

arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngüe



aape | epaa

Arizona State University

Volume 21 Número 29

25 de março, 2013

ISSN 1068-2341

La construcción de una ciudadanía intercultural inclusiva: instrumentos para su exploración

María Ángeles Marin
Universidade de Barcelona
Espanña

Citação: Marín, M.A. (2013) La construcción de una ciudadanía intercultural inclusiva: instrumentos para su exploración. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21(29). Dossiê Formação de professores e práticas culturais: descobertas, enlaces, experimentações. Editoras convidadas: Carla Beatriz Meinerz, Dóris Maria Luzzardi Fiss & Sônia Mara Moreira Ogiba. Recuperado [data] <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1144>

A construção de uma cidadania intercultural inclusiva: instrumentos para sua exploração

Resumo: A multiculturalidade que caracteriza cada vez mais nossas sociedades exige mais do que nunca o desenvolvimento de um conceito de cidadania que favoreça a plena integração das diferentes culturas que coexistem inevitavelmente, e uma educação na qual se valorize o enriquecimento que pressupõe a multiculturalidade para o conjunto de cidadãos e cidadãs como pilar fundamental para avançar na equidade, potencializar a consciência democrática e facilitar a convivência. Neste artigo, apresentamos os elementos que sustentam um modelo educativo para a construção de uma cidadania intercultural inclusiva em diversas investigações do grupo GREDE (Grupo de Investigación en Educación Intercultural).

Palavras-chave: Cidadania Intercultural; Cidadania Democrática; Inclusão e Cidadania; Questionários de Cidadania Intercultural do Grupo de Educação Intercultural (GREDE).

The construction of an inclusive multicultural citizenship: tools for its exploration

Abstract: Multiculturalism of our society demands to develop a concept of citizenship that promotes the full integration of the different cultures that inevitably coexist and an education where the multiculturalism is enrichment for all citizens as a fundamental pillar to advance equality, promote democratic awareness and facilitate coexistence. We present the elements that support an educational model for building intercultural inclusive citizenship and its brief description. We present a description of the main tools for the exploration of the different components of the model, developed in different research conducted by GREDI (Research Group in Intercultural Education).

Key words: Intercultural Citizenship; Democratic Citizenship; Inclusion and Citizenship; Intercultural Citizenship Questionnaires.

La construcción de una ciudadanía intercultural inclusiva: instrumentos para su exploración

Resumen: La multiculturalidad que caracteriza cada vez más nuestras sociedades exige más que nunca el desarrollo de un concepto de ciudadanía que favorezca la plena integración de las diferentes culturas que inevitablemente coexisten y una educación en la que se valore el enriquecimiento que supone la multiculturalidad para el conjunto de ciudadanos y ciudadanas como pilar fundamental para avanzar en la equidad, potenciar la conciencia democrática y facilitar la convivencia. En este artículo presentamos los elementos que sustentan un modelo educativo para la construcción de una ciudadanía intercultural inclusiva y una breve descripción del mismo. Se hace una descripción de los principales instrumentos para la exploración de los diferentes componentes del modelo, elaborados en diversas investigaciones del grupo GREDI (Grupo de investigación en educación intercultural).

Palabras-clave: Ciudadanía Intercultural; Ciudadanía Democrática; Inclusión y Ciudadanía; Cuestionarios de Ciudadanía Intercultural.

Introducción

La globalización así como los avances en las tecnologías de la información y la comunicación están generando cambios profundos en las sociedades democráticas occidentales. Además, como señala Beck (2008), por primera vez en la historia, las generaciones emergentes de todos los países, naciones, grupos étnicos, religiones, están viviendo en un presente común. Pero este presente común propiamente dicho no está basado en un pasado común ni garantiza en absoluto un futuro común. A esta condición de presente común se le añade la “cultura de la inmediatez” (Tomlinson, 1999).

La multiculturalidad que caracteriza cada vez más nuestras sociedades exige más que nunca el desarrollo de un concepto de ciudadanía que favorezca la plena integración de las diferentes culturas que inevitablemente coexisten y una educación en la que se valore el enriquecimiento que supone la multiculturalidad para el conjunto de ciudadanos y ciudadanas como pilar fundamental para avanzar en la equidad, potenciar la conciencia democrática y facilitar la convivencia. El reconocimiento de una ciudadanía intercultural, en el marco de las democracias liberales, se configura como aquel tipo de ciudadanía perfilada en torno a la asignación de derechos colectivos en virtud del reconocimiento de identidades culturales minoritarias en el interior de esas democracias.

El logro de una convivencia pacífica y creativa entre los pueblos reclama no sólo la condición legal de la ciudadanía: “ser ciudadano” sino también y, de modo especial, “sentirse

ciudadano”. Esta conciencia de pertenencia ciudadana, de sentirse formando parte de una colectividad conlleva un proceso de aprendizaje que se va dando en la medida que las personas interactúan y viven con otras personas, desarrollan valores y normas de comportamientos colectivos.

