comportarse, respetar a los demás, contribuir en las actividades del centro, cumplir las normas y asistir a clase. Entre los derechos más importantes aparece el poder reclamar y quejarse

ante un problema, el derecho de aprender, a sentirse respetado, la libertad de expresión y el derecho a ser evaluado/a.

La puesta en práctica del modelo de formación ciudadana debe plantear la problemática de la ciudadanía en la escuela, a través de una acción educativa dirigida a la formación del sentimiento de pertenencia desde el valor de la solidaridad inclusiva, y el desarrollo de una serie de competencias, subrayando las dimensiones políticas de la educación en detrimento de los aspectos meramente culturales y educativos. Si bien las competencias ciudadanas orientadas a la comprensión de los derechos y deberes tienen un componente importante de carácter cognitivo (se requiere información sobre estos derechos), no podemos olvidar que su tratamiento ha de hacerse desde los valores que subyacen a todo ese contenido informativo y que suponen no solo la dimensión afectiva sino incluso la dimensión comportamental orientando cursos de acción.

En este sentido es interesante el juego titulado "La Oca de la ciudadanía" y unos materiales titulados "Aprendemos a decidir" elaborados por el GREDI (Bartolomé y Cabrera, 2007) para el alumnado de 2º ciclo de la ESO. El primer recurso permite comprender de un modo práctico el funcionamiento de la democracia, el planteamiento de los problemas de la comunidad y el desarrollo de las habilidades que se necesitan para el ejercicio de la ciudadanía. Permite la práctica de una ciudadanía crítica e inclusiva, mediante la implicación personal en debates y el contraste de posibles soluciones que, al mismo tiempo, fomentan el desarrollo de una conciencia crítica y responsable.

Los materiales titulados "Aprendemos a decidir" consisten en unos casos para el desarrollo del juicio crítico, basados en la discusión de dilemas representados, sobre una serie de situaciones sociales y políticas donde aparecen estereotipos, prejuicios y acciones discriminatorias por razones de género, clase social y procedencia cultural. Esa práctica deliberativa supone la adquisición de unos valores clave para la ciudadanía: la justicia, la participación, la equidad, el diálogo y la tolerancia. Su objetivo es que las y los jóvenes tomen conciencia de la lógica de sus actos ante estas situaciones sociales y elaboren una postura personal, crítica y constructiva, proyectada en un futuro mejor y en línea con la responsabilidad social una dimensión importantísima en un programa de formación para la ciudadanía.

Además, insistimos en la necesidad de ejercitar la participación ciudadana dentro y fuera de las instituciones educativas, favoreciendo una cultura democrática en el ámbito cotidiano de las instituciones escolares a través de formas organizativas como las clases cooperativas, la participación en los Consejos y la distribución de poderes y responsabilidades. Más allá de los muros de la escuela, la sociedad civil, en sus distintas dimensiones, también se convierte en un espacio y agente educativo de primer orden para avanzar en acciones colectivas que utilicen plataformas sociales de participación (movimientos sociales, barrios, asociaciones diversas, comunidades de vecinos, etc.). Las experiencias en el aprendizaje comunitario o *service learning*⁸, constituyen

8 Véase los trabajos desarrollados sobre esta temática por Esther Luna (integrante del GREDI) en la misma obra de Bartolomé y Cabrera (Coord.), 2007.

buenos recursos para desarrollar las competencias ciudadanas prácticas de los distintos colectivos de ciudadanos, y, en estrecha relación con la escuela, se convierten, en escenarios privilegiados para la construcción de la ciudadanía. "¡Descubriendo mi comunidad!" es otro material elaborado por el GREDI en este sentido (Bartolomé y Cabrera, 2007) y comprende un conjunto de actividades que facilitan la implicación del alumnado en la comunidad⁹. Las actividades que el alumnado debe realizar ponen en juego el desarrollo de competencias para la participación ciudadana mediante el aprendizaje de conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para el ejercicio activo de la ciudadanía.

Esperamos que este artículo contribuya a reafirmar la necesidad de **cambios** en la **praxis educativa** y el **contexto escolar**: su organización, su metodología, sus contenidos, sus respuestas a las necesidades e intereses de las y los estudiantes. Hay que crear **espacios de diálogo, de participación, de argumentación y consenso** para que las y los jóvenes experimenten el **poder transformador de la acción colectiva**. "En el marco de nuestra sociedad multicultural que vive profundas y complejas transformaciones, uno de los desafíos educativos más importantes reside en el fomento de dinámicas inclusivas en los procesos de socialización y convivencia." (Sabariego y Massot, 2006). ■

9 La comunidad puede ser el barrio, el Centro educativo, el aula, la ciudad. Es decir toda colectividad que comparten unos objetivos e intereses comunes y que se dotan de unas reglas de funcionamiento y convivencia.



