

# Educación intercultural y ciudadanía

**Margarita Bartolomé Pina**  
Universidad de Barcelona  
GREDI (Grup de Recerca en Educació Intercultural)

## **Introducción**

Comenzaré por presentar tres relatos de los muchos que podríamos encontrar en los medios de comunicación social cada día.

## **1. ¿Qué hemos aportado desde la educación a la cohesión social?. Análisis de una década.**

### **1.1 La interculturalidad como horizonte.**

La *educación intercultural* nace como una apuesta decidida por un modo de plantear la educación en contextos multiculturales. Un modo que supone la reciprocidad y diálogo entre culturas, desde su reconocimiento y valoración, y que comporta una solidaridad operativa.<sup>1</sup>

El Consejo de Europa y los documentos emanados de organismos oficiales europeos durante las décadas de los ochenta y noventa utilizarán preferentemente el término

entre muchos otros\_\_\_\_\_

“*intercultural*” cuando se trata de plantear la educación en contextos plurales. Paralelamente, la palabra “*multicultural*”, referida a la educación, irá adquiriendo una carga de valoración negativa, al plantearla con frecuencia en contraposición a *intercultural*. Mientras la educación multicultural –suele indicarse– describe sencillamente la formación impartida en contextos multiculturales, es decir, hace referencia a una situación “de hecho”, la educación intercultural define la opción pedagógica adoptada.<sup>2</sup>

La valoración de la diversidad cultural en nuestra sociedad, el reconocimiento de que la educación intercultural es *para todos*, el fomento de unas relaciones interétnicas e interculturales positivas, desde una competencia comunicativa intercultural efectiva, el deseo de integración de las personas procedentes de los procesos migratorios en las sociedades de acogida, sin reducir ese camino de integración a la escolarización o la estimación de la importancia y el papel de los valores en la construcción de un nuevo tejido social son, entre otras, algunas de las características que se asignan a la educación intercultural.<sup>3</sup>

Un planteamiento *amplio* de educación multicultural, que incluye la interculturalidad, es el propuesto por Banks en su abundante producción literaria sobre el tema. Su modelo enfatiza la dimensión institucional, insistiendo en la importancia de introducir cambios institucionales en las escuelas que tengan en cuenta el currículum, los recursos educativos, los estilos de enseñanza-aprendizaje, las actitudes, los lenguajes de la escuela, el programa de orientación, la evaluación educativa, la cultura escolar y el currículum oculto, la política educativa del centro..(Banks,1997:25)

La enumeración de estos rasgos ya nos sitúa en la línea de la sospecha. ¿Es posible desarrollar una educación intercultural como la aquí propuesta sin que se de al tiempo un proyecto social y político interculturales?

De hecho, la educación intercultural no ha llegado a institucionalizarse realmente en las estructuras y vida de los centros educativos de España, a excepción de ejemplos muy interesantes, pero relativamente aislados.

En otros países, con una población que incluía un contingente mayor de minorías procedentes de países extracomunitarios y de Europa, los modelos basados en el pluralismo cultural se fueron imponiendo a los enfoques hegemónicos, que defendían los modelos asimilacionistas o compensatorios, aunque a distinto ritmo y con diversa fortuna.

La educación intercultural ha sufrido en la última década múltiples críticas, pero no solamente por parte de los que se sitúan en la izquierda *radical*. Estos denuncian *la falta*

---

<sup>2</sup> Esta situación, típica de Europa en general, no puede transportarse a la literatura norteamericana ni inglesa, donde el término intercultural no ha arraigado. En esos países, hablar de educación multicultural puede significar tanto adscribirse a un modelo compensatorio, a uno pluralista, al que valora y promueve la diferencia cultural o al que apuesta por un planteamiento crítico y antirracista. En Gran Bretaña se ha optado por añadir el término “*antirracista*” al multicultural cuando se escoge este último modelo, en tanto que en Estados Unidos se habla directamente de educación antirracista o de multiculturalismo teórico.

<sup>3</sup> A modo de ejemplo puede verse el programa elaborado por Sandín, (1998) dentro del GREDI, evaluado posteriormente por la misma autora y otros miembros del grupo (Bartolomé, Del Campo, Sandín y Sabariego. 2000; Sabariego 2001)

*de potencial transformador* de la educación intercultural, al no tener suficientemente en cuenta la desigualdad estructural que padecen diferentes colectivos, la apertura, cada vez mayor entre países ricos y pobres, que se refleja en la desigualdad creciente de oportunidades en los inmigrantes que llegan a los primeros procedentes de los segundos, en las situaciones de exclusión que van ampliándose a muchos grupos humanos o en el mantenimiento de esa situación excluyente, (bajo capa de respeto a la diversidad cultural) a personas que han nacido y crecido en un país occidental pero que son *inmigrantes de segunda o incluso tercera generación*, sin llegar a alcanzar una integración real y efectiva en la sociedad de la que forman parte. Los conflictos racistas o xenófobos no disminuyen, al contrario crecen sin que la educación intercultural parezca ofrecerles una solución auténtica. ((Sleeter,1995;McCarthy,1995)

Pero existe una postura *conservadora* que mira con recelo a la educación pluralista multicultural e incluso al modelo intercultural, haciéndolos responsable de no favorecer, antes disgregar la *unidad social*, con la pérdida además de las bases sobre las que debería asentarse -según esta postura- dicha unidad: *la cultura y la lengua*.

En el informe Delors. (1996:59) “La educación encierra un tesoro”, se sale al paso implícitamente de muchas de estas críticas al afirmar que, en un contexto mundial, caracterizado por la crisis del vínculo social “*la educación puede ser un factor de cohesión si procura tener en cuenta la diversidad de los individuos y de los grupos humanos y, al mismo tiempo, evita ser a su vez un factor de exclusión social.*”

*¿Cómo puede la educación llegara ser un factor de cohesión y no de exclusión social?*

Como en otro trabajo (Bartolomé, Cabrera, Espín, Marín y Rodríguez,1999) ya expusimos, es preciso hacer avanzar el concepto de educación intercultural, superando las dos denuncias realizadas por radicales y conservadores, sin renunciar, al tiempo, a algunos de los elementos más genuinos de la interculturalidad. Para ello, hay que asumir dos responsabilidades<sup>4</sup>:

- ❑ *La lucha contra todas las formas de exclusión social, incluso contra aquellas que el mismo proceso educativo puede favorecer*
- ❑ *El desarrollo de estrategias educativas que favorezcan la asunción de valores comunes compartidos, la participación en un proyecto común donde cada persona tiene su puesto y su responsabilidad*

Desde esa perspectiva, Banks (1994,1995,1997) ha conceptualizado cinco dimensiones que permiten considerar la educación multicultural en un sentido dinámico, desde las que están muy próximas a una reforma, sin cuestionar el sistema, hasta aquellas que implican

cambios profundos estructurales y funcionales y estarían más próximas a un movimiento político de carácter transformador.<sup>5</sup> Estas son:

- *Integración de contenido*: análisis del uso que hace el profesorado o que podría hacer de ejemplos y contenidos de una amplia variedad de culturas para ilustrar conceptos, principios etc de su disciplina. En esta dimensión se incluiría el curriculum aditivo, por ejemplo.
- *Construcción del conocimiento*: se trata de acentuar la dimensión constructivista del conocimiento, reconociendo que el proceso por el que llegamos a construir ese conocimiento está atravesado por múltiples influencias culturales implícitas y explícitas. Esto afecta al profesorado que deberá analizar en qué medida los métodos y actividades que utiliza en el proceso de enseñanza/aprendizaje están influenciados o sesgados por posiciones raciales étnicas o de clase social, pero también al alumnado, que ha de descubrir cómo el conocimiento es una construcción social y cómo sus propias concepciones culturales pueden colaborar en esa construcción.
- *Disminución del prejuicio*: esta dimensión aborda los posibles estereotipos, prejuicios o incluso discriminaciones que se dan en el alumnado y en la vida de las escuelas y las estrategias encaminadas a superar las actitudes racistas por otras más democráticas y positivas<sup>6</sup>
- *Desarrollo de una Pedagogía de la equidad*: esta se da cuando el profesor o profesora orienta todo su esfuerzo a conseguir una calidad mayor del aprendizaje en todo su alumnado, independientemente de su origen racial, su procedencia cultural, su género o preferencia sexual, su clase social etc. Todas las actividades de la escuela quedan afectadas desde ese enfoque, que busca, sobre todo una auténtica igualdad de oportunidades para todo el alumnado. Las estrategias de aprendizaje cooperativo serán empleadas con mucha frecuencia para crear las condiciones que faciliten el éxito para todos.
- *Una cultura escolar favorable al “empowerment”*. En esta dimensión la fuerza se pone en los cambios organizativos y estructurales dentro de la institución escolar que permitan realmente, a las personas que viven o están en riesgo de exclusión, la autonomía, el desarrollo, la asunción de poder personal y la comprensión de las propias posibilidades y recursos para participar activamente en la sociedad. Esta dimensión supone reconocer que ningún cambio profundo puede darse en la sociedad sin un cambio, también profundo, en cómo nos construimos como personas, y hasta qué punto estamos dispuestos a superar las injusticias y desigualdades sociales compartiendo poder, participación y recursos.

---

<sup>5</sup> En su obra: "Educating citizens in a Multicultural Society" Banks (1997:78-87) plantea todas estas dimensiones desde la perspectiva de la pedagogía de la equidad, que focaliza y da sentido a las restantes dimensiones.

<sup>6</sup> Conviene distinguir lo que sería un modelo no racista, basado en la prevención del prejuicio y en el desarrollo de la cooperación, (un ejemplo magnífico de este modelo podría ser el programa desarrollado por Diaz Aguado (1995), de un modelo antirracista, que se esfuerza, a partir de la realidad existente de actitudes racistas en el espacio escolar, por combatir dichas actitudes, después de diagnosticarlas y desvelarlas.

Estas últimas dimensiones nos están remitiendo a una cuestión que se perfila como una de las más importantes para avanzar en el desarrollo de los pueblos. ¿Cómo educar en nuestras sociedades plurales para llegar a ser personas capaces de construir una *democracia efectiva*, una *comunidad justa, cívica y moral*, donde nadie quede excluido, y donde sea posible encontrar unos valores comunes que estén a la base del proyecto social y político?. ¿Cómo hacerlo respetando al tiempo las peculiaridades personales y culturales, no desde un uniformismo inexistente o una cultura dominante sino desde el respeto a la diversidad, intentando superar las barreras reales, las desigualdades y los conflictos?.

## **1.2. Los procesos de escolarización del alumnado inmigrante**

A lo largo de una década hemos trabajado en colaboración con numerosos educadores y educadoras de Primaria y Secundaria, buscando, a partir de un diagnóstico de los modelos multiculturales que se daban con mayor frecuencia en las instituciones escolares (Bartolomé, (Coor) 1997), nuevas estrategias de educación intercultural que dieran respuesta a las necesidades del profesorado. (Bartolomé, Cabrera, Espín, Marín, Rodríguez, 1998). Nuestro trabajo podría incluirse dentro de la línea impulsada por el CIDE<sup>7</sup> en educación intercultural.

Fue precisamente el contacto directo con las escuelas, el diálogo permanente con el profesorado y el alumnado, el que nos alertó de la gran distancia existente entre la riqueza de planteamientos teóricos sobre educación intercultural y la práctica educativa en contextos multiculturales. La necesidad experimentada como urgencia por el profesorado era conseguir una competencia aceptable de la lengua escolar, por parte del alumnado inmigrante. Todas las otras diferencias culturales, y, especialmente, la consideración de que la educación intercultural afecta a todo el alumnado y no únicamente a los que consideramos “diferentes”, quedaban relegadas a un segundo plano o no aparecían con claridad en la conciencia del profesorado<sup>8</sup>.

Pero la realidad escolar nos devolvía además dos evidencias importantes:

- La diversidad cultural seguía “funcionando” fuera o no reconocida, en las relaciones que se establecían en la institución escolar, en los procesos comunicativos, en los procesos de integración del alumnado inmigrante, en la forma de aceptarse a sí mismos y de aceptar a los otros.
- Esta diversidad cultural se articulaba en muchos casos con una situación socio-económica de pobreza. Es lo que los antropólogos han denominado “socioetnia”. El alumnado que asistía a las escuelas públicas y a los institutos no gozaba en general de un bienestar económico que favoreciera el reconocimiento social. Algunos de los conflictos constatados entre familias de diversos grupos culturales no tenían un origen cultural sino sencillamente, la lucha por la supervivencia.

Nuestro trabajo posterior ha intentado acortar distancias entre el planteamiento teórico de la interculturalidad y la práctica cotidiana en las escuelas<sup>9</sup>: nuevos enfoques curriculares, la elaboración y evaluación de un programa para el desarrollo de la identidad cultural, etc. Por eso ahora voy a detenerme en algunos elementos que nos pueden ayudar a avanzar en esa práctica transformadora que deseamos, apoyándome para su selección, en los retos educativos que planteamos en la primera parte.