Las instituciones educativas constituyen un espacio privilegiado para la construcción de la ciudadanía de todos los que en ellas participan. Cada centro educativo es una pequeña sociedad que acoge a un colectivo heterogéneo que ha de organizarse para poder convivir, para desarrollar una actividad enriquecedora, y crecer como personas. En los centros educativos:

- se construyen proyectos (el Proyecto Educativo y el Proyecto Curricular, por ejemplo);
- se elaboran normas de convivencia;
- se delibera ante los problemas, conflictos o cuestiones que surgen inevitablemente;
- se toman decisiones;
- se reparten responsabilidades,

En todas estas actividades existen diferencias en los niveles y tipos de participación y responsabilidad de las personas que componen ese colectivo, así como en las actividades y trabajos que se promueven. Una concepción de centro como espacio para la ciudadanía comporta la creación de cauces de expresión y participación por una parte, y la asunción, por parte de los protagonistas de la educación (profesorado, familias y alumnado) de la responsabilidad de participar, comprometiéndose a hacerlo de una manera justa y equitativa para todos. De esta forma, la institución escolar puede contribuir a la reconstrucción de una sociedad más cohesionada, y, al tiempo más implicada en la realización de un proyecto social, desarrollado y asumido por todos.

Los centros educativos deben ser capaces de contribuir, de alguna forma a la cohesión social y el desarrollo de cada persona y colectivo en esta complejas sociedades. Pero se les exige cambios que afectan a:

- los nuevos roles del profesorado;
- la dinámica organizativa de nuestros centros educativos;
- la manera de construir el proyecto educativo y curricular del centro, desde los principios de inclusión y equidad, para evitar que nadie quede excluido;
- la relación del centro, con otros grupos, instituciones y miembros de la sociedad para aprender a trabajar en red.

En este sentido una de las necesidades más urgentes que descubrimos en estos retos es la formación del profesorado para incorporar nuevos roles. El profesorado se encuentra inmerso en demandas asociadas al trabajo en una sociedad multicultural, con lenguas diversas, riqueza cultural múltiple, con nuevos cauces de comunicación y nuevas formas de construir la identidad. Todo eso se haya asociado con frecuencia a problemas de violencia, fragmentación institucional, así como a formas nuevas de solidaridad y de asociacionismo y, por lo mismo, un cambio en las finalidades de la educación y de las instituciones escolares, en concreto. Ello comporta una ampliación de las funciones del rol tradicional de profesor o profesora. Es necesario que el profesorado adquiera habilidades sociales que le permitan:

- vincular las problemáticas sociales, evidenciadas en el centro, con otros sectores de nivel local;
- desarrollar soluciones viables desde una concepción interdisciplinaria, generando estrategias sinérgicas de intervención socioeducativa;
- resolver o minimizar los problemas con los que día a día se enfrenta en el aula y en el centro.

Los nuevos escenarios sociales demandan nuevas formas de construcción de la ciudadanía¹

Vivimos en unas sociedades multiculturales y estratificadas. Multiculturales² porque en ellas conviven personas con legados culturales diferentes. Estratificadas, porque el sistema neoliberal económico vigente distribuye las oportunidades y las recompensas de modo desigual. Además, la globalización económica está provocando, no sólo una mayor circulación de productos, sino también una rearticulación profunda de las relaciones entre culturas y entre países, así como graves problemas de exclusión social (Marin, 2010).

Tanto el fenómeno de la *globalización*, como la *creciente multiculturalidad* de nuestras sociedades, junto a los *procesos de exclusión* que, con demasiada frecuencia se generan en ellas, obligan a pensar de manera distinta la construcción de la ciudadanía, ello exige:

respuestas abiertas que contemplen las diferentes identidades culturales; respuestas inclusivas que posibiliten la equidad y la justicia entre todos los ciudadanos y ciudadanas; y respuestas democráticas que faciliten la participación cívica de todos y todas en la construcción de la sociedad multicultural que nos corresponde vivir (Bartolomé y Cabrera, 2003, p. 35).

El interés por romper con la “pasividad o la apatía cívica”, presente en muchos países occidentales, puso el énfasis en promover la construcción de una *ciudadanía activa* (Osler, 2000; Bárcena, 1997, Cabrera, 2002a, 2002b) y una *ciudadanía responsable* (Bell, 1991; Osler y Starky, 2000; Spencer y Klug, 1998), el Consejo de Europa acentúa estos términos, poniendo el énfasis en la participación ciudadana, el compromiso y la responsabilidad cívica como valores decisivos en el espacio público. Desde esta noción se quiere hacer frente a los fenómenos de “pasividad y apatía por los asuntos públicos” que se observan en muchos países occidentales. Desde estas propuestas se acentúa el sentimiento de *identidad cívica*, como *conciencia de pertenencia* a una comunidad con la cual desarrollamos normas y valores comunes que posibilitan una convivencia responsable entre todos sus miembros.

El *fenómeno de la exclusión*, cada vez más extendido como resultado de la crisis del Estado del bienestar social, exige un concepto de *ciudadanía social* (Carneiro, 1999; Cortina, 1998) que atienda a promover las condiciones de igualdad de oportunidades y equidad en el acceso y en el tratamiento en el espacio público y en sus instituciones. Una *ciudadanía inclusiva*³ que promueva la justicia social facilitando *la incorporación de aquellos colectivos en riesgos de exclusión social* (parados de larga duración, personas sin hogar, personas con disfunciones sociales etc.) para que sus intereses sean representados, sus derechos respetados y sus necesidades individuales y colectivas atendidas.