- BANKS, J. (1997). *Educating Citizens in a Multicultural Society*. New York: Teachers College Press.
- BARTOLOMÉ, M. (Coord.) et al. (2002.): *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.
- BARTOLOMÉ, M. y CABRERA, F. (2003). *Sociedad multicultural y ciudadanía: Hacia una sociedad y ciudadanía interculturales*. *Revista de Educación*, pp. 33-56.
- BARTOLOMÉ, M. (Coord.); FOLGUEIRAS, P.; MASSOT, I.; SABARIEGO, M. y SANDIN, M.P. (2003). *¿Construimos Europa?. El sentimiento de pertenencia desde una Pedagogía de la Inclusión*. Madrid: Comunidad de Madrid. Consejería de Educación. Dirección General de Promoción Educativa.
- BARTOLOMÉ, M. (2004). *Educación intercultural y ciudadanía*. En AAVV. *La formación del profesorado en educación intercultural*. Cap. 2, pp. 93-122. Madrid: MEC
- CABRERA, F. (2002). *Hacia una nueva concepción de la ciudadanía en un sociedad multicultural* En *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.
- FOLGUEIRAS, P. (2005). *De la tolerancia al reconocimiento: programa de formación para una ciudadanía activa e intercultural*. Tesis Doctoral Inédita. Barcelona: Facultat de Pedagogia. Universitat de Barcelona.
- GREDI (2003). *Educació intercultural i ciutadania*. Monografia. *Temps d'Educació*, nº 27 Pp. 9-209.
- MAALOUF, A. (1998). *Identidades asesinas*. Alianza Editorial: Madrid.
- MARIN, M. (2002) *La construcción de identidad en la época de la mundialización y los nacionalismos*. En *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.
- MARIN, M.. (2005). *Les dinàmiques identitàries en les societats multiculturals postmodernes: nous reptes per a l'educació en valors*. *Revista Catalana de Pedagogia*. Vol. 3, 75-93.
- MASSOT, M. (2003). *Jóvenes entre culturas. La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Bilbao: Desclée de Brouwer, SA.
- MASSOT, M. y SABARIEGO, M (2006). *La ciudadanía activa e intercultural en alumnado de ESO*. En *Revista Temáticos Escuela*. Año VI, nú, 17 (pp.21-24). Madrid: Editorial Praxis, Grupo Wolters Kluwer.
- PUJADAS, J. (1993). *Etnicidad. Identidad cultural de los pueblos*. Madrid: Eudema.
- SABARIEGO, M (2002). *La educación intercultural ante los retos del siglo XXI*. Bilbao: Desclée de Brouwe
- SABARIEGO, M. Y MASSOT, M. (2007). *Aprender a vivir juntos. Una educación intercultural*. *Didáctica Geográfica* nº 9 (monográfico sobre interculturalidad). Madrid: Asociación de Geógrafos Españoles-Grupo de Didáctica.



"Concepción y Ejercicio de la Ciudadanía en Jóvenes".

Inés Massot Lafon y Marta Sabariego Puig

Resumen:

En este artículo Massot y Sabariego contribuyen a reafirmar la necesidad de cambios en el sistema educativo actual, que respondan de una manera crítica, responsable y participativa a la situación de exclusión social en nuestra sociedad. Desde una reflexión pausada sobre los conceptos de ciudadanía, participación ciudadana y construcción identitaria, las autoras nos proporcionan sugerentes aportes en base a un estudio cualitativo con jóvenes escolarizados. El objetivo principal de esta perspectiva teórica y práctica es la generación de espacios de diálogo, experimentación, argumentación, consenso y participación directa.

Abstract:

In this article Massot and Sabariego reinforce the necessity of changes in the current educational system. This perspective would have to answer to the social exclusion in our society with a critical, responsible and participatory sense. From a profound reflexion of the concepts of citizenship, participation and identity construction, the authors bring us suggestive contribution based in their findings from a qualitative research with young students. The main objective of this perspective is the generation of spaces of dialogue, experimentation, consent and direct participation.

Palabras clave:

Ciudadanía, Identidad, Jóvenes y participación ciudadana, interculturalidad y escuela.