### **1.3. La relación escuela – comunidad**

Cuando se plantean los programas de escolarización del alumnado procedente de la inmigración, suelen tener un importante capítulo: la información a las familias inmigrantes, que acaban de llegar al país y tienen hijos e hijas en edad escolar<sup>10</sup>. Esta comunicación – utilizando en la medida de lo posible servicios de traducción a los diferentes idiomas de las familias- es vital para facilitar su incorporación a la escuela. Pero también lo es un acercamiento efectivo de la escuela al contexto en el que está enclavada, a la comunidad, a sus características socio-culturales, a sus problemas, a sus valores, expectativas respecto a la educación de los hijos, relaciones que se establecen entre los diversos colectivos, instituciones existentes en esa comunidad y que están favoreciendo o alentando un determinado tipo de educación.

De hecho, la elaboración del currículum a partir de los problemas de la comunidad, constituye una de las estrategias más efectivas para desarrollar la competencia ciudadana y ha sido puesta en práctica en otros países (Henríquez, 1999) (Bartolomé, 2002).

El conocimiento práctico del contexto ayudaría también a los educadores y educadoras a entender si los procesos de escolarización en los centros se están efectuando correctamente y cuáles son las posibles causas que están determinando los flujos de concentración o dispersión de la población<sup>11</sup>.

### **1.4. Compromiso de la comunidad educativa ante los cambios que introduce la multiculturalidad**

---

<sup>9</sup> Existen ya diferentes aproximaciones a la realidad escolar que nos permiten contar con indicadores válidos para tomarle el pulso a nuestras instituciones y conocer la calidad de prácticas multiculturales que se realizan en ellas. (Bartolomé, Coor, 1997; Colectivo IOE, 1996; Siguán, 1998; Jordán, Castilla y Pinto, 2001, Marín, 2002).

<sup>10</sup> Así aparece por ejemplo en el informe sobre el programa de escolarización del alumnado jprocedente de la inmigración, elaborado dentro de las directrices del “Pla Interdepartamental d’Immigració”. En 1998, se creó una Comisión de estudio sobre la escolarización del alumnado procedente de familias inmigrantes que en 1999 presentó un informe con los resultados de su estudio.

<sup>11</sup> La concentración preferente del alumnado en algunos centros públicos, junto a la marcha de las familias autóctonas hacia otros, constituye un problema que no se resuelve solo desde la legislación. Se relaciona de modo especial las condiciones de vida de los inmigrantes y su hábitat y nivel socioeconómico y también con las ofertas reales: en recursos, metodologías, actitudes de aceptación y atención a la diversidad, etc, de los propios centros.

La apuesta de la comunidad por introducir la interculturalidad en el centro ha de quedar reflejada en el *Proyecto educativo*, en el *Proyecto curricular de Centro*, en el *reglamento de régimen interior* y en el *Plan Anual*, antes de descender a la dinámica vital del aula<sup>12</sup>.

El posicionamiento de la comunidad educativa abarca, no solo declaraciones de principios cuyo consenso es relativamente fácil de alcanzar<sup>13</sup> sino actitudes favorables a la interculturalidad y acciones concretas como son las campañas de sensibilización entre la población marginada y la autóctona a favor de una relación positiva entre ambas, enfrentando con realismo los obstáculos que están dificultando en la práctica este entendimiento<sup>14</sup>.

## **1.5. Relaciones que se establecen**

En la escuela *las relaciones* entre familias, profesorado, alumnos y alumnas, personal no docente y otros miembros de la comunidad educativa pueden ofrecer indicadores muy potentes para descubrir realmente el nivel de interculturalidad alcanzado. Veamos algunos de ellos.

### **1.5.1. La acogida en el Centro.**

Se ha dado mucha importancia –y con razón– a la elaboración de programas de acogida para el alumnado inmigrante<sup>15</sup>. Quién establece el primer contacto, qué información se ofrece y se solicita a los padres y madres; cómo se realiza el diagnóstico inicial que permita una adscripción provisoria del alumno a un curso, equipamiento y aula; cómo se prepara la acogida en el grupo clase; qué tipo de estrategias educativas van a utilizarse para que todos se sientan realmente a gusto y no se refuerce el carácter “excepcional” o “diferente” de una persona por su origen cultural y/o social.

Todos estos elementos han de ser programados con cuidado, pero incluyéndolos en una dinámica más amplia, en una dinámica interactiva donde el alumnado de los últimos cursos

---

<sup>12</sup> Un indicador de que se está trabajando desde un enfoque intercultural es si se orienta la educación intercultural a todo el alumnado y no únicamente al alumnado inmigrante y si se entiende como una cualidad que debe poseer cualquier centro educativo en la actualidad.

<sup>13</sup> Como indicamos en otro trabajo, para el planteamiento de una identidad de escuela comprometida con una perspectiva intercultural se deberían defender las 3 categorías de valor siguientes:

- Valores que manifiestan un claro compromiso de lucha frente a la injusticia y la marginación: solidaridad, cooperación, respeto y apreciación de las identidades culturales.
- Valores relacionados con la facilitación del desarrollo de los procesos de construcción de la propia identidad.
- Valores que aseguren un tratamiento democrático del pluralismo cultural. (Bartolomé, Cabrera, Espín, Marín y Rodríguez, 1998: 1475).

<sup>14</sup> La escuela puede ser una institución clave, junto con las asociaciones de vecinos, ONGs y otros movimientos para crear en los barrios un clima favorable a la interculturalidad. Actividades como la semana cultural en el barrio, cursos para adultos, aulas de informática, etc permiten crear espacios de mutuo conocimiento y donde pueden –en un clima a veces lúdico o distendido– solucionarse o diluirse crispaciones, siempre que esas acciones no sean meramente paliativas.

<sup>15</sup> El programa de Educación Compensatoria en Cataluña ha preparado unas orientaciones prácticas desde la experiencia. La acogida tiene en cuenta la necesidad de disponer de personal de apoyo que pueda traducir al idioma de los padres estas comunicaciones y viceversa.

asuma un papel importante a la hora de acoger, de mostrar el centro, de explicar las normas de funcionamiento, etc. También es esencial la participación activa del profesorado implicado en el itinerario educativo del o de la estudiante. Y, lo más importante, no podemos dar prioridad a las necesidades curriculares sobre las psico-socio-educativas en el proceso de escolarización.

### **1.5.2. La comunicación intercultural**

Los modelos interactivos de comunicación están muy ligados a los procesos que normalmente se describen en la educación intercultural, sobre todo en el *modelo de relaciones humanas*, puesto que favorecen las relaciones de amistad. En las distintas actividades los y las estudiantes se muestran muy cooperativos con sus compañeros, intercambian material, se ayudan en el trabajo, etc. Se mueven con libertad y se ayudan unos a otros. A través de esos intercambios vitales se descubren significados, se vierten modelos, se plantean opciones prácticas de vida, se fortalece la autoestima y se construyen identidades capaces de incorporar nuevos elementos culturales descubiertos en la interacción. ¿Cómo promover la comunicación intercultural? Una experiencia que estamos llevando a cabo en tres institutos de Barcelona, basada en el vigoroso movimiento cooperativo francés (Le Gal, 1999)<sup>16</sup> es el desarrollo de *aulas cooperativas*, que permiten construir un clima favorable a la comunicación de especial intensidad

Los malentendidos, los estereotipos, los prejuicios son verdaderas barreras a la comunicación intercultural y hay que luchar activamente contra ellos. De ahí que se estén iniciando trabajos para formar la *competencia comunicativa intercultural*

### **1.5.3. Las relaciones familia-escuela**

No solo hemos de fijarnos en su frecuencia sino en su calidad, el clima que las rodea, en su institucionalización. ¿De dónde surge la iniciativa? ¿Cómo facilitamos, a través de ellas, el seguimiento del alumno/a? ¿Qué papel desempeñan en los procesos reales de integración de algunas familias en el medio social?. Aunque existan experiencias interesantes, los informes no parecen indicar un avance significativo en este punto.

## **1.6. El curriculum intercultural**

La elaboración del curriculum en un marco intercultural ha merecido ya un amplio desarrollo por diversos autores<sup>17</sup>.

Pero ¿En qué medida se emplean estrategias y materiales que favorecen las distintas formas de conocer el alumnado? ¿Permite captar, en la aproximación a los distintos temas, perspectivas culturales diferentes?<sup>18</sup> ¿Favorece, finalmente, la autorreflexión crítica, el

<sup>16</sup> Resulta muy interesante ver reorientarse la tradición de Freinet hacia la actual formación para la ciudadanía, poniendo al servicio de esta meta las estrategias fundamentales de la clase cooperativa.

<sup>17</sup> Citemos, a modo de ejemplo, Jordán (Coor.), Castilla y Pinto (2001: 57-79), Santos Rego (1994), Amorós y Pérez Esteve (1993), Muñoz Sedano (1997), Rodríguez Rojo (1999).

<sup>18</sup> Actualmente ese último planteamiento ha merecido una gran atención a nivel mundial desde el enfoque de la educación global transformadora. A modo de ejemplo véase la obra de Maalouf (2000) *Las cruzadas vistas por los árabes*.

reconocimiento de la desigualdad en la sociedad, la necesidad de luchar contra la injusticia o la necesidad de desarrollar en la comunidad más cercana, los derechos humanos?<sup>19</sup>.

Todas estas cuestiones nos sitúan lejos de un enfoque curricular aditivo que supondría meramente añadir al curriculum escolar ordinario temas, lecturas y unidades referidas a otras culturas. Y mucho menos podríamos conformarnos con una contribución aislada, por interesante que sea como la organización de unas jornadas multiculturales<sup>20</sup>.

Quizá el enfoque curricular más efectivo para la educación multicultural es considerarlo como un *eje transversal* que cruza y enriquece cursos, niveles, etapas y áreas curriculares.

*El aprendizaje cooperativo*, entre compañeros, representa actualmente una de las principales innovaciones dentro del aprendizaje intercultural.<sup>21</sup>

- Para aprender a dar y a pedir ayuda, creando una situación de inter dependencia positiva
- Para adquirir experiencias de igualdad de estatus ente diversos grupos étnicos
- Proporcionando un óptimo nivel de éxito a todos los alumnos, al tiempo que facilita la comparación con uno mismo y con los demás, con lo que los alumnos adquieren el sentido del progreso personal y una adecuada autoestima (Díaz Aguado 1995: 170-171).

Son muy interesantes los trabajos de investigación realizados por Díaz Aguado (1995) en los que utiliza como estrategia el aprendizaje cooperativo. Sin embargo, no podemos decir que se haya institucionalizado en nuestro país.

En cambio, las opciones de diferenciación educativa de tipo organizativo, como los agrupamientos flexibles, han gozado de mayor acogida y práctica.

Otros muchos temas podrían ser objeto, no de una ponencia, sino de varias, en este campo curricular, destacamos por su importancia: la formación de un ambiente adecuado de aprendizaje, la adquisición de nuevas lenguas en contextos multiculturales, el papel fundamental de las Ciencias Sociales en la educación intercultural, la formación de actitudes y valores que favorezcan esta interculturalidad, etc.<sup>22</sup>

A modo de ejemplo, recojamos las innovaciones que paulatinamente se van introduciendo en la Enseñanza Secundaria desde la perspectiva de la educación intercultural.

---

<sup>19</sup> El enfoque sociocrítico insistirá en este último aspecto. Véase por ejemplo la obra de Mc. Carthy (1994).

<sup>20</sup> Ya hemos señalado anteriormente el valor que les damos. Nuestra crítica aquí es cuando se utilizan como la “única” actividad intercultural y más bien acentuando el exotismo o el carácter folklórico de la misma.

<sup>21</sup> Sobre el aprendizaje cooperativo se han escrito numerosos trabajos. En castellano recordamos las obras de Ovejero (1990), Santos Rego (1994), la traducción de Slavin, el autor más destacado en este tema (1986) o el de Mir (Coor.) (1998), donde se ofrecen diversas aproximaciones al mismo.