La globalización, el cuestionamiento de Estado-nación y el surgimiento de entidades políticas más amplias (la Unión Europea es un ejemplo) estimularon el desarrollo de una nueva sociedad civil transnacional. Eso hace necesario extender el concepto de *ciudadanía democrática*⁴ más allá de nuestras fronteras. Algunos autores han propuesto la noción de *ciudadanía cosmopolita* (Cortina, 1998) para

¹ Para la elaboración de este apartado nos basamos en parte de un trabajo anterior ya publicado: Bartolomé y Marin (2005).

² Empleo aquí el término multiculturalismo, como el reconocimiento de que existen varias culturas en un mismo territorio en un momento determinado, y no como el enfoque que pone el énfasis en el mantenimiento de la identidad de cada cultura.

³ El vínculo entre la educación de una ciudadanía activa y la inclusión social ocupa en la agenda social europea, elaborada hasta el año 2010, un lugar prominente dentro de los objetivos estratégicos para los sistemas educativos europeos y para la formación.

⁴ El Consejo de Europa ha venido desarrollando su proyecto sobre Educación para la Ciudadanía Democrática desde 1997.

caracterizar esta forma de ciudadanía que trasciende el marco nacional pretendiendo superar las barreras de la territorialidad que imponía la noción clásica de ciudadanía. En esta misma línea aunque con una concepción más amplia y compleja tenemos la propuesta de *ciudadanía global* que plantea Oxfam (1997) y autores como Banks (1997), Olu (1997) y Merryfield et al. (1997). Estos autores ponen el énfasis, no tanto en la dimensión política de la ciudadanía – lo que hace la *ciudadanía democrática transnacional* que se ha apuntado en líneas anteriores – como en *el sentimiento de pertenencia a una comunidad global*. De ahí que se postule una forma de ciudadanía que desarrolle un sentimiento y un valor de respeto hacia la diversidad, y de actuar en un mundo más equitativo y sostenible.

El fenómeno de la pluralidad y la multiculturalidad pone en cuestión el modelo homogenizador nacional de la concepción tradicional de ciudadanía ligado a la nacionalidad, nacido en la modernidad, ya que éste es insuficiente para el desarrollo de su pleno ejercicio por parte de importantes sectores de la población. Desde el reconocimiento del valor de la diversidad (cultural, étnica, racial, de género, de preferencia sexual etc.) se hace necesario desarrollar una concepción de ciudadanía no discriminatoria que apueste por el reconocimiento de la riqueza que supone construir el espacio comunitario desde la diferencia. En esta línea apuntan las formas de *ciudadanía multicultural* de Kymlicka y Norman (1994) y Kymlicka (1996), basada en el respeto a la pluralidad de las sociedades multiculturales o, de *ciudadanía intercultural* de las que hablan Carneiro (1999) y Cortina (1998), esta noción de ciudadanía pone el énfasis en el principio del *reconocimiento mutuo como base de la convivencia*.

Desde estas formas de ciudadanía se enfatizan dimensiones y valores relativos a la capacidad para trabajar, valorar y respetar otras formas de identidad cultural, nacional, regional étnica, religiosa, como medio para asegurar una convivencia auténtica.

Aquí cabe situar por su relevancia actual los movimientos sociales que reclaman una *redefinición femenina* de la ciudadanía y que apuestan por la *ciudadanía paritaria* (Carneiro, 1999; Espín 2002).

Diversidad cultural y cohesión social: retos para la construcción de una ciudadanía intercultural inclusiva

En el marco de nuestras sociedades multiculturales, que viven profundas y complejas transformaciones, uno de los desafíos educativos más importantes reside en el fomento de dinámicas inclusivas en los procesos de socialización y convivencia (Bartolomé, 2004a y 2004b). Hopenhayn (2002) destaca una tensión propia de las democracias actuales. Por un lado se trata de apoyar y promover la diferenciación, entendida doblemente como diversidad cultural, pluralismo en valores y mayor autonomía de los sujetos, pero sin que esto se convierta en justificación de la desigualdad o de la no inclusión de los excluidos. Por otro lado se busca recobrar o redinamizar la igualdad entendida, sobre todo, como inclusión de los excluidos, sin que ello suponga una homogeneidad cultural o una uniformidad en los gustos y estilos de vida. La integración-sin-subordinación pasaría por el doble eje de los derechos sociales y los culturales, ya que una mejor distribución de activos materiales va de la mano con un acceso más igualitario a los activos simbólicos (información, comunicación y conocimientos). Todo esto, con una presencia más equitativa de los múltiples actores socioculturales en la deliberación pública, y con un pluralismo cultural encarnado en normas e instituciones. Esta es la propuesta que hace también De Lucas (2002 y 2003).

Hay que tener en cuenta, que la construcción de la identidad no es ajena a la posición relativa que ocupan las personas de los distintos grupos culturales dentro de una misma sociedad. La construcción de las diversas identidades de los grupos es un juego básicamente político. En la medida que las identidades de varios grupos culturales y sociales son el resultado de procesos

relacionales y antagónicos, se construyen y negocian, en tensión con la concepción dominante, de manera que expresan esta tensión, la mayor parte de las veces profundamente asimétrica. El grupo cultural dominante en una sociedad puede aceptar el pluralismo y ser relativamente tolerante y facilitar el proceso de aculturación, o por el contrario dificultarlo (Cabrera *et. al.*, 2000).