Ideas principales:

- La identidad cultural se articula desde un sentimiento identitario pluricultural. La movilidad y la inmigración que caracteriza nuestra sociedad actual, permiten a las personas elegir y combinar varias afiliaciones. La identidad es un constructo dinámico, en permanente reconstrucción, donde los entornos pueden despertar nuevos sentimientos de pertenencia. La identificación con una cultura no disminuye la capacidad de las personas de identificarse con otras, y la integración de una cultura comporta un proceso simultáneo de conservación, pérdida, transformación o creación de una nueva identidad.
- El Grupo de Investigación en Educación Intercultural (GREDI) propone el trabajo desde una pedagogía de la inclusión, centrados en cinco elementos clave: 1) El conocimiento mutuo como base; 2) La aceptación como condición; 3) La valoración como impulso; 4) la cohesión social y el desarrollo de las personas como horizonte; 5) La ciudadanía intercultural como proceso.
- Asumir los retos educativos para desarrollar el sentimiento de pertenencia implica no vincular el sentimiento de pertenencia a una identidad cultural determinada y enseñar que la identidad se forma a partir de las múltiples pertenencias que tiene una persona. La identidad no es algo fijo sino cambiante, dinámico y está en continuo proceso de transformación. Hay que favorecer el mutuo conocimiento y aprecio por las diferentes culturas, así como la crítica constructiva sobre la cultura propia, descubrir la artificialidad de las fronteras y las relaciones asimétricas entre culturas que nos hacen tener visiones estereotipadas y sesgadas de la realidad social. También encontrar elementos comunes de identificación, reconociendo que son más los aspectos que nos unen que los que nos separan.

- Los resultados obtenidos en un estudio cualitativo, se comprueba cómo los jóvenes se refieren a un concepto de ciudadanía asociado a un territorio, a la ciudad, y al lugar en el que se viven. Además del vínculo que proporciona el hecho de vivir en una comunidad, otros elementos que también contribuyen a sentirse ciudadano/a de la misma son el conocimiento de los referentes culturales (la lengua, las costumbres), la participación y el establecimiento de vínculos afectivos, sociales y personales en esta comunidad. Todos ellos correlacionan positivamente con un mayor tiempo de residencia en la misma y, por lo tanto, con un sentimiento más fuerte de identificación ciudadana.

Glosario de Conceptos:

Ciudadanía como proceso: El concepto de ciudadanía ha evolucionado desde una concepción de ciudadanía vinculada al modelo homogenizador nacional, hacia planteamientos más abiertos y amplios que trascienden el territorio y la comunidad a comunidades cívicas globales y virtuales, la coexistencia de ciudadanía múltiple a la vez que identidades cívicas múltiples. Existen en este modelo dos dimensiones interdependientes pero bien diferenciadas, que integran la ciudadanía: La dimensión política y de justicia asociada al estatus legal que exige el reconocimiento de unos derechos y de unas responsabilidades; que denominamos ciudadanía como estatus. La dimensión de naturaleza psicológica asociada a una identidad de ciudadana o ciudadano que le hace sentirse parte de una colectividad con la que se identifica y se reconoce. En este caso hablamos de ciudadanía como práctica deseable o como proceso.

La construcción de la identidad cultural: La construcción identitaria actualmente se ha de enmarcar en dos realidades profundamente interrelacionadas: los procesos de globalización de las comunicaciones que dan lugar a unas nuevas culturas en la sociedad red y a la configuración de sociedades cada vez más multiculturales. En este marco es importante reconocer que la globalización es un proceso que constituye una reestructuración cultural.

Educación intercultural: La perspectiva de la educación intercultural propone un modelo educativo que propicie el mutuo enriquecimiento de los ciudadanos provenientes de diversos orígenes sociodemográficos y con bagajes culturales distintos. Este posicionamiento parte del reconocimiento y respeto de la diversidad cultural. Las bases de este entendimiento inciden en el intercambio y el diálogo, en la participación activa y crítica. El objetivo principal es el desarrollo de una sociedad democrática fundamentada en la igualdad, la tolerancia y la solidaridad.

Algunas preguntas para la reflexión:

- ¿Cómo se pueden ejemplificar casos prácticos de la experiencia cotidiana donde sea sugerente la aplicación del modelo de ciudadanía como proceso?
- ¿Qué tipo de incidencias podría tener la incorporación de esta perspectiva crítica sobre la ciudadanía y la construcción identitaria en la sociedad actual, y en la escuela en particular?

13 Puntos de Vista

Bibliografía Complementaria y Sugerencias Prácticas

Bibliografía complementaria:

- COULBY, D. (2006): **"Intercultural education: theory and practice"**. En: Intercultural Education, Vol. 17, Num. 3.