<sup>22</sup> Remitimos a las obras de conjunto como la ya citada de Jordán (Coor) (2001) o la síntesis ofrecida tanto a nivel diagnóstico (Bartolomé, Coor. 1997) como en el planteamiento de una propuesta por uno o varios miembros de nuestro equipo de investigación

Tabla 2

*La educación intercultural en secundaria*

Ambitos	Cambios que se van incorporando
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Incorpora objetivos con una clara referencia a la diversidad multicultural de nuestras sociedades.</li> <li>- En los objetivos se reconoce al tiempo, la diversidad real y las semejanzas e interdependencia entre los seres humanos, desde una perspectiva mundial.</li> <li>- Comienza a afirmarse la necesidad de desarrollar la conciencia de identidad europea para asumir y superar las diferencias nacionales.</li> <li>- Se inicia la expresión de algunos valores que conducen a una educación para la ciudadanía y la responsabilidad social.</li> </ul>
Contenido curricular	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se ofrecen algunas alternativas curriculares:               <ul style="list-style-type: none"> <li>. enriquecimiento del curriculum con módulos específicos de otras culturas, o créditos variables que tratan temas como la ciudadanía europea, el desarrollo de la identidad cultural, etc.</li> <li>. trabajar la interculturalidad como eje transversal en todas las materias.</li> </ul> </li> <li>- Oferta de lenguas extranjeras como créditos de libre elección .</li> </ul>
Metodología	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Énfasis (al menos teórico) en el aprendizaje cooperativo clave en la adquisición de habilidades y actitudes que nos permiten vivir o trabajar juntos.</li> <li>- Metodología centrada en el alumnado, partiendo de sus necesidades e intereses y dándole amplia participación en su propio aprendizaje. La enseñanza individualizada y la adaptación curricular se consideran estrategias complementarias.</li> <li>- Uso frecuente de dinámicas de valores, orientadas al descubrimiento de los propios estereotipos y prejuicios y lucha contra la injusticia y la discriminación.</li> </ul>
Motivación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se acentúa la motivación para el aprendizaje que debe hacerse desde los propios parámetros culturales del alumnado.</li> </ul>

Nuevas tecnologías	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Su uso en los centros educativos permite abrir el conocimiento a espacios cada vez más amplios (vía Internet, por ejemplo) facilitando el intercambio con otros colectivos y culturas.</li> </ul>
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Queda definida desde una vertiente formativa más global y con una referencia más clara a capacidades y actitudes (y no sólo a contenidos).</li> <li>- Sigue siendo una asignatura pendiente en relación a su flexibilidad para incorporar en los procesos la diversidad cultural.</li> </ul>
Acción Tutorial	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se vincula en esta etapa no solo a cuestiones relativas a la orientación de los estudios o la preparación para la toma de decisiones, sino a aspectos relativos a la identidad personal y cultural del alumnado.</li> <li>- La superación de conflictos de origen cultural ha adquirido especial relevancia, dentro de un tema “estrella” en la educación secundaria actual: la disciplina.</li> </ul>

Todas estas innovaciones creo que han ido mejorando el quehacer educativo en contextos multiculturales. Pero ¿Son suficientes?. La segunda parte de la ponencia está orientada a reflexionar sobre los cambios experimentados a nivel sociocultural y los retos educativos que plantean. Solamente así comprenderemos los nuevos parámetros de la diversidad cultural en la escuela.

### **1.7. Las nuevas tecnologías: una ventana al mundo**

## 1.8. La acción tutorial: un espacio privilegiado para el desarrollo de la identidad.

El estudio de la identidad étnica<sup>23</sup> constituye uno de los temas claves de estudio. Para estudiarla, nosotros utilizamos inicialmente el modelo de Isajiw (1990) sobre sus *componentes externos e internos*. El autor plantea que la identidad étnica se puede dividir en dos aspectos, interno y externo, que caracterizan las interacciones de lo psicológico con lo social. Bajo estos dos amplios aspectos se pueden subsumir e identificar varios componentes de la identidad étnica.

Los *componentes de la identidad étnica externa*, de acuerdo con Isajiw, se refieren a las conductas sociales y culturales observables. Estas conductas se manifiestan en las áreas del lenguaje, los grupos de amigos, la participación en actividades del grupo étnico, los medios de comunicación étnicos y las tradiciones étnicas.

Los *componentes de la identidad étnica interna*, aparecen subdivididos en tres dimensiones. La cognitiva se refiere a la etnicidad de la persona: autoimágenes e imágenes de su grupo étnico, conocimiento de la herencia, pasado histórico y valores de su grupo étnico. La afectiva se refiere a los sentimientos de pertenencia de una persona con respecto a su grupo étnico: simpatía y preferencia asociativa con miembros del propio grupo y de otros grupos y satisfacción con los patrones culturales del propio grupo étnico y de otros grupos. La moral se refiere a los sentimientos de las obligaciones de la persona hacia el propio grupo que se traducen en compromiso y solidaridad hacia él.

Las dimensiones interna y externa componen el conjunto o totalidad de la identidad étnica. Ambas dimensiones no deben considerarse interdependientes sino que *pueden variar independientemente*. Esto hace que las personas pueden presentar varias formas de identidad étnica según las distintas combinaciones que pueden originarse a partir de los componentes de las dimensiones señaladas.

Durante estos años hemos intentado favorecer procesos educativos en el ámbito escolar que ayudaran al desarrollo de una identidad étnico-cultural en los adolescentes. Para ello se elaboró un programa (Sandín, 1998) que fomentara la autorreflexión y la conciencia de la propia identidad mientras se dialoga y trabaja al tiempo sobre aspectos culturales (comida, indumentaria, religión, etc). Tres grandes objetivos vertebran el programa:

1. Fomentar el desarrollo de la identidad étnica del alumnado.

---

<sup>23</sup> El estudio de identidad étnica desde un enfoque cuantitativo, que aquí presentamos, ha sido desarrollado ampliamente por Cabrera, Espín, Marín y Rodríguez (2000). Remitimos a él a quienes estén interesado en este trabajo.

2. Fomentar el conocimiento, valoración y aceptación de las características culturales y personales de los demás.
3. Explorar, identificar y valorar críticamente los propios estereotipos y prejuicios acerca de diferentes grupos étnico-culturales.

La evaluación del programa, fue llevada a cabo en un centro de E.G.B (estudio piloto) y 5 Institutos de Barcelona.

Las dinámicas puestas en juego para fomentar el desarrollo de la identidad en contextos multiculturales revelaron también *la pluralidad de pertenencias* que conforman la única identidad de cada persona. (Maalouf, 1999)<sup>24</sup>.

El aumento del *nivel de integración* del alumnado, constatado en los informes de los Centros, va unido a la mejora que los profesores han descubierto en su alumnado respecto a sus hábitos de escucha y respeto hacia sus compañeros y compañeras, el compañerismo, la capacidad para compartir sentimientos, la aceptación de los otros. Todos estos elementos han podido estar asociados a la *integración* del alumnado en el aula y al aumento de su *nivel de cohesión*.

Los *cambios* en la identidad del alumnado participante se orienta, en general, hacia un afianzamiento en sus raíces y una apertura al tiempo hacia otras pertenencias que están conformando su historia personal. Esta investigación nos sugiere la necesidad de utilizar estrategias, de las que el programa creado por M. Paz Sandín es una muestra, que afiancen la cohesión social desde la *valoración de la diversidad*. En una sociedad multiétnica y multicultural *el desarrollo de la identidad cultural*, debe ser, por lo tanto, un capítulo importante en la tarea educativa. Porque este desarrollo, desde el *enfoque intercultural* que estamos planteando, supone, no solo el conocimiento y aprecio de la propia cultura sino la valoración de la cultura de los otros, la apertura y el intercambio, la existencia de múltiples claves de registro cultural, y la búsqueda, en definitiva, de una *afirmación personal* que pasa por la elección libre y responsable de los materiales culturales con los que vamos construyendo nuestra vida.

Sin embargo, una evaluación de este programa por Marta Sabariego,(2001) otro miembro de nuestro grupo, ha evidenciado la necesidad de incidir con mayor fuerza en los planteamientos sociocríticos y aumentar y enriquecer las actividades correspondientes a la tercera fase del programa para luchar contra los prejuicios.

Pero es que el intenso intercambio de bienes culturales y personas, en este comienzo de milenio está generando una nueva manera de construir la identidad que ya no ha de seguir los modelos biculturales.

---

<sup>24</sup> En una investigación en curso, sobre la identidad de un grupo de adolescentes de origen argentino que han nacido o viven en Barcelona desde edad muy temprana, I. Massot ha descubierto diversos modelos de aculturación asociados, en parte, al motivo de la migración de los padres: socioeconómico o como refugiado político.

Como señala Trueba (2001: 17) “*la capacidad de las personas para definir su identidad de maneras diferentes con el fin de funcionar de forma efectiva en entornos y contextos culturales distintos, esta relacionada claramente con su búsqueda de la supervivencia y el éxito*”. Es muy interesante descubrir que nuestra forma de desarrollar la identidad esta cambiando como fruto del intenso intercambio cultural –no exento de incertidumbre, asimetría y tensiones- que vivimos. Por ello constituye un gran reto para la educación.

Siguiendo el discurso de Trueba “*las personas que puedan funcionar mejor en una sociedad diversa tendrán el capital cultural mas grande y una mejor capacidad para actuar de forma efectiva. El dominio de varios idiomas, la capacidad de cruzar las fronteras raciales y étnicas y una facultad de recuperación general asociada con el poder de soportar privaciones y superar dificultades, se reconocerá claramente como un nuevo capital cultural y no como una discapacidad.*” (Trueba 2001: 37).

Todo ello ha supuesto trabajar en el desarrollo de *identidades múltiples* en el campo educativo<sup>25</sup>. Desde ese enfoque, es posible plantear el *sentimiento de pertenencia* a una sociedad política determinada, sin vincularlo rígidamente a una determinada cultura.

## **1.9. Las políticas lingüísticas y el lenguaje cotidiano.**

### **1.10. Cambios organizativos que favorecen la interculturalidad**

#### **1.11. El desarrollo de escuelas inclusivas.**

La obra de Ainscow (2001) “*Desarrollo de escuelas inclusivas*”, aborda el importante y difícil reto de evitar que la diversidad de culturas, origen social, capacidades o talentos, se convierta en factor de exclusión por la forma de llevar a cabo la educación en las escuelas. *La inclusión* supone el primer puerto, una respuesta global y al tiempo concreta, al que se llega desde trayectorias distintas. Así encontramos que la educación especial ha desarrollado un largo camino para alcanzar este puerto. También la educación multicultural

---

<sup>25</sup> Sobre el desarrollo de la identidad en adolescentes que viven en contextos multiculturales pueden verse los diferentes trabajos de investigación del GREDI citados en la bibliografía.

ha recalado en él después de trabajar desde distintos modelos. Pero la originalidad de la obra de Ainscow reside en que trabaja el tema de la inclusión desde *la experiencia de escuelas concretas inclusivas*. En ellas, la implantación de prácticas más inclusivas tiende a basarse en unos factores muy significativos.

### **Lo que favorece la inclusión:**

- ❖ Utilizar las prácticas y conocimientos usuales como puntos de partida para la mejora.
- ❖ Contemplar las diferencias como oportunidades de aprendizaje y no como problemas que solucionar.
- ❖ Examinar los obstáculos para la participación del alumnado.
- ❖ Utilizar eficazmente los recursos disponibles para apoyar el aprendizaje.
- ❖ Desarrollar el lenguaje de la práctica.
- ❖ Crear las condiciones que animen a asumir ciertos riesgos.

Ainscow (2001: 33-34)

Entre las numerosas experiencias que recoge este autor destaca, por ejemplo, el trabajo que está realizando el “Centre for Studies on Inclusive Education” (CSIE) del Reino Unido, cuyo objetivo consiste en elaborar, evaluar y divulgar un índice que puede utilizarse para revisar y mejorar la práctica al uso respecto a la inclusión en las escuelas.

Se trata de ofrecer a los educadores una serie de indicadores, (muy cercanos a los que se han confeccionado en otros contextos como indicadores de calidad) que facilitan el diagnóstico y evaluación del proceso de inclusión que están desarrollando las escuelas. Las escuelas que se orientan a la inclusión tratan de ampliar la capacidad de los maestros para apoyar el aprendizaje de los alumnos, con independencia de sus niveles actuales de rendimiento y las dificultades que tengan. Otras características propias de esas escuelas son:

- Favorecer el *trabajo en equipo* de los educadores tanto en la planificación como en la formación permanente. Si es posible desarrollar equipos interdisciplinarios.
- Introducir en *la planificación*:
  - El diseño del ambiente de aprendizaje, haciéndolo flexible y adaptable.
  - lo que necesite cada alumno.
- Desarrollar la *toma de decisiones* en la acción.
- Ofrecer una orientación común, pero dejando *gran autonomía*.
- Trabajar sobre el conocimiento y la experiencia que ya poseen los niños.
- *Apoyar* permanentemente el trabajo del profesorado y del alumnado.
- Favorecer la *participación de padres y alumnos*

### **1.12. La interculturalidad en nuevos espacios educativos.**

Después de este breve recorrido por las aportaciones más significativas que se han ido produciendo en esta última década, parecería que vamos “progresando adecuadamente”. Necesitaríamos algún tiempo más para multiplicar estas estrategias a todos los centros educativos. Pero ¿Es suficiente este planteamiento? .