El desafío de construir una sociedad democrática pluricultural se sustenta principalmente en una educación cuyo eje motriz sea el respeto por la identidad cultural de los pueblos. La construcción de la identidad incluye procesos de identificación y de diferenciación, lo que remite a dos tipos de movimientos: uno en que se destaca lo que existe en común con otros semejantes y otro tipo de movimiento que remite a la otredad, a lo que diferencia y distingue de los demás, particularizando la experiencia propia (Marin, 2002, 2004, 2005a, 2005b). En este sentido la identidad lleva implícita una negación que se actualiza frente a la alteridad y una afirmación frente a lo igual, lo que permite ser reconocido por los otros y reconocerse entre los semejantes.

Las diferencias representan para la vida cotidiana (Schutz *et al.*, 2001) de las personas desafíos de encuentro y puesta en acción de las identidades y recursos personales y sociales; la convivencia en un espacio democrático pone en evidencia la importancia de la interacción, de la relación *entre*, lo que implica necesariamente el reconocimiento de la diversidad para potenciar el desarrollo mutuo. La convivencia implica una apertura al otro y, a la vez, procesos de autodescripción o de consolidación de la identidad. El habitar un mismo espacio o territorio implica la construcción cotidiana de la realidad que permita en el mejor de los casos el crecimiento mutuo o relacional en marcos de autonomía y de desarrollo (Avaria, 2007).

La interculturalidad se hace indispensable como aproximación relacional al otro y al nosotros en un espacio de mutuo enriquecimiento, en donde se deben potenciar y generar procesos no sólo de intercambio y aprovechamiento de unos y otros saberes, sino procesos de elaboración de conocimientos y de prácticas relacionados a la construcción de saber, a través de relaciones dialógicas (Sabariego, 2002).

Samaniego (2005) centra la atención en el diálogo que implica el concepto de interculturalidad:

[...] existirá interculturalidad si el sujeto y/o sociedad son capaces de reproducir referentes culturales propios de otra cultura, mayormente a través de las prácticas bilingües y/o situadas y legitimadas por el “otro”; no podrá haber relaciones interculturales en propiedad en situaciones en las cuales no se produzcan negociaciones sociopolíticas, socioculturales y étnicas entre individuos y/o sectores diferenciados estructuralmente entre sí (p. 7).

Este autor sitúa la cuestión intercultural en la negociación de las diferencias, en los espacios de poder sociales, culturales, étnicos etc.

Por su parte, Albó (2004) pone el acento en la relación, y plantea la interculturalidad como cualquier relación entre personas o grupos, subraya que, por tanto, las relaciones que se establecen entre personas o grupos pueden ser negativas o positivas. Las negativas son aquéllas que llevan a la destrucción de uno por el otro, entendiendo que la destrucción puede ser la completa anulación (o exterminio) o la asimilación. En cambio, serán positivas cuando se acepta al otro y se produce una suerte de enriquecimiento mutuo como resultado de la relación. Este autor no pone el énfasis en el aspecto cultural de las interacciones sino que subraya la idea de relaciones de alteridad, en donde las diferencias pueden ser consideradas respecto del género, la filiación política, edad, cultura etc.

Albó (2004) afirma que para el logro de una interculturalidad positiva se requiere trabajar en diversos niveles: interpersonal, grupal y estructural. Desde lo más cercano o inmediato a la transformación institucional y estructural. A las instituciones les corresponde no sólo facilitar estas relaciones positivas, sino también ser una manifestación de estas relaciones. Afirma que la interculturalidad trabajada en todos los niveles permite la transformación social:

[...] cuando lleguemos a ser iguales sin dejar de ser distintos: iguales en nuestra aceptación pública y en nuestras oportunidades pero distintos en nuestras identidades personales y de grupo. Cuando nos sintamos todos felices y orgullosos de vivir en una sociedad basada y organizada en función de este respeto por su diversidad cultural que a todos enriquece (Albó, 2004, p. 67).

El desafío es alcanzar las condiciones de igualdad y superar las relaciones de asimetría, ya que no es posible que la interculturalidad se imponga desde una de las partes.

Al hilo de lo expuesto en las líneas precedentes, se exige una nueva concepción y una nueva práctica de la ciudadanía que promueva el diálogo, el respeto y la convivencia intercultural así como la inclusión de los excluidos. Urge concienciar en reconocer y hacer efectivos los derechos de ciudadanía a todos los seres humanos, independientemente de su condición social, identidad cultural o lugar de nacimiento (De Lucas, 2006). Este modelo de convivencia intercultural basado en la participación, no puede darse sin el reconocimiento pleno de los derechos de ciudadanía de la población migrante. Tampoco puede producirse el ejercicio de los derechos de ciudadanía sin una auténtica igualdad de oportunidades. Sin esta igualdad, siempre existirán los excluidos y los marginados y con ello, los factores de “no ciudadanía” que impiden la consecución de una sociedad basada en la justicia social, premisa fundamental de la convivencia democrática.