En este texto el autor subraya la importancia actual y vital del interculturalismo y de una educación, que "si no es intercultural, probablemente no sea educación". Al mismo tiempo plantea las debilidades teóricas que han caracterizado hasta ahora los estudios y los discursos sobre educación intercultural.

Según el autor este campo sufre una carencia de claros fundamentos teóricos, mientras que abundan los elementos normativos y prescriptivos. Por otra parte, señala que un enfoque de la educación intercultural limitado a una ciudad o a un estado excluye la dimensión comparativa de la misma y la consideración necesaria de un contexto más amplio. En este sentido es esencial reafirmar la importancia de la historia y de la política, claves para una comprensión social más profunda.

- SORIANO AYALA, E. (coord.) (2007): **Educación para la convivencia intercultural**. Colección Aula Abierta. Madrid: Editorial La Muralla.

Este libro trata el tema de la convivencia en sociedades caracterizadas por una marcada diversidad cultural y de lo que significa "aprender a vivir juntos", un verdadero reto para la educación en estos tiempos. La primera parte de la publicación se centra en la relación entre educación intercultural y convivencia. Distintos autores defienden la apuesta por la introducción de nuevos contenidos y nuevos lenguajes en la educación, una educación que se base en las relaciones y en la experiencia viva de la diversidad, que potencie las competencias ciudadanas y emocionales como camino hacia el desarrollo integral de la persona. El texto completa la reflexión con una segunda parte dedicada a los medios de comunicación de masa, su responsabilidad y su influencia en la construcción de una sociedad intercultural, y una tercera y última parte, sobre el tema comunicación, género y mediación.

- COLECTIVO IOÉ (2007): **Inmigración, género y escuela: exploración de los discursos del profesorado y del alumnado**. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Subdirección Centro de Investigación y Documentación Educativa. (Colección Estudios CREADE 1).

El libro presenta el análisis de los discursos sociales, (obtenidos mediante la realización de una serie de grupos de discusión realizados en Barcelona, Madrid y Murcia), de las representaciones de género dominantes en el alumnado de origen extranjero, y en el del profesorado, y analiza las implicaciones de sus expectativas y prejuicios y la influencia de éstos en la trayectoria educativa y personal de las alumnas y alumnos. A partir de la sistematización de los discursos del profesorado y del alumnado se presentan, a modo de conclusiones, las principales características de estos a fin de destacar los elementos favorables o de resistencia que pueden generar ante las diferentes estrategias de abordaje de las diversidades en el sistema educativo.

- Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2001). **Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural** [en línea].

Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878s.pdf>
(Consulta: 27 marzo 2008)

La misión de la UNESCO en el campo de la educación consiste en orientar la política educativa en todo el mundo, y este documento responde a la necesidad, expresada en varios

encuentros internacionales, de elaborar unas recomendaciones generales sobre la educación intercultural. Estas Directrices constituyen una importante contribución al conocimiento de los temas de educación intercultural, además de tener un carácter práctico y de utilidad para orientar actividades y políticas en este ámbito. La primera parte está dedicada a los aspectos esenciales de la educación intercultural, su conceptualización y sus interrelaciones; la segunda parte comprende una breve presentación del marco normativo internacional referente a estos temas, y la tercera y última parte ofrece un conjunto de los principios básicos que deberían guiar las políticas sobre la educación intercultural.

Otras referencias bibliográficas:

- RODRÍGUEZ, Nora (2008): *Educar en el locutorio: ayuda a que tus hijos sigan creciendo contigo*. Barcelona: Plataforma Editorial
- TERREN, E; CARRASCO, C. (2007): Familia, escuela e inmigración. *Migraciones*, diciembre, nº 12, p.9-46.
- CARBONEL i PARIS, Francesc (2005): *"Educar en tiempos de incertidumbre: equidad e interculturalidad en la escuela"*. Editorial Libros de la Catarata.
- GARCÍA LLAMAS, José Luis (2005): Educación intercultural. Análisis y propuestas. *Revista de Educación*, nº 35, pp. 89-109
- MOLINER GARCÍA, Odet; GARCÍA LÓPEZ, Rafaela (2005): Teachers' initial training in cultural diversity in Spain: attitudes and pedagogical strategies. *Intercultural Education*, vol. 16, nº 5, pp. 433-442

Sugerencias para la práctica:

El artículo de Inés Massot L. y Marta Sabariego ejemplifica cómo algunos materiales educativos y juegos didácticos se convierten en herramientas que permiten el desarrollo de las habilidades vinculadas al ejercicio de la ciudadanía en contextos de diversidad cultural.