Como señalábamos en la introducción, la realidad nos devuelve cambios acelerados que están afectando profundamente a las sociedades en las que vivimos. La población está cambiando y ello influye de forma evidente en las relaciones sociales, en las necesidades que están emergiendo y ¿cómo no? en los nuevos retos educativos asociados a dichos cambios. Veámoslo brevemente

## 2. Retos educativos desde las coordenadas actuales

*“Querida hija, estoy aturdido. A la gente de mi generación nos ha caído de repente la globalización..”* Así inicia Joaquín Estefanía una reciente obra<sup>26</sup> (2002:13) donde se plantea la novedad y relevancia de este fenómeno, la existencia de una globalización alternativa y la viabilidad de las propuestas que ofrece, así como la incidencia que ha tenido para el proceso de globalización e incluso para los movimientos alternativos, los acontecimientos vinculados al 11 de Septiembre del 2001. ¿Hemos entrado, desde entonces en una nueva situación que nos obliga a replantear la reflexión crítica generada anteriormente?.

Muchos analistas tienden a reducir el fenómeno de la globalización a un proceso económico y, básicamente, financiero. El Diccionario de la Academia Española la define como *“la tendencia de los mercados a extenderse, alcanzando una dimensión mundial que sobrepasa las fronteras nacionales”*. La globalización actual se asienta en una revolución tecnológica y afecta a las finanzas, que se realizan en tiempo real y a escala planetaria. Los mercados, EL MERCADO, se erige en el motor fundamental de esta globalización. *“No existe por ahora una sociedad abierta sino un mercado abierto. La única globalización existente es financiera, no la política ni la de derechos humanos, ni la de la justicia, no la del desarrollo sostenible, ni la de los derechos económicos y sociales, etc”*. (Estefanía, 2000:34).

Para este autor, la etapa globalizadora que vivimos tiene tres características iniciales:

- Libertad absoluta de movimientos del dinero a través de las fronteras.
- Libertad relativa de movimientos de bienes y servicios entre las naciones.
- Libertad muy restringida de los movimientos de personas y trabajadores, a través del fenómeno migratorio contemporáneo.

---

<sup>26</sup> Joaquín Estefanía, actualmente Director de la escuela de Periodismo de la Universidad Autónoma de Madrid, presenta una clara síntesis del complejo fenómeno de la globalización en esta obra divulgativa. Tiene el acierto de hacerse las preguntas que nos cuestionamos habitualmente sobre el tema. Véase: Estefanía, J. (2002) *Hij@, ¿qué es la globalización?. La primera revolución del siglo XXI*. Madrid: Aguilar

Fijémonos que en la definición de la Academia se acentúa el hecho de traspasar el Mercado “las fronteras nacionales”. Se trata, por tanto, “de un proceso por el cual las políticas nacionales tienen cada vez menos importancia y las políticas internacionales cada vez más”. (Estefanía, 2000:28).

Lo central, y, al tiempo, lo preocupante de este proceso, es que los ciudadanos y ciudadanas no se sienten representados por quienes toman las decisiones últimas, por los que marcan las tendencias. Y ello provoca movimientos de protesta, reacciones críticas que, si bien agrupan y convocan muy especialmente a las generaciones jóvenes, se suman a ellas personas procedentes del mundo de la política, de la literatura, de todos los campos científicos, y sociales, incluida la educación<sup>27</sup>

Como señala Bill Clinton en un artículo publicado en El País el 16 de Enero pasado, “*no todos los que están furiosos quieren destruir el mundo civilizado. Hay mucha gente que está furiosa porque quieren ser parte del mañana y no encuentra ninguna puerta abierta. Así pues, me parece fundamental comprender que no podemos tener un comercio global sin una política económica global, una política sanitaria global, una política educativa global, una política de medio ambiente global y una política de seguridad global.*”.

Resulta significativo que Clinton, en ese mismo artículo, vincule la condonación, al menos parcial, de la deuda externa a la duplicación de la matrícula en las escuelas primarias de Uganda, lo que le lleva a insistir en la necesidad de “hacer otra ronda de condonación global de la deuda”.

Y es que la interdependencia entre países y la estrecha relación que guardan entre sí los distintos fenómenos a nivel mundial constituye uno de los rasgos característicos de esta época de globalización.

## **2.1.**

### **Cambios producidos por la globalización y retos educativos.**

Sin embargo, y aunque la globalización hoy por hoy tenga un carácter fundamentalmente económico, existen otros cambios, a nivel mundial vinculados estrechamente a ella. Todos

---

<sup>27</sup> Recordemos que el foro de Porto Alegre 2002 fue clausurado por el Premio Nobel José Saramago. Otros movimientos, como el movimiento por la justicia global, Jubileo 2000 (que lucha por la condonación de la deuda externa de los países más pobres), muchas ONGs, personas individuales, Directores de periódicos, rectores de Universidad, profesorado, cantantes, novelistas, incluso personas especialmente representativas del mundo de las finanzas (como el anterior Director del FMI) realizan críticas severas a la globalización, consiguiendo múltiples adhesiones a lo que se ha llamado movimiento antiglobalización o mejor foro social para una globalización alternativa, por parte del ciudadano medio, tal y como se vio en la última manifestación celebrada en Barcelona el 16 de Marzo de este año.

estos cambios se encuentran ligados a la educación, bien sea porque la reconocen un papel clave para superar las amenazas que son plantean, bien porque estimulan a la educación a un cambio en sus prioridades, enfoques y metodologías si desea preparar a las nuevas generaciones a vivir en un mundo globalizado. Veámoslo en el siguiente cuadro.

---

CAMBIOS GLOBALES <sup>28</sup>	ALGUNOS RETOS EDUCATIVOS <sup>29</sup>
1. <b>Cambios de población:</b> tendencia al envejecimiento de la población; <i>flujos migratorios que originan sociedades multiculturales.</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Educación para la 3ª edad.</li><li>- <i>Educación multicultural</i></li><li>- <i>Educación para una ciudadanía intercultural</i></li></ul>
2. <b>Situación hegemónica de EE.UU</b> que se sitúa como una “superpotencia” mundial. Después del 11 de Septiembre se intenta reforzar este protagonismo mediante la lucha armada y la intervención militar o política en zonas de valor estratégico. <i>Tendencia a expresar la civilización occidental como cultura universal</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>- <i>La interculturalidad como respuesta. Trabajar -para evitar fundamentalismos- en aprecio de cada cultura, reconociendo sus luces y sombras</i></li><li>- <i>Cultivo inicial de la tolerancia para pasar al reconocimiento de la diversidad cultural, social, religiosa, etc, y a su valoración efectiva.</i></li><li>- <i>Educación para la paz y la cultura de la no violencia basada en cambios políticos, sociales y económicos que luchen contra la violencia estructural vivida por colectivos y pueblos.</i></li></ul>

---

<sup>28</sup> Extraídos fundamentalmente de: Ramonet, I. (2000). Situación actual del proceso de globalización. En Aranguren, L.A; González Lucini, F; Oliveres, A y Ramonet, I. *El proceso de globalización mundial. Hacia una ciudadanía global*. Barcelona: Intermon. 11-23. Estos rasgos han sido contrastados por nosotros con otros informes mundiales que habíamos trabajado previamente como los de King y Schneider (1991), Wrigth y MacManus (1992), Tamames (1991) y los informes anuales del PNUD, entre otros, cuyas repercusiones en la educación había señalado en Bartolomé, M. (1993). *Una propuesta educativa en la revolución mundial*. Madrid: IEPS. Posteriores informes del PNUD y estudios o reflexiones como los de Martin y Schuman (1998), Castells, M (1998, 2001), Maria Serrano, J.F (2000) o George, S (2001) nos han llevado a subrayar algunos de los elementos ya trabajados en el análisis anterior.

<sup>29</sup> Algunos de estos retos quedarán posteriormente explicados en esta ponencia.

- 
3. **Afirmación de los nacionalismos** como reacción defensiva ante identidades frágiles. Emergencias de nuevas identidades reactivas.
- *Facilitar la construcción de identidades múltiples* y el desarrollo del sentimiento de pertenencia a una sociedad determinada, desde una pedagogía de la inclusión.
4. **Expansión de formaciones políticas, comerciales y sociales** de carácter supra nacional como:
- La Unión Europea
  - Merco Sur (Brasil-Argentina) o Unión Económica Sudafricana
  - Multinacionales
  - ONGs
- *Articular las políticas educativas, los planes de estudio para permitir en intercambio de estudiantes y la validez de los títulos.*
  - *Formar para una ciudadanía a distintos niveles*
  - *Aprendizaje de formas cooperativas de trabajar*
  - *Desarrollo de competencias comunicativas interculturales*
  - *Reinventar una nueva concepción de solidaridad.*
5. **Cambios de protagonismo.** Ya no son los Estados sino organismos intergubernamentales como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, la Organización Mundial del Comercio, los que toman decisiones que pueden afectar a la marcha de naciones enteras. Los grupos financieros, industriales (relacionados con la informática) y mediáticos, dominan el aspecto financiero.
- Formar para una ciudadanía económica activa y responsable (Cortina, 1997: 99)
6. **Mutación tecnológica.** La informatización generalizada y la revolución digital facilitando las autopistas de la información han propiciado el *desarrollo de la sociedad de la información, donde las desigualdades entre las personas y los pueblos están asociadas a su posibilidad o no de acceso a los TIC* (Tecnología de la información y de comunicación).
- *La formación para acceder al “tercer entorno”: una pieza clave en la cultura global.*
  - Cambio en las metodologías y formas de aprendizaje que incorporan la dimensión virtual.
  - Consideración de la educación a distancia como un espacio privilegiado para las TIC.
-

- 
7. **Transformación de la economía.** - Avanzar en una ética de los medios  
Preponderancia de la economía  
financiera o de intercambios virtuales.
8. **Aumento progresivo de las desigualdades dentro y entre países.** - *Supone considerar la educación como una prioridad para romper el círculo de pobreza.*  
Consecuencia de la política neoliberal, la brecha centro/periferia es cada vez mayor. En el interior de los países desarrollados *la inmigración diferenciada se sitúa a ambos polos: inmigrantes procedentes del Sur y del Norte. Cada vez hay mayor conciencia de la desigualdad de oportunidades en función del género.* - *Formación para una ciudadanía social que luche por la justicia y por una mejor distribución de los bienes.*  
- *Políticas de escolarización básica a nivel mundial* (todavía hay 125 millones de niños sin escolarizar).  
- *Formación para una educación no-sexista y para una ciudadanía paritaria*
9. **Nueva generación de derechos humanos** basados en el valor de las solidaridades y que surgen ante la desigualdad persistente entre pueblos, a raíz del fenómeno de la globalización. - *Educación para los derechos humanos incluyendo los de la 3ª generación.*  
- *Educación en valores, especialmente en el valor de la solidaridad.*
- 

Tenemos que leer estos retos educativos, no como un programa a realizar sino como tentativas de respuesta<sup>30</sup> que mejor o peor articuladas, con mayor o menor grado de desarrollo, desde frentes muy diversos, se han ido dando, y que siguen reclamando nuestra atención.

### 3.3. **expresión en el ámbito escolar.**

**Su**

El cuadro anterior, aunque muy sintéticamente nos ofrece suficientes pistas para definir los nuevos parámetros de la diversidad cultural en las instituciones escolares.

- ✓ **Su extensión.** La multiculturalidad aparece como un fenómeno que ha de incorporarse con normalidad a *todas* las escuelas. En efecto, si – pese a las afirmaciones alarmistas de los medios de comunicación social- la inmigración en Europa no alcanza ni con mucho la extensión, profundidad e incidencia que tuvieron

---

<sup>30</sup> Los retos educativos que estamos apuntando se hallan por otra parte muy ligados a las propuestas alternativas a la globalización y que podríamos reducir al lema de Porto Alegre: Otro mundo es posible. Se trata de cambiar el lugar central del MERCADO para poner en su puesto a la persona humana y al futuro de nuestro planeta. Iniciativas tecnoeconómicas, sociopolíticas y culturales que suponen difíciles consensos y – sobretodo- la renuncia por parte de quienes más tienen, a parte de sus beneficios a favor de los que poseen menos. ¿Una utopía irrealizable? Pero la globalización, tal y como hay la vivimos, ¿Es sostenible?.

los movimientos migratorios europeos en América, es cierto que su presencia se hace notar, aportando un grado de multiculturalidad mayor, al aumentar la distancia existente entre las culturas en contacto. Pero es que no podemos olvidar la realidad de los intercambios virtuales con otros grupos y culturas. Por ello, y porque tanto el envejecimiento de algunas poblaciones (como la europea o la japonesa, por ejemplo) están reclamando el apoyo de grupos más jóvenes de población para atender los sectores de producción y – especialmente- el sector servicios,<sup>31</sup> como porque la distribución de la riqueza en el mundo y la desigualdad entre países, está forzando a muchos grupos humanos a salir de su propio país, los movimientos migratorios seguirán existiendo con fuerza y la multiculturalidad aumentará progresivamente.