El reconocimiento y valoración de la diferencia tiene que hacerse cargo de la superación de cualquier idea de homogeneización cultural, de dominación o de superioridad de una cultura en relación a otra (Bartolomé y Marin, 2005). Es necesario, pues, sustraer todo fundamento y legitimidad a las fuentes históricas de desigualdades y exclusiones por razones de raza, etnia, creencia, región o nacionalidad. El reconocimiento de la diversidad multicultural implica que los estados y gobiernos *reconozcan los derechos de estos grupos*, los incorporen a la legislación – o incluso respeten sus propios sistemas autónomos de justicia y propiedad – y provean los medios necesarios para el su ejercicio real. El desafío consiste en:

- hacer compatibles los derechos colectivos de los diferentes grupos culturales (reconocidos y acompañados por medidas económicas, políticas y educativas) y la libre autodeterminación de los sujetos para adscribirse o no a un colectivo determinado y seguir o no sus reglas y valores;
- articular estos derechos, correspondientes a grupos diversos, y los derechos y deberes cívicos de la sociedad en la que se inscriben y que hemos acordado democráticamente que no pueden ser conculcados;
- hacer efectivos los derechos de tercera “generación”, reduciendo la brecha de ingresos, de patrimonios, de adscripción, de seguridad humana y de acceso al conocimiento. Se trata de promover la equidad en el cruce entre la justa distribución de potencialidades para afirmar la diferencia y la autonomía, y la justa distribución de bienes y servicios para satisfacer necesidades básicas y realizar los derechos sociales.

La construcción de una ciudadanía intercultural pasa por aprender a comunicarnos interculturalmente, pero pasa también por una mayor justicia social y un reconocimiento de los aportes de todos al acervo social común.

Dimensiones de la ciudadanía

- La noción de ciudadanía incluye dos dimensiones interdependientes, aunque diferenciadas:
- ✓ ***una dimensión política asociada a un estatus legal*** que exige el reconocimiento en el ciudadano de unos derechos, sin olvidar igualmente sus correspondientes responsabilidades.

La legislación de los estados marca los requisitos para la adquisición de esta condición legal. En general se adquiere esta condición o bien por razón de nacimiento “ius sanguinis”, o bien por residencia “ius solis”. Para conceder esta condición legal a las personas inmigradas, algunos estados establecen algunos requisitos;⁵

- ✓ **una dimensión de naturaleza psicológica, asociada a una identidad cívica, vinculada con una práctica deseable.** En este caso hablamos de la ciudadanía como proceso de construcción social (Gentili, 2000). Desde esta perspectiva, se pone el acento en el sentimiento de pertenencia ciudadana que le hace sentirse parte de una colectividad con la que se identifica y reconoce al tiempo que le impulsa a actuar en los asuntos públicos que le conciernen, jal desarrollo de una conciencia ciudadana y al ejercicio de unos determinados valores cívicos.

Trilla (2010) las denomina “niveles de ciudadanía”, distinguiendo en un primer nivel la condición legal y un segundo nivel caracterizado como el ejercicio de la buena ciudadanía, dentro de éste último distingue otros dos niveles, el de la ciudadanía consciente y responsable y el de la ciudadanía participativa, crítica y comprometida

Estas dos dimensiones son interdependientes y se alimentan mutuamente. Sin embargo, aunque en este artículo nos centramos en la dimensión de la ciudadanía como práctica, no por ello dejamos de reconocer la necesidad de considerar la dimensión del estatus como un requisito fundamental para el desarrollo de una ciudadanía de pleno derecho.

Teniendo en cuenta los nuevos conceptos de ciudadanía que se han ido acuñando y, centrándonos específicamente en la dimensión de la ciudadanía como práctica, el Grupo de Investigación en Educación Intercultural (GREDI)⁶ entendemos la ciudadanía como un conjunto de principios y prácticas que se aprenden y capacitan a la persona para participar activamente en la vida pública, para crear comunidad y un sentido de pertenencia cívica que facilita hablar desde “el nosotros”, poniendo en juego valores, ideales y objetivos democráticos compartidos, viviendo la diversidad cultural como riqueza y oportunidad de libertad y una predisposición crítica ante la sociedad que contribuya a recrearla permanentemente en términos de equidad y solidaridad.

Desde esta perspectiva apostamos por una ciudadanía activa y responsable, crítica e intercultural:

- **activa y responsable.** La ciudadanía actual llama a la participación en la esfera pública. Una participación que en la actualidad aparece bastante debilitada. Esta situación reclama una formación para activar la conciencia ciudadana, para descubrir responsabilidades asociadas a los derechos, para conocer vías de acción y de participación;
- **crítica e intercultural.** Para que la ciudadanía se convierta factor de *inclusión* y no de exclusión, ha de venir acompañada de procesos formativos en los que se favorezca el “empowerment” de

⁵ El Reino Unido, por ejemplo, a partir de su ley de inmigración (Nationality, Immigration and Asylum Act, de noviembre de 2002) exige superar una prueba de conocimientos y participar en una “ceremonia de ciudadanía”, que incluye un compromiso formal de lealtad a la Corona y el país así como el respeto y defensa de los valores democráticos. Otros países como Australia, Canadá o Estados Unidos tienen establecidos también unos requisitos parecidos.

⁶ Desde el año 1992 el grupo GREDI ha 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 nuevas estrategias de educación intercultural que dieran respuesta a las necesidades del profesorado. Nuestro trabajo posterior ha intentado acortar distancias entre el planteamiento teórico de la interculturalidad y la práctica cotidiana en las escuelas: nuevos enfoques curriculares, la elaboración de instrumentos y materiales así como la evaluación de programas para el desarrollo de la identidad cultural y educación para la ciudadanía, etc. Los trabajos, líneas de investigación, informes y publicaciones del grupo, así como las tesis doctorales, se pueden consultar la página: <http://www.ub.edu/gredi/>

los grupos menos favorecidos, apoyando el desarrollo de conocimientos, criterios y habilidades para trabajar colectivamente por la justicia social. El diálogo intercultural, necesario en los espacios de participación ciudadana, en sociedades multiculturales, exige la capacidad de autocrítica con la propia cultura (no exenta de valoración positiva) y una apertura hacia la cultura de los “otros”, facilitada por competencias de comunicación intercultural. Sin esos prerrequisitos es difícil la construcción de una ciudadanía que considere la diversidad, como un factor de cohesión social.