Algunas experiencias prácticas vinculadas a la interculturalidad:

Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad Cultural en Educación-CREADE: es un proyecto del Centro de Investigación y Documentación Educativa - CIDE del Ministerio de Educación. El CREADE pretende ser un lugar de diálogo y de reflexión en el cual, quienes se dedican a la educación, encuentren referencias, material didáctico, herramientas TIC, bibliografía, experiencias, investigaciones y recursos, para la actuación pedagógica o la intervención social desde un enfoque intercultural.

CREADE es también un centro de recursos virtual, que ofrece a través de su portal web diversas bases de datos sistematizadas y especializadas en diferentes tipos de recursos: bibliográficos y documentales, nuevas tecnologías, directorios, etc. El portal ofrece, así mismo, otras secciones diseñadas en función de las demandas y necesidades recogidas entre las personas que trabajan en el ámbito de la interculturalidad.

<https://www.mec.es/creade/index.do>

Aula Intercultural: es un portal interactivo sobre educación intercultural que incluye propuestas didácticas y herramientas educativas vinculadas a diferentes temas. Presenta una agenda actualizada sobre eventos interculturales, información sobre seminarios, talleres y cur

sos de formación, experiencias de educación intercultural en los ámbitos formal y no formal, biblioteca on-line, investigación educativa, noticias, propuestas para la reflexión, foro y diferentes enlaces.

<http://www.aulaintercultural.org>

Conocer para aceptar: Las "WebQuests" son actividades de aprendizaje realizadas con recursos encontrados en Internet, preseleccionados por el docente. Los estudiantes acceden a estas fuentes, seleccionan y analizan la información que contienen con el objeto de mejorar su comprensión sobre temas de tareas solicitadas. Conocer para aceptar es una WebQuest, diseñada por Ignacio Menéndez Villagroy, para 3º de Curso de E.S.O (Ciencias Sociales), a través de la cual los estudiantes forman grupos de acuerdo a la nacionalidad que les ha sido asignada, y asumiendo el rol de un especialista (geógrafo, sociólogo, economista, político) deben ponerse en lugar del "otro" y elaborar una presentación a sus compañeros sobre 'su país', investigando a través de los enlaces e información facilitados por la web, para comprender las complejas causas que han originado las migraciones desde una perspectiva comparativa e integral. <http://iesdepastoriza.edu.xunta.es/xente/ignaciomv/>

Programa "Quedamos al salir de clase": El Área de Gobierno de Familia y Servicios Sociales del Ayuntamiento de Madrid puso en marcha en noviembre de 2006 el programa de Centros de Ocio y Educación "Quedamos al salir de clase", ubicados en colegios públicos en los 21 distritos de la capital. El programa está dirigido a menores de 3 a 12 años, cuyas familias tienen dificultades para hacer frente al cuidado de sus hijos en determinados horarios. Los centros desarrollan actividades de: apoyo escolar, juego y tiempo libre, conocimiento de nuevas tecnologías, educación en valores, en salud y medioambiental, competencia y desarrollo personal y social, relación y juego compartido padres-hijos. <http://www.munimadrid.es>

Próximo número: DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA

Todos los números anteriores de la Colección Puntos de Vista se pueden consultar en la página web: www.munimadrid.es/observatorio



Puntos de vista 1. **Convivencia**

Puntos de vista 2. **Participación**

Puntos de vista 3. **Integración**

Puntos de vista 4. **Ciudadanía**

Puntos de vista 5. **Discriminación**

Puntos de vista 6. **Racismo**

Puntos de vista 7. **Religiones**

Puntos de vista 8. **Codesarrollo**

Puntos de vista 9. **Género**

Puntos de vista 10. **Juventud**

Puntos de vista 11. **Familia**

Puntos de vista 12. **Interculturalidad**



**OBSERVATORIO DE LAS MIGRACIONES Y DE LA CONVIVENCIA
INTERCULTURAL DE LA CIUDAD DE MADRID**

C/ Santa Engracia, 6 - 28010 Madrid
Tfños: 91 299 49 52 / 91 299 49 53 - Fax: 91 299 49 60
Correo electrónico: obserconvivencia@munimadrid.es
www.munimadrid.es/observatorio

**ÁREA DE GOBIERNO DE FAMILIA Y SERVICIOS SOCIALES
DEL AYUNTAMIENTO DE MADRID**

Dirección General de Inmigración y Cooperación al Desarrollo