- ✓ **Su articulación con dimensiones políticas y sociales.** Los cambios que genera esta multiculturalidad no afectan únicamente a las instituciones escolares sino a la sociedad en su conjunto y reclaman respuestas sociales y políticas que han de articularse con las mismas líneas de educación. No se puede pretender crear climas interculturales en la escuela, mientras el alumnado vive en la calle la experiencia cotidiana de una sociedad fragmentada y asimétrica. Los proyectos político, social y educativo deberían andar en una misma línea si deseamos conseguir la *cohesión social* y la lucha contra toda forma de fundamentalismos. Ahora bien, si la educación ha de contribuir a la cohesión social, deberá incorporar en sus prácticas habituales la dimensión política, es decir la formación para la participación en los problemas que afectan a una comunidad determinada, desde el sistema democrático que nos hemos dado.
- ✓ **Su carácter conflictivo.** La multiculturalidad y la inmigración NO son un problema, hemos repetido hasta la saciedad. A la presentación de la diversidad cultural como un déficit a resolver, (formulación propia de la década anterior), ha seguido la prevención y el recelo ante la realidad multicultural, porque con frecuencia se ha visto asociado a tres situaciones conflictivas: *la desigualdad, la exclusión, y la violencia.*
  - ⇒ Como hemos tenido ocasión de constatar, la desigualdad caracteriza las relaciones entre países y pueblos. *Desigualdad* que podemos caracterizar como *económica* pero no únicamente. Desigualdad social, cultural, educativa. La educación habrá de tenerla estrechamente en cuenta, cuando se pretendan establecer nuevas formas de participar en la esfera pública desde la institución escolar. Porque si actuamos como si todos tuviéramos las mismas oportunidades posiblemente, muchos de nuestros alumnos y alumnas quedarían en la cuneta.
  - ⇒ Muchas minorías culturales en el mundo se encuentran en situación de exclusión, no tienen acceso real al estatus de ciudadano o ciudadana, ni

---

<sup>31</sup> No hace falta avalar estas afirmaciones con los informes anuales de población a nivel mundial (aunque, si se quiere allí podrán encontrarse abundantes estudios prospectivos de la evolución de la población), sino referirse a la experiencia cotidiana de atención a los ancianos en España y a los últimos datos sobre la evolución de la población que está cotizando en la Seguridad Social, para reconocer su validez.

participan activamente en los procesos de construcción social. No han perdido su dignidad esencial – porque nadie puede arrebatársela a un ser humano- pero sí esa dignidad que les confiere el ser miembros de una comunidad social y política, con sus derechos y deberes.

⇒ Finalmente, junto a esta violencia estructural que lleva hasta la exclusión, no es difícil descubrir, especialmente en algunos países y en zonas donde se acumula la población inmigrante en condiciones extremas de pobreza y/o desigualdad, brotes, no por minoritarios menos graves, de violencia manifiesta, que puede llevar a agresiones físicas e incluso a la muerte.

Desde esos parámetros es como ha de abordarse la multiculturalidad en la mayoría de las escuelas públicas y en algunas de iniciativa privada. Soy consciente de que existen espacios multiculturales en los que solamente cabría contemplar los dos primeros parámetros. Pero he querido situarme conscientemente en los contextos más difíciles, aquellos en los que se está reclamando una respuesta que permita abordar con realismo la multiculturalidad., no solo en las instituciones escolares sino en la sociedad misma.

Pasamos ahora a señalar, aunque sea brevemente, algunas de estas respuestas, dadas Su expresión en el ámbito escolar

## **2. Educar para una ciudadanía intercultural.**

### **3.1. Cambios profundos en el concepto de ciudadanía**

La salud de las democracias –señala Galdston (1991)- depende, no tanto de la justicia de las instituciones cuanto del sentido de identidad, de las habilidades para tolerar al otro, trabajar junto a personas distintas, desear participar en procesos públicos, de la sensibilidad hacia la justicia y del compromiso en una justa distribución de los recursos. Esta afirmación ha sido recogida por Kymlicka en escritos posteriores (1996) subrayando su importancia en el desarrollo de la ciudadanía.

De manera similar se expresan otros muchos autores, que la brevedad de estas páginas no me permite comentar. Todos ellos plantean un conjunto de conocimientos, pero sobre todo de habilidades, valores y actitudes que conforman una manera de ser y actuar propia de quienes llevan a cabo una ciudadanía que responde a los retos que tiene planteados hoy nuestra sociedad.

Pero ¿Cómo puede ayudar la educación a desarrollar realmente esta concepción?. ¿Qué procesos educativos facilitarán prácticas de comunicación, de participación, de servicio a la comunidad, de manejo de los conflictos que surgirán necesariamente en sociedades complejas como las actuales? ¿Cómo se llevará a cabo la formación del carácter de las personas desde ese enfoque? <sup>32</sup>.

---

<sup>32</sup> Utilizamos aquí el término “carácter”, dándole la dimensión ética que le otorgan algunos autores cuando hablan de las “virtudes cívicas” que deben caracterizar al “buen” ciudadano o ciudadana y que suponen, por parte de la persona, una implicación o compromiso por desarrollarlas y mejorarlas.

Todo ello nos ha ido llevando a trabajar la construcción de la ciudadanía como clave en la actual coyuntura mundial.

¿En qué consistiría esta construcción de la ciudadanía? Diversos autores (Bell,1991; Giroux,1993, Spencer y Klug, 1998; Osler,1998) señalan el desarrollo de la alfabetización cívica, la participación ciudadana y una conciencia responsable y moral orientada a defender la convivencia democrática de la sociedad. (Bartolomé, Cabrera, Espín, Marín y Rodríguez, 1999).

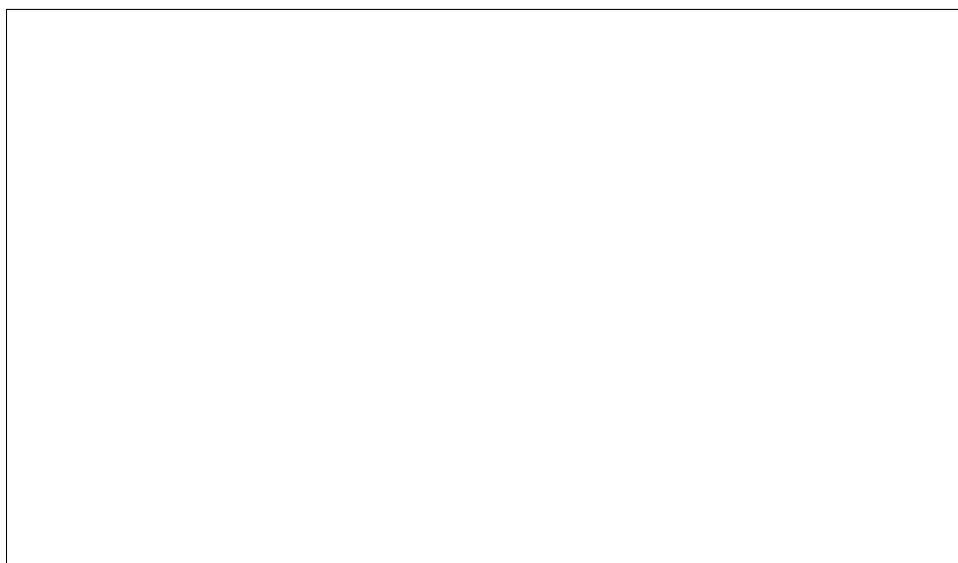
### **3.2. La formación ciudadana: un modelo multidimensional**

Creemos que es necesario partir de un modelo dinámico de ciudadanía que incorpore las principales dimensiones que deben trabajarse en las instituciones educativas<sup>33</sup>

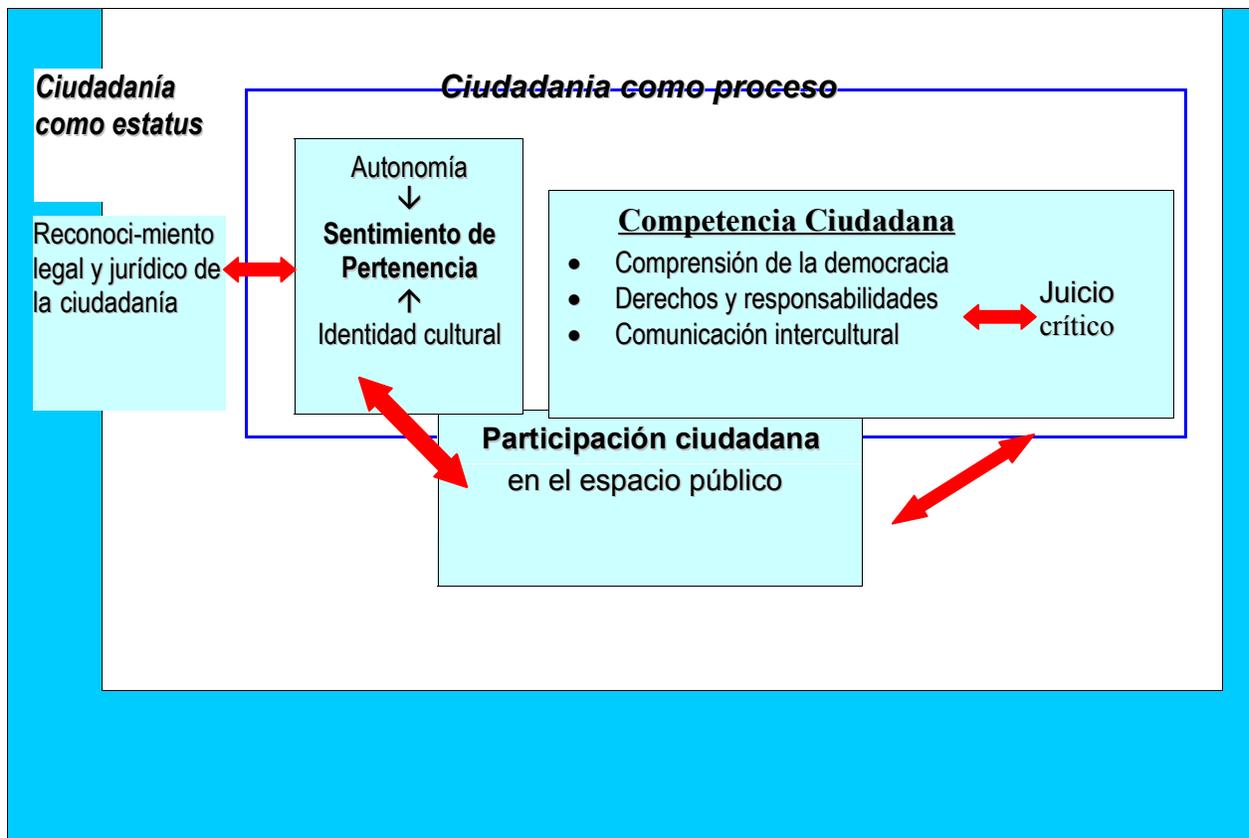
Veamos este modelo.

**CONTEXTO SOCIAL Y POLITICO**  
**Organizaciones, grupos políticos...**

**Más cercano: familia, amistades**



<sup>33</sup> Este modelo está siendo trabajado por el GREDI (Grup de Recerca en Educació Intercultural) de la Universidad de Barcelona, que coordina un amplio proyecto europeo en relación con el tema que nos ocupa.



ciudadanía: su ciudad, la Autonomía, España, Europa, el mundo. La práctica de la ciudadanía en el marco escolar potenciaría el desarrollo del sentimiento de pertenencia y de la competencia ciudadana y podría facilitar el ejercicio ciudadano, no solo en la Institución educativa sino en marcos más amplios.

Cada uno de los componentes del modelo está atravesado por el hecho multicultural que lo modifica diferencialmente. Por ejemplo, ¿Qué efectos produce en el sentimiento de pertenencia saberse con o sin estatus legal de ciudadanía en un determinado Estado?. ¿Cómo se sienten ciudadanos europeos los que no poseen reconocimiento legal de un Estado europeo?. ¿Aspiran a serlo?. ¿Se les reconoce este derecho por parte de sus vecinos, compañeros etc?. ¿Cómo perciben los derechos y responsabilidades anexos a la ciudadanía personas pertenecientes a diversas culturas?. ¿Cómo influye el género en el liderazgo de los grupos y en el grado de compromiso y de participación en la toma de decisiones?.

Analicemos ahora las necesidades formativas y las respuestas que se están dando en cada una de las dimensiones principales del modelo, cuando consideramos a la ciudadanía desde una perspectiva de proceso.

### 3.3. sentimiento de pertenencia

El

Ya hemos hecho alusión al conflicto identitario que se experimenta en nuestra sociedad actual.

Los modelos sobre los que se ha querido construir la identidad europea se revelan como insuficientes para responder a las necesidades de una población multicultural, multiétnica y multilingüe<sup>34</sup>.

Frente a esos modelos impuestos vemos cómo las personas relacionan, bien desarrollando identidades ambíguas y poco definidas, bien refugiándose en fundamentalismos de distinto signo<sup>35</sup>.