Exploración de la ciudadanía intercultural en la juventud

Desde el año 2002, el grupo GREDI venimos trabajando en la elaboración de diversos instrumentos que nos permitan profundizar en las actitudes de la juventud hacia la ciudadanía y también como se ponen en práctica las competencias ciudadanas, fundamentalmente en los centros de Educación Secundaria Obligatoria⁷.

Los diversos cuestionarios elaborados y validados en diversas investigaciones, se fundamentan en un *modelo dinámico de ciudadanía*⁸. Desde la dimensión de la ciudadanía como proceso, el modelo pone el acento en estos tres componentes principales:

- A. *desarrollar sentimiento de pertenencia a una comunidad cívica* en los distintos niveles, desde el local al global. La persona va construyendo su “identidad cívica” al establecer vínculos afectivos y efectivos con los demás miembros de la comunidad en el ejercicio de su ciudadanía. También la autonomía personal ha de articularse con el desarrollo del sentimiento de pertenencia. El sentimiento de pertenencia a una comunidad determinada se va construyendo lentamente a través de interacciones constantes. Los trabajos realizados en estos últimos años con adolescentes catalanes⁹ revelan posturas muy diversas respecto a la percepción de su sentimiento de pertenencia a Europa;
- B. *formar en competencias ciudadanas* a través del aprendizaje de conocimientos, valores y actitudes relativos al menos a estos tres aspectos esenciales: a) conocimiento de los derechos y correspondientes deberes y el funcionamiento práctico de la democracia; b) desarrollo del juicio crítico y de la capacidad de deliberación, argumentar y al tiempo que dejarse persuadir; y c) adquisición de una competencia comunicativa intercultural desde la que superar ciertas tendencias etnocéntricas y tener la capacidad de modificar nuestro comportamiento según la persona con quien dialogamos;
- C. *favorecer la implicación y participación activa de las personas en su comunidad*. Los aprendizajes situados bajo esta dimensión tratan de favorecer las actitudes y habilidades necesarias para una participación efectiva en la sociedad. También suponen la creación de espacios de encuentro, desde donde se potencie la deliberación y se favorezca una cultura y proceder democrático.

⁷ En España el Sistema Educativo está articulado en varios niveles: Educación Infantil (3 a 6 años), Educación Primaria (6 a 12 años), Educación Secundaria Obligatoria (12 a 16 años) y Educación Secundaria Postobligatoria (16 a 18 años). La educación es obligatoria para todo el alumnado desde los 3 a los 16 años. A partir de los 16 años se puede optar por la continuación de los estudios en Formación Profesional (Grado medio y Grado superior) o en la Postobligatoria que conduce directamente a la universidad, después de superadas las pruebas de acceso. También se puede acceder a la universidad desde la Formación profesional de Grado Superior. La Educación Secundaria Obligatoria tiene como objetivos, la adquisición de las competencias básicas y la formación ciudadana.

⁸ Una amplia descripción del modelo y la fundamentación de sus dimensiones puede consultarse en el capítulo 6 de la obra de M. Bartolomé (Coord) (2002).

⁹ Una síntesis de esa evaluación y los materiales elaborados puede verse en: Bartolomé, M.; Folgueiras, P.; Massot, I.; Sabariego, M. y Sandín, M.P. (2003)

Instrumentos para la exploración de la ciudadanía intercultural

Como ya hemos señalado anteriormente, diversas investigaciones realizadas por el GREDI, han tenido como objeto la elaboración y validación de instrumentos de diagnóstico para conocer el significado y las actitudes de la juventud hacia la ciudadanía y la convivencia en sociedades multiculturales. En la actualidad, contamos ya con varios cuestionarios que permiten explorar en profundidad todos los componentes del modelo. En el Cuadro 1 se presenta una breve descripción del contenido que explora cada uno de ellos¹⁰.

<p>Cuestionario: “La Juventud ante la ciudadanía” Cabrera, F. et. al (2005)¹¹</p>
<ul style="list-style-type: none"> ➤ El concepto de ciudadanía en la juventud: ¿qué significa ser ciudadano o ciudadana? ¿Y un buen ciudadano o ciudadana? ¿qué modelo de ciudadanía proyectan? ¿activa o pasiva? ¿inclusiva o excluyente? ➤ Actitud hacia una ciudadanía intercultural: ¿cuál es su nivel de apertura a la diversidad cultural? ¿viven la inmigración como oportunidad o como amenaza? ➤ Sentimiento de pertenencia a una comunidad: ¿cuál es su grado de vinculación con distintos lugares? ¿qué aspectos favorecen la pertenencia? ¿con qué modelos de pertenencia se identifican? ➤ Construcción de la convivencia ciudadana: ¿cuál es su comprensión de los principios de la democracia y de su aplicación a situaciones concretas? ¿cuál es su grado de confianza en las instituciones democráticas? ¿utilidad de los órganos democráticos en los centros educativos? ¿cómo aplican diversas normas de convivencia? ➤ Participación: ¿cual es su participación real en el centro? ¿utilidad de la participación? ¿cuáles son los principales obstáculos a la participación?
<p>Escala de Sensibilidad Intercultural Vila, R. (2007)</p>
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Grado de implicación en la comunicación intercultural ➤ Respeto hacia las diferencias culturales ➤ Grado de confianza en la comunicación intercultural ➤ Grado de satisfacción en la interacción con personas de otras culturas ➤ Capacidad de atención durante la interacción con personas de otras culturas
<p>Test de Competencia Comunicativa Intercultural Vila, R. (2007)</p>
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Grado de capacidad para interpretar de forma adecuada aspectos de la comunicación verbal y no verbal de las personas interlocutoras en contextos multiculturales, así como la incidencia de algunos elementos culturales en la comunicación ➤ Grado de capacidad para tener un comportamiento flexible en la comunicación verbal y no verbal teniendo en cuenta los elementos culturales que inciden en ella.
<p>Cuestionario: “Ciudadanía intercultural” Marín, M.A; Pavón, M.A; Sandín, M.P y Vila, R. (2008)</p>
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Nivel de convivencia intercultural: ¿Cuál es su sensibilidad hacia personas de otras culturas?

¹⁰ Junto al título del cuestionario figuran los datos que permiten localizar estas investigaciones en las referencias bibliográficas del final del capítulo.

¹¹ En la obra de M. Bartolomé y F. Cabrera (Coords.) (2007) se presenta la versión definitiva de este instrumento así como un resumen de los resultados de su segunda aplicación. Una versión de los resultados de la primera aplicación puede consultarse en: Cabrera, F y otras (2005).

<p>¿entablan relaciones de amistad con jóvenes de diversas culturas? ¿cuál es su nivel de apertura y aceptación de otras culturas? ¿cuales son las ventajas y los conflictos en las relaciones interculturales?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Desarrollo del sentido de pertenencia: ¿con qué lugares se vinculan? ¿con qué cultura/s se identifican? ➤ Participación ciudadana: ¿cuál es su concepto de participación? ¿cuál es su participación real en el centro educativo, grupos y entidades? ¿motivos para participar o no en su centro o comunidad? ¿cuál es la utilización de los espacios y canales de participación?
<p>Cuestionario: “Convivencia intercultural y participación de la juventud” Palou, B.; Rodríguez, M.; Vila, R. (en prensa)</p>
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Grado de convivencia intercultural: explora la aceptación de personas de otras culturas, las relaciones de amistad con jóvenes de diversas culturas, su nivel de apertura para trabajar con personas de otras culturas, las ventajas y los conflictos en las relaciones interculturales ➤ Participación ciudadana: incluye cuestiones sobre, el concepto de participación, la participación real en el centro educativo, grupos y entidades, razones para participar o no en su centro o comunidad, la apertura del instituto para participar en la comunidad
<p>Cuestionario: “Juventud y Cohesión social” Palou, B. (2010)</p>
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Percepción de la condición legal de ciudadanía ➤ Competencias ciudadanas: comprensión de la democracia, valoración de la diversidad, valores ciudadanos, niveles y formas de organización grupal, convivencia y relaciones interculturales ➤ Participación: experiencias de participación, valoración de la participación ➤ Desarrollo de la identidad cívica y cultural: vinculación cultural, pertenencia cívica ➤ Nivel de integración: opinión personal sobre el grado de integración en la sociedad y sobre los elementos que favorecen y dificultan la integración de personas extranjeras
<p>Cuestionario: “Convivencia y competencias ciudadanas en el centro educativo” Cabrera, F. et. Al. (2007)</p>
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Redes naturales de apoyo, que hacen referencia a tres aspectos: <ul style="list-style-type: none"> - Redes de apoyo académico. - Redes de apoyo emocional. - Iniciativas de colaboración entre compañeras y compañeros. ➤ Preparación para la ciudadanía activa y responsable: explora el significado que se atribuye a la democracia en el aula, incluye cuestiones sobre participación, normas de convivencia, habilidades cívicas y elementos de juicio crítico ➤ Identidad personal del alumnado: incluye preguntas sobre la percepción del alumnado de sí mismo, sobre sus expectativas académicas y sobre el apoyo que se brindan mutuamente en el aula.

La juventud ante la ciudadanía intercultural

Para fundamentar las dimensiones del cuestionario se ha partido del *modelo dinámico de ciudadanía*, elaborado por el GREDI que incorpora las principales dimensiones que deben trabajarse en las instituciones educativas. Los componentes básicos de este modelo son:

- el *sentimiento de pertenencia* a una comunidad;
- la *competencia ciudadana* orientada a la comprensión de la democracia y de los derechos humanos;
- la *participación ciudadana*.

Las tres dimensiones se articulan entre sí de forma interactiva y dinámica. Una fuerte dificultad o barrera en una de ellas puede dificultar el desarrollo de las demás. A su vez, dependen del contexto social en el que viven los y las jóvenes: contexto familiar y cercano o contextos más amplios que requieren respuestas diferenciadas en la comprensión y ejercicio de la ciudadanía: su ciudad, su Comunidad Autónoma, España, Europa, el mundo. Por otra parte, la práctica de la ciudadanía en el marco escolar potencia el desarrollo del sentimiento de pertenencia y de la competencia ciudadana y puede facilitar el ejercicio ciudadano, no sólo en la institución educativa sino en marcos más amplios.