Nuestro grupo ha investigado en Barcelona la percepción del sentimiento de pertenencia a Europa en adolescentes catalanes (Bartolomé, Folgueiras, Massot, Sabariego y Sandín, 2001). Las respuestas a la cuestión “¿Te sientes ciudadano o ciudadana europeo/a? ¿Por qué?” fueron muy diversas: desde la afirmación incondicional hasta la negativa más radical basados en razones que envuelven sentimientos de rechazo o inferioridad. Sin embargo la cuestión que más nos preocupa al acercarnos a este diagnóstico es con quien nuestro alumnado está dispuesto a construir comunidad, cuál es su capacidad de acogida, su margen real de tolerancia hacia los que hablan de forma distinta o tienen distintas costumbres.

Los retos formativos que se nos plantean son:

- ⇒ Incorporar estrategias educativas que se han ido trabajando desde un enfoque sociocrítico, en una pedagogía de la equidad (Banks, 1997)
- ⇒ Crear ambientes educativos que favorezcan el desarrollo del sentimiento de pertenencia desde una pedagogía de la inclusión<sup>36</sup>.

No hay duda que el valor que debemos desarrollar para la formación del sentimiento de pertenencia es el de la solidaridad, pero no una solidaridad defensiva (hacer causa común frente a otro) sino inclusiva es decir, descubriendo que la causa de quien vive a mi lado es mi propia causa, aunque sea diferente a mí y estar dispuesto por ello a actuar a favor de su causa como si fuera mi propia causa, desde el convencimiento de que la diversidad también es un valor.

Para ello hemos desarrollado unos materiales: “Construimos Europa” que han sido trabajados y validados en cuatro institutos de Barcelona a lo largo de estos dos últimos cursos. Nuestra propuesta quería ser una herramienta al servicio del profesorado de Secundaria de diferentes disciplinas, que permitiese llevar a cabo una experiencia en el

---

<sup>34</sup> Estos modelos, han sido analizados por Angeles Marín en: “La construcción de la identidad en la época de la mundialización y los nacionalismos” capítulo del GREDI. (2001). *Identidad y ciudadanía*. Obra cit. Los modelos que hasta ahora han prevalecido son: el modelo de “herencia cultural” y el “constructivista y modernista”. Ambos se han revelado como insuficientes para una Europa multicultural. La autora analiza como alternativa el modelo de ciudadanía múltiple que es en el que nos situamos.

<sup>35</sup> Para Walzer (1998) este es el gran reto que tiene planteada la tolerancia en el paso del modernismo al postmodernismo.

<sup>36</sup> Recordemos los cinco elementos claves de una pedagogía de la inclusión que hemos desarrollado en la obra anteriormente citada:

- El conocimiento mutuo como base
- La aceptación como condición
- La valoración como impulso
- La cohesión social y el desarrollo de personas como horizonte
- La ciudadanía intercultural como proceso

desarrollo de la dimensión europea, como un apoyo para la construcción de una ciudadanía europea<sup>37</sup>.

### 3.4. competencia ciudadana

La

Algunos modelos de construcción de la ciudadanía se han basado en competencias. Así, Allen y Stevens (1994: 18-20) establecen hasta cuatro modelos aunque ellos prefieren situarse en el último, que trabajan como un eje transversal del curriculum de Ciencias Sociales.

<i>Modelos</i>	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 a los estudiantes 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

En nuestro modelo la competencia ciudadana constituye **una de las dimensiones básicas** de la formación para la ciudadanía y recoge elementos de los modelos 2, 3 y 4 de Allen y Stevens.

#### ✓ *Competencias orientadas a la comprensión*

Un bloque de **competencias** estaría orientado al conocimiento de nuestros derechos y responsabilidades, de los problemas y asuntos públicos que afectan a nuestra comunidad, la

Rodríguez Lajo, obra cit —

comprensión de cómo funciona la democracia y el desarrollo de habilidades comunicativas interculturales.

Aunque este primer bloque tenga un componente importante de **carácter cognitivo**, 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. Además tal conocimiento exige, para poder ser efectivo, el desarrollo de habilidades concretas.

A modo de ejemplo, recordemos algunas:

- Aprender a recoger información de periódicos, T.V, libros, revistas, internet...
- Aprender a entrevistar, observar y analizar la realidad
- Aprender a comunicarse afectiva y efectivamente con personas de distinta lengua y cultura
- Aprender a hablar en público, a debatir problemas mundiales, a tener discusiones de forma estructurada

Es importante, desde la perspectiva de una ciudadanía intercultural, ayudar a descubrir las barreras y dificultades que tienen algunas minorías y grupos para incorporarse efectivamente a la vida democrática de una país y, en nuestro caso concreto, para incorporarse a Europa<sup>38</sup>. También urge constatar, al conocer el funcionamiento de las instituciones democráticas, la todavía escasa presencia de las mujeres en puestos de poder o de alta representación política<sup>39</sup>.

En los momentos actuales es importante incidir en la Educación de los Derechos Humanos. Como indican Osler y Starkey (1998: 94) necesitamos avanzar hacia la creación de una **cultura global de los derechos humanos**. Entre otras cosas para garantizar **la paz, el desarrollo y la democracia**. En especial conviene consolidar la 3ª generación de derechos humanos fundamentada en el valor de la **solidaridad**.

Las propuestas educativas han de incluir:

- *Información* sobre cada uno de esos derechos
- *Formación*: descubriendo los valores que subyacen su expresión en las distintas culturas, así como estrategias participativas que impliquen el reconocimiento de estos derechos, su defensa o su desarrollo

Programas y materiales para el trabajo de los mismos pueden ser los de Llopis (2000) o Beltrán (1996).

Otras estrategias específicas asociadas a otras competencias de este primer bloque pueden ser:

---

<sup>38</sup> Pensemos en este momento en los grupos extracomunitarios y de forma especial, las minorías procedentes de los países de la periferia que viven en la pobreza y mantienen una gran distancia cultural con nosotros.

<sup>39</sup> Sobre la necesidad de trabajar una ciudadanía paritaria véase la interesante aportación de Julia Victoria Espín: Educación, ciudadanía y género en: GREDE. (2000). *Identidad y ciudadanía*. Obra cit. En ella aparecen algunos programas concretos para trabajar esta ciudadanía en el ámbito escolar.

- ◆ El curriculum a partir de problemas de la comunidad<sup>40</sup>
- ◆ Basadas en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural (Alsina, 1999)
- ◆ Experiencias organizadas para vivenciar el funcionamiento de instituciones democráticas internacionales (Harper, 1992)

✓ ***Competencias orientadas al desarrollo del juicio crítico***

Dos serían las más importantes competencias a desarrollar en este ámbito:

- ⇒ La asunción de valores propios de la ciudadanía como son la justicia, la participación, la equidad o el diálogo. Un valor que ha sufrido un debate muy interesante es el de la tolerancia ya que su contenido ha variado significativamente con el paso del tiempo.
- ⇒ Las estrategias más frecuentemente utilizadas son las dinámicas de educación en valores
- ⇒ El desarrollo del juicio crítico ante problemas sociales y políticos.

Para esta tarea existen muchas estrategias como estudios de casos, juegos de rol, dilemas éticos. (McNegney, Ducharme y Ducharme (ed), 1999; Allen y Stevens, 1998)

Nosotros nos inclinamos por actividades que puedan insertarse en la vida cotidiana, empezando por actividades tan sencillas como son el aprender a diferenciar hechos y opiniones, o reflexionar sobre las consecuencias posibles o reales de nuestros cursos de acción.

Lo más importante en esta formación del alumnado es que aprenda a formular juicios, no de forma aislada sino de manera grupal, y no atendiendo a los propios intereses sino a los intereses de la comunidad. Ello implica un crecimiento en la *responsabilidad social*. Sin duda este proceso se complica en colectivos multiculturales.

### **3.6. participación ciudadana**

**La**

Ha de articularse con las otras dimensiones.

Una regla fundamental del ejercicio de la ciudadanía es que todos y todas tengan la oportunidad de participar. Para ello se han desarrollado programas que favorezcan el “empowerment” de los grupos menos favorecidos (Bartolomé y Cabrera, 2000) como señala Sleeter (1991) y recoge Flor Cabrera (1991: 81) a través del empowerment personal enseñamos a las personas a utilizar la ley y los procedimientos administrativos correctos para lograr sus propias metas y objetivos, para investigar autónomamente cursos de acción o llevar a término acciones que exigen una situación justa y respetuosa. Desde el empowerment cívico se ayudará al desarrollo de conocimientos, criterios y habilidades para trabajar colectivamente por la justicia social.

La formación para la participación desborda con mucho el marco escolar para avanzar en acciones colectivas que utilicen plataformas sociales de participación (ONG’s, asociaciones

---

<sup>40</sup> Ello constituyó la estrategia principal en el desarrollo del curriculum, desde una orientación basada en los principios de la educación popular, planteada por el Centro Poveda en República Dominicana. Puede verse en Acosta y Bartolomé (1992).

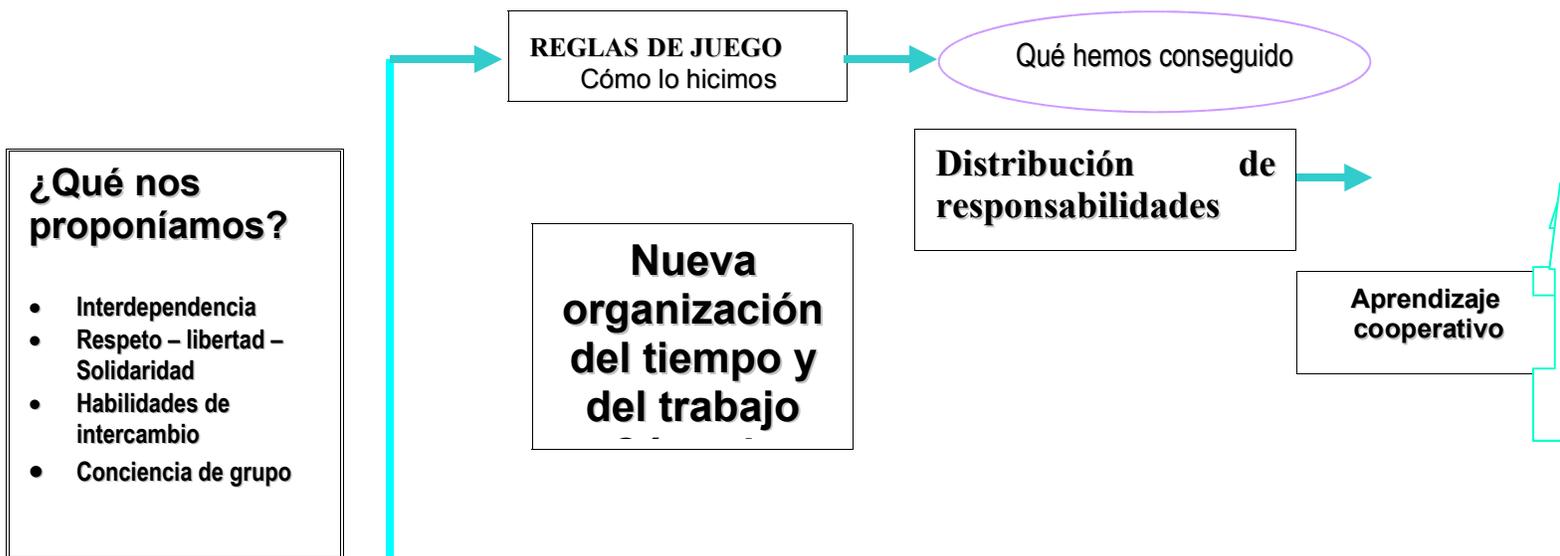
diversas, comunidades de vecinos, etc) en las que no es posible tomar decisiones o resolver problemas que afecten “a todos” y sean “para siempre” pero si pueden apoyarse pasos significativos que ayuden a algunos, aquí y ahora, sin dejar de estudiar su posible impacto en el futuro. Como señala Cruz (2000: 267) “*la acción colectiva es uno de los vehículos sociales más importantes para reconocer la existencia de la ciudadanía*”. Quizá el énfasis hoy día no se ponga tanto en el ejercicio formal de ésta (referendos, votos, etc) cuanto en aquellas formas más innovadoras y que pueden cuestionar al mismo poder político institucionalizado.

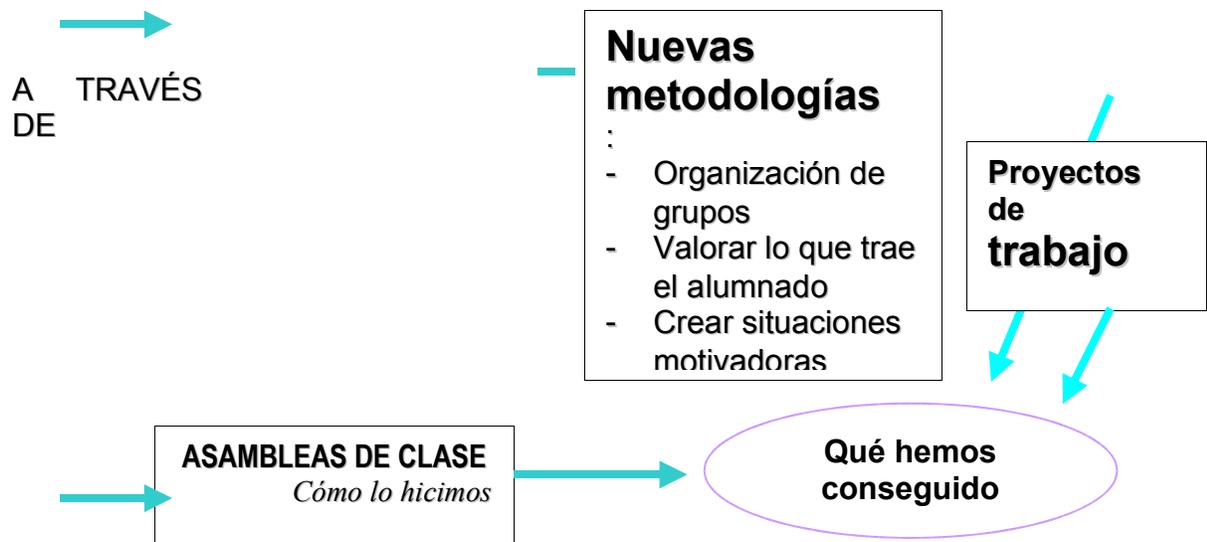
Las ciudades educadoras han canalizado buena parte de esta dinámica sociopolítica, con sus múltiples posibilidades formativas, y también con los retos que en ellas está planteando la multiculturalidad. A modo de ejemplo pueden verse los interesantes trabajos de Vertovec (1998) o el Plan Mundial para la interculturalidad del Ayuntamiento de Barcelona (1997)

Finalmente no querríamos concluir sin aludir al importante papel dentro de este amplio movimiento de construcción de la ciudadanía, al desarrollo de *escuelas democráticas*, escuelas que por su estructura y funcionamiento, supongan un ejercicio práctico de la democracia porque ya su mismo currículum “*implica oportunidades continuas de explorar estas cuestiones, de imaginar respuestas a los problemas y de guiarse por ellas*” (Apple y Beane (comps), 1997: 34).

La *clase cooperativa*, en la mejor tradición de Freinet, pero desde el enfoque de la formación para la ciudadanía, puede proporcionar un espacio en el que se aprendan las dinámicas participativas y situaciones comunicativas que hacen posible una democracia (a través de Consejos escolares, de la elaboración de leyes y reglas y de su apropiación, así como de la distribución de responsabilidades (Le Gal, 1999). Nosotros hemos trabajado durante el curso 2001-2002, el desarrollo de clases cooperativas en algunos institutos de Barcelona. Veamos un esquema de los aspectos más expresivos del proceso.

## CLASE COOPERATIVA





La escuela, en estrecha relación con la comunidad, se convierte entonces en un espacio privilegiado para la construcción de la ciudadanía. Porque, si bien trabaja en el ámbito local prepara al alumnado a abrirse a otras realidades más amplias, transnacionales.

Ojalá la construcción de una ciudadanía intercultural y crítica nos permita “*dar a cada persona la capacidad de participar activamente, durante toda la vida en un proyecto de sociedad*” (Delors, 1996: 65) y trabajar, también incansablemente porque tal capacidad pueda ser ejercida por todos y todas sea cual sea su origen cultural y social, o su género.

#### 4. La educación global. ¿Una alternativa transformadora?

##### 4.1. Luces y sombras de un movimiento ambiguo.

Un paseo por la abundante literatura sobre el tema (especialmente de Estados Unidos, Gran Bretaña y Canadá) nos confirma lo que bastantes autores apuntan: el concepto de educación global se caracteriza precisamente por su falta de precisión terminológica. Aparece como un gran paraguas que incluye contenidos y metodologías presentes en otras corrientes y movimientos educativos contemporáneos.

Se afirma, en primer lugar, que el término “educación global” no es universal (Pike, 2000). Podemos encontrar gran parte de su contenido bajo términos tales como “educación del desarrollo”, “educación para el desarrollo”, “perspectivas globales”, “educación intercultural” o “ciudadanía global”. Bien se ve, sin embargo, que estos términos no son sinónimos, por lo que habremos de volver posteriormente a esta terminología para intentar establecer sus conexiones.

Para algunos, se trata de ofrecer una perspectiva más amplia de los estudios sociales, incluyendo el conocimiento y comprensión de otras culturas y países. Para otros, el acento

ha de ponerse en los procesos educativos que se generan desde una visión transformadora de la educación, a escala planetaria.<sup>41</sup>

A la complejidad conceptual y falta de claridad en los temas se une la realidad de una práctica diferente en los países que han llevado a incidir con mayor fuerza en unos aspectos u otros.

A modo de ejemplo, vamos a acercarnos a tres enfoques de la educación global, representados respectivamente por Estados Unidos, Gran Bretaña y Canadá, aunque reconocemos que dentro de cada una de estas naciones podemos encontrar diferentes posturas y aportaciones.

Pero antes de pasar a esta descripción, señalaremos algunos conceptos que son comunes a todos los trabajos de educación global, aunque interpretados y definidos de forma diversa.

- La **interdependencia** de todos los pueblos, que va a requerir de la educación, desde las interrelaciones entre los estudiantes de diversos países a la profundización en la responsabilidad moral que se contrae ante la pobreza en el mundo, provocada por la globalización económica.
- La **conectividad o vinculación** existente entre todos los miembros de la especie humana, o entre la vida del planeta y nuestra propia vida o entre las diversas áreas de conocimiento que se han de articular interdisciplinariamente para llegar a la resolución de problemas mundiales.
- La **perspectiva**, concepto clave en la educación global, porque supone “una apertura de mente, anticipación de las diversas culturas, resistencia a los estereotipos y conciencia de perspectivas diversas producidas desde otros pueblos” (Merryfield, 1995:2)

## 4.2. La educación global desde un enfoque hegemónico

Estados Unidos ha desarrollado desde principios de los 70 una corriente poderosa de planteamiento y acción en torno a la educación global. Una de sus principales pioneras Merryfield (1997: 3) presenta la historia de este movimiento en un handbook “orientado a preparar al profesorado en la enseñanza desde perspectivas globales”<sup>42</sup> según esta autora, el trabajo de Hanvey (1975) “Una perspectiva global accesible”, influyó extraordinariamente en el movimiento de la educación global. Para Hanvey existían 5 dimensiones en esa perspectiva escolar:

- Conocimiento de esa perspectiva
- Conciencia del Estado del planeta
- Conciencia trans-cultural
- Conocimiento de las dinámicas globales
- Conciencia de las elecciones humanas

---

<sup>41</sup> El número monográfico de la Revista de Educación del Ministerio (2001), constituye un magnífico aporte para trabajar el tema de la globalización y la educación desde sus enfoques generales. Aquí recogemos otros aspectos desde una perspectiva más aterrizada.

<sup>42</sup> Merryfield, M.M; Mayer, V.J y Pickert, S. (1997). *Preparing Teachers to Teach Global Perspectives*

Posteriormente Lee Anderson (1979) introdujo un concepto clave en la educación global: la aceleración de la interdependencia global y el decrecimiento (visto en aquella época) del papel central de Estados Unidos en la dinámica mundial<sup>43</sup>.

En realidad, esta preocupación por el papel de Estados Unidos en el orden económico, político y social del mundo constituye una de los rasgos peculiares de la educación global en este país.

Aunque existen diversas formas de conceptualizar la educación global en EE.UU, me parece interesante recoger dos aportaciones reconocidas en foros internacionales.

Según Merryfield (1995) la educación global desarrolla conocimientos, habilidades y actitudes que permiten tomar decisiones y participar en un mundo caracterizado por el pluralismo cultural, interconexiones y la competición económica internacional.

Veamos algunos de sus rasgos claves:

- En la enseñanza acerca de las culturas se focaliza tanto lo universal común como las diferencias: comprensión trans-cultural, apertura de mente, anticipación a la complejidad, resistencia a los estereotipos o a las burlas de las diferencias culturales y conciencia de perspectivas diversas producidas desde otros pueblos son esenciales en el desarrollo de la perspectiva global.
- El mundo es visto como un sistema en el que los temas ecológicos, económicos sociales y políticos no pueden abordarse desde los límites nacionales porque los desbordan. Temas globales como paz y seguridad y autodeterminación son considerados a través del tiempo y del espacio.
- El estudio de las conexiones globales locales nos lleva a reconocer el paso que nuestras decisiones personales o locales tienen en otros ámbitos más amplios. A causa de esta interconexión los estudiantes aprenden a encontrar y procesar información desde múltiples perspectivas.

Un ejemplo de esta perspectiva puede encontrarse en el foro Americano para la educación global del 2000. En él se han especificado tres cuestiones claves:

1. Temas globales, problemas y retos
2. Cultura y áreas del mundo
3. Estados Unidos y el mundo: conexiones globales

Vamos a especificar, por lo que puede suponer de interés para nosotros, las dos primeras.

---

<sup>43</sup> Sin negar el valor de la interdependencia, una lectura de la situación estratégica de Estados Unidos después del 11 de Septiembre, en el concierto mundial nos daría una interpretación bastante distinta.

## **1. Temas globales, problemas y retos**

- Conflicto y su control
- Sistemas económicos
- Sistemas de creencias a nivel global
- Derechos humanos y justicia social
- Gestión planetaria: recursos, energía y ambiente

(Para seleccionarlos trabajaron 75 documentos no solo de EE.UU)

- Sistemas políticos
- Población
- Raza y etnicidad: comunalidad humana y diversidad
- Revolución tecnocrática
- Desarrollo sostenible

### Objetivos del conocimiento

- 1- Conciencia de que estos temas existen y afectan a sus vidas
- 2- Los estudiantes estudian en profundidad al menos un tema global
- 3- Los estudiantes comprenderán que los temas globales y los retos están interconectados, son complejos y cambiantes y que tienen una dimensión global
- 4- Los estudiantes tendrán conciencia de que su conocimiento es limitado e incompleto y que deben seguir buscando

### Objetivos de destrezas

- 1- Aprender a estudiar (con tiempo y profundidad) temas globales
- 2- Tener criterios para seleccionar
- 3- Desarrollarán un sentido de eficacia y responsabilidad cívica para identificar los modos específicos que ellos tienen para contribuir a su resolución

## **2. Cultura y áreas del mundo**

- 1- Necesidad de comprender, al menos una cultura distinta a la propia
- 2- Conocimiento general acerca de las grandes áreas geográficas y culturales
- 3- Conocer la diversidad, dentro de una misma cultura por factores tales como raza, clase social o religión
- 4- Conocer el cambio cultural producido por la migración, la tecnología o la urbanización
- 5- Conocer los *ni* que conectan con todas las culturas universales
- 6- Comprender que las personas pueden conectarse con más de una cultura y tener múltiples realidades
- 7- Conocer que la cultura y la comunicación están íntimamente conectadas
- 8- Comprender que las fronteras culturales no coinciden exactamente con las de los Estados
- 9- Las culturas se ven afectadas por la geografía y la historia

*The American Forum for Global Education (2000)*

Si analizamos los objetivos propuestos por el foro observamos un subrayado fuerte en el conocimiento del mundo y su gente así como en la comprensión entre diferentes pueblos y culturas. La historia de las abundantes críticas recibidas por los iniciados de la educación global, a quienes, en bastantes ocasiones se ha vinculado a movimientos subversivos y se les ha tachado de sesgo en sus interpretaciones y análisis de la realidad mundial, ha hecho desarrollar un cierto miedo a plantear juicios críticos o en ahondar en temas controvertidos desde un posicionamiento determinado (Schukar, 1993). Esta prevención al compromiso constituye, a mi parecer el principal límite de este enfoque, que, por otra parte, cuenta con ricas producciones y una larga tradición en el área estudiada.

### **4.3. La educación global desde plataformas alternativas. ¿Puede la educación colaborar en romper el círculo de la pobreza?**

Cuando nos acercamos a enfoques de educación global como los planteados por Gran Bretaña o alguna ONGs aparece con claridad un cambio en el enfoque dado a algunos temas o en la aparición de otros nuevos. Mas que una preocupación –como ocurría en el modelo precedente- por estudiar el papel del propio Estado en la constatación de pueblos del planeta, este enfoque se esfuerza por establecer una conexión entre personas y sistemas globales. Precisamente, como resalta Pike (2000) el profesorado en Canadá y Gran Bretaña rara vez menciona sus respectivos países.

La educación global se entiende como un vehículo para integrar los elementos no conectados del curriculum y la escuela. Los orígenes de la Educación Global en Gran Bretaña se remontan al movimiento de estudios mundiales que abarcaban, ya desde un principio, dos dimensiones: comprensión del mundo y aprendizaje activo (trabajos de Richardson, 1976, Fisher y Hicks, 1985). Estos autores, que dirigieron los proyectos de estudios mundiales 8-13, afirman: “Se trata de promover el conocimiento, actitudes y habilidades que son relevantes para vivir responsablemente en un mundo multicultural e interdependiente”. Se concretaba en:

- El estudio de culturas diferentes a la propia y los modos en que se diferencian
- El estudio de temas amplios que afectan a diferentes países y culturas como paz y conflicto, desarrollo, derechos humanos y ambiente
- El estudio de los modos en que la vida cotidiana y la experiencia humana son afectadas –y afectan- por un mundo más amplio. (Fisher y Hick, 1985, p.8).

Todo este movimiento se vincula a la educación para el desarrollo, educación anti racista, etc –“educadores de vanguardia” que se caracterizan por un compromiso común en la lucha por la justicia social, la igualdad de oportunidades, una dimensión global y una metodología que aboga por nuevas formas de enseñanza y aprendizaje, centrados en la experiencia y en la actividad, con indudable influencia de Rogers y Freire.

Con la llegada del curriculum nacional anglocéntrico la educación global parece sufrir un oscurecimiento aunque algunos profesores siguen metodologías activas.

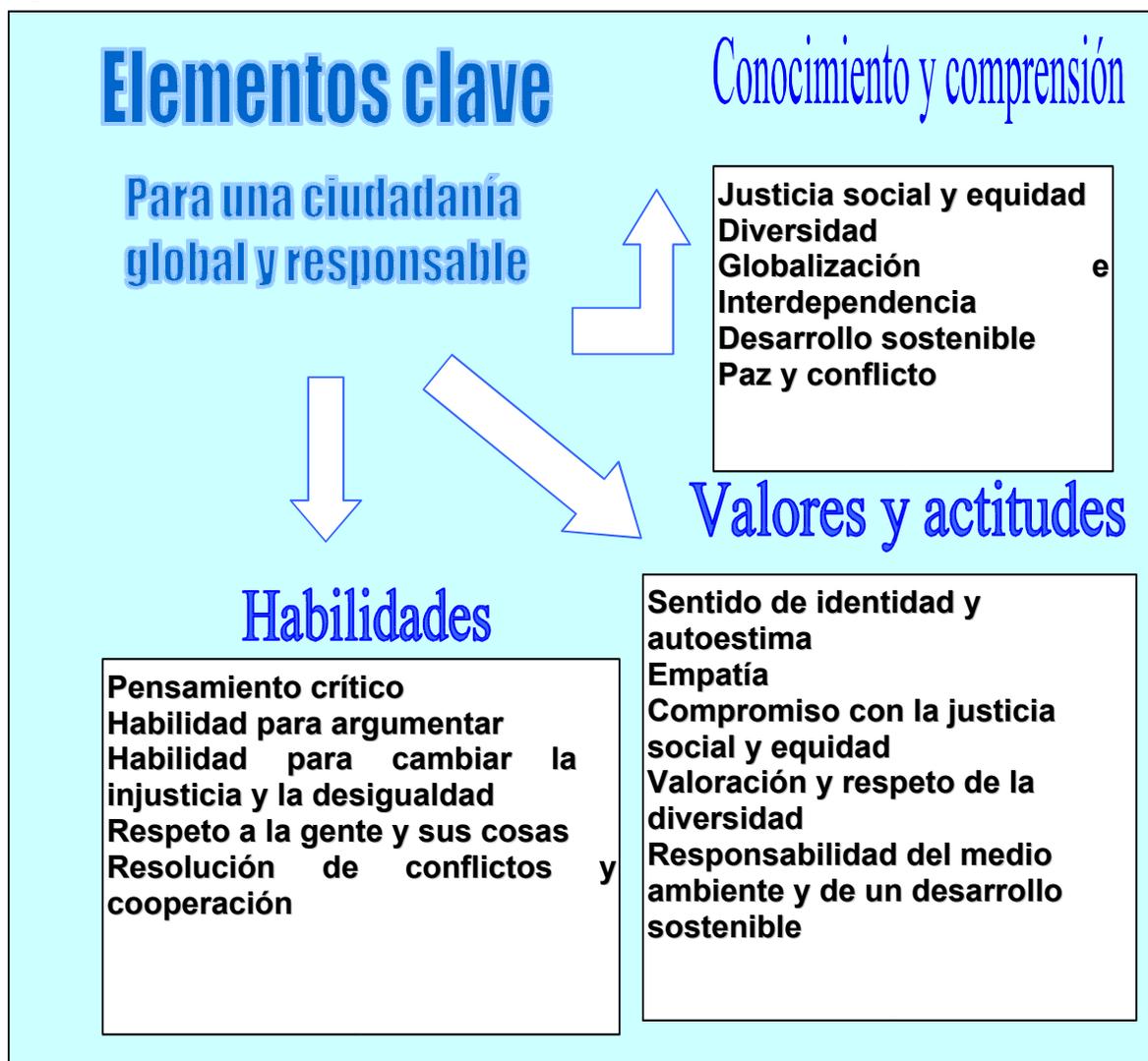
A partir del 2000, se vincula estrechamente al desarrollo de un curriculum de la ciudadanía global, con 3 dimensiones

- Educar para la responsabilidad moral y social
- Educar para un compromiso en la comunidad
- Desarrollar conocimiento, habilidades y valores para un rol efectivo en la vida pública

El Departamento de Educación y Empleo ha propuesto para el 2002 la materia obligatoria de Educación para la ciudadanía en Secundaria.

Los temas: problemas ambientales, resolución de conflictos, pobreza y malnutrición o equidad en el género requieren acción, compromiso y no meramente conocimiento. Al mismo tiempo establecen profundas conexiones entre el desarrollo personal y el social entre la salud personal y la planetaria. Se alude, por tanto a la responsabilidad moral de las naciones ricas respecto a las pobres, y –al tiempo- se trabajan las implicaciones éticas de nuestros propios comportamientos. La conexión entre “educación para el desarrollo” y

“educación para la responsabilidad social” y este enfoque de educación global aparece evidente, pero no lo es menos la búsqueda de modelos educativos más globales, que atiendan no solo a las dimensiones cognitivas, sino a las afectivas, valorativas y aquellas habilidades que se adquieren a través del compromiso por la acción. Veamos algunos de los elementos claves de uno de los programas curriculares típicos de este enfoque, el propuesto por Oxfam.(2001)



- **Educación en Derechos humanos:** Fomentar el conocimiento de la Declaración Universal de los derechos humanos como medio de sensibilización sobre desigualdades e injusticias existentes
- **Educación intercultural:** Desarrollar una concienciación internacional y multicultural como herramienta para adoptar la formación educativa necesaria para intervenir en un mundo culturalmente diverso.
- **Educación para el voluntariado:** Apoyar el desarrollo sostenido del tejido social asociativo como vía para la participación y actuación en la sociedad en la que viven alumnos y profesores

- **Conciencia global.** Crear una conciencia que permita pensar globalmente y actuar localmente, como medio para adquirir conocimientos sobre los problemas fundamentales del planeta: el desarrollo ligado al medio ambiente por una sociedad de consumo.

Las políticas que se inscriben en este planteamiento apoyan y favorecen *reformas basadas en la equidad* (Carnoy 2001: 106-107) cuyos presupuestos, según este autor, serían:

- ❖ Entrar en contacto con las categorías más desfavorecidas ofreciéndoles una educación básica de gran calidad.
- ❖ Dirigirse a determinados grupos de población, como mujeres y población rural, que pueden acumular un retraso en el plano educativo, especialmente en países en desarrollo.
- ❖ Orientarse a alumnos “en riesgo” o con necesidades especiales en el actual sistema educativo y dar prioridad a programas que mejoren la tasa de éxito escolar.

#### 4.4. La opción transformadora. (¿Lo es?)

La ciudadanía global, recogiendo elementos claves de la educación global, como la perspectiva y conciencia globales ante los temas o la incorporación de una responsabilidad hacia el planeta y su población que supera los límites locales y estatales, ha dado un paso fundamental hacia enfoques cada vez más amplios y empeñativos.

Selby (2002) ha propuesto una educación global como educación transformadora basada “en la ínter conectividad de las comunidades, regiones y pueblos, la interrelación entre los ámbitos sociales, culturales y naturales; la vinculación entre el pasado, presente y futuro y la naturaleza complementaria de las dimensiones cognitiva, afectiva, física y espiritual del ser humano.

Para caracterizar esta educación, se basa en un modelo de cuatro dimensiones:

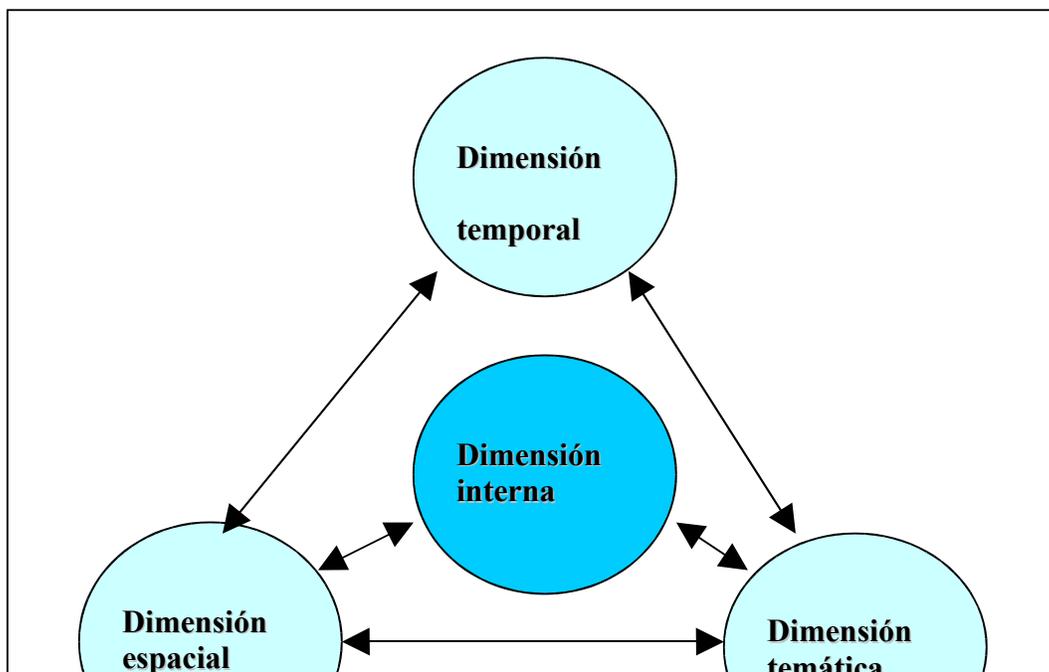




Figura: *las cuatro dimensiones de la educación global*. Selby, 2002

Estas cuatro dimensiones están profundamente interrelacionadas. Lo interesante del modelo es su afirmación de que adquirir conciencia global, llegar a respetar otros pueblos y culturas, costumbres y puntos de vista diversos, encontrar elementos de conexión entre el pasado presente y futuro, luchar activamente por la paz etc, *contribuye realmente al desarrollo de la persona*. Se trata de conectar todas las tendencias orientadas hacia la personalización educativa con las tendencias orientadas a la transformación social y a la mejora ambiental a escala planetaria y de devolver a la persona el lugar central en este proceso y también su responsabilidad originaria. El planeta tiene necesidad de la persona. Es así como se construye y se cierra el arco: global-local.

No es posible desarrollar ampliamente lo que supondría, a partir de las aportaciones precedentes y articulando lo mejor de ellas una educación global con carácter transformador. Pero sí que me gustaría enunciar, siquiera sea en forma de puntos, los aspectos claves para hacer emprender este proceso.

1. Trabajar *la perspectiva global*. Desarrollar actividades que favorezcan esta visión.
2. Facilitar *procesos globales* ante problemas y cuestiones mundiales. Incluirían:
  - la comprensión crítica
  - una apropiación diferenciada
  - su cuestionamiento desde los derechos humanos
  - desarrollar un compromiso compartido
3. Trabajar en el currículo los *componentes básicos de la educación global*: Conocimientos, habilidades, actitudes y valores. (la aportación de Selby y de Oxfam pueden servir para su definición)
4. Promover estrategias de *participación* en el proceso que incluyan y articulen las dimensiones global-local, planteen la solidaridad desde un enfoque inclusivo, faciliten la participación de grupos con menor poder, valoren la diferencia cultural, establezcan cauces para la relación inter. – intra escolar y ayuden a asumir *responsabilidades y compromisos*, de acuerdo con la edad de los participantes, cada vez más amplios.
5. Trabajar la competencia intercultural y el acceso crítico a las nuevas tecnologías como herramientas imprescindibles en este proceso.

Todo ello supondrá la *formación del profesorado*, pero no solo del profesorado. Las políticas educativas, la sensibilización a partir de los medios de comunicación social, la sociedad en su conjunto tiene también su puesto y su responsabilidad. En esta tarea del milenio entrante hay sitio para todos.