Cada uno de los componentes del modelo está atravesado por el hecho multicultural, aportado en nuestro país, no únicamente por las nuevas migraciones, sino por las minorías culturales asentadas hace siglos, como la etnia gitana, o la diversidad cultural presente en las distintas autonomías. Desde esta perspectiva, en la presente investigación nos interesa conocer qué modelo de ciudadanía está construyendo los y las jóvenes. Los aspectos que se ha considerado en el cuestionario a fin de identificar los elementos que configuran este modelo son los siguientes:

- a) la noción de ciudadanía: significado que atribuyen al concepto de ciudadanía;
- b) su actitud hacia una ciudadanía intercultural;
- c) el sentimiento de pertenencia a una comunidad: ¿de dónde se sienten ciudadanos/as?;
- d) las competencias en la construcción de una convivencia ciudadana.

Aplicación del cuestionario

El cuestionario tuvo dos aplicaciones. La primera en el año 2002, el cuestionario se aplicó en seis centros de educación secundaria obligatoria con población multicultural. La muestra fue de 333 alumnos y alumnas de edades comprendidas entre 14 y 16 años. Los resultados de esta aplicación pueden consultarse en Cabrera y otras (2005). En la segunda aplicación, el cuestionario se aplicó en 6 centros de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de la zona metropolitana de Barcelona, todos ellos con alumnado de diversas procedencias. El cuestionario se aplicó a 378 alumnos y alumnas de entre 14 y 18 años y del 2º ciclo de la ESO. Los datos obtenidos en esta segunda aplicación fueron muy similares a los obtenidos en la primera. En este artículo se presenta una síntesis de esta segunda aplicación (Bartolomé y Cabrera (ed.) 2007).

Resultados

- a) *La noción de ciudadanía: significado que atribuyen al concepto de ciudadanía*
 - *¿Qué significa ser ciudadano o ciudadana?*

Tres nociones principales el alumnado tienen en mente sobre la ciudadanía.

La mayoría de los jóvenes entrevistados (54,8%) se refieren a un *concepto de la misma asociado a un territorio*, fundamentalmente a la ciudad (*el ciudadano/a es “la persona que vive en una ciudad”*) y al *lugar en el que se vive (“alguien que vive en algún lugar”)*.

En segundo lugar, los y las jóvenes asocian el concepto de ciudadanía *al reconocimiento de unos derechos y deberes* (un 23,2% del total de las respuestas): *“es una persona que tiene derechos y unas normas o leyes que debe respetar”, “para mí son personas que tienen derechos y obligaciones”*.

También destacar que un grupo de jóvenes tienen un concepto de ciudadanía vinculado a los comportamientos y las acciones de convivencia, de participación, de respeto y de ayuda a los demás: *“el ciudadano/a es la persona que respeta a los demás y es respetada”, “la persona que ayuda a los otros”, etc.* Se trata de un concepto de ciudadanía vinculado a la *comunidad*, con su componente relacional, de convivencia y de aportación mutua. Ser ciudadano es convivir en un contexto pero también contribuir al mismo, participar en el mismo, desde una concepción que interpela los valores cívicos

como elemento consustancial.

▪ *¿Qué significa ser un buen ciudadano o ciudadana?*

Cuando los y las jóvenes expresan lo que significa ser un buen ciudadano o ciudadana preferentemente mencionan comportamientos asociados a:

- los valores ciudadanos y cívicos: el “*respeto a los otros*”, “*tener una buena convivencia*”, “*no armar follones*”;
- la solidaridad que supone la convivencia, explicitando: la “*necesidad de ser solidario*” y “*ayudar a los demás*”;
- el respeto a los derechos y deberes. Es destacable la mención especial a los relacionados con el cuidado del medio ambiente y la higiene. Así, un 20,5% indican como cualidades propias de un buen ciudadano o ciudadana: “*respeto por la ciudad*”, “*el cuidado del entorno*” o “*la no contaminación y reciclaje*”;
- acciones o conductas de participación en la vida cívica como atributos del buen ciudadano o ciudadana: “*dar opiniones*”, “*participar*”, “*intentar mejorar la ciudad*” y “*pagar impuesto de la ciudad*”.

▪ *¿Qué modelo de ciudadanía proyectan? ¿Activa o pasiva?*

Para conocer si el alumnado se sitúa en un modelo de ciudadanía más activa o pasiva, el cuestionario plantea unos temas sobre los cuales debe posicionarse en cuanto a tratarse más de un “derecho”, un “deber o una obligación” o bien ambas cosas a la vez.

Como se observa en los valores de la tabla siguiente, en general los y las jóvenes muestran una tendencia a situarse más como *ciudadanos pasivos que activos* (reconocen más los derechos que los deberes en los aspectos planteados) y les cuesta asociar el componente de deber que lleva parejo el correspondiente derecho (salvo en los temas del “trabajo” y del “aprender”).

LAS PERSONAS TIENEN COMO	DERECHO		DEBER		DERECHO Y DEBER	
	n	%	n	%	n	%
Participar en las asambleas de clase	263	78,0	56	16,6	18	5,3
expresar sus opiniones	314	83,7	41	10,9	20	5,3
Votar	268	71,5	72	19,2	35	9,3
Participar en la vida social de su comunidad	244	65,8	109	28,6	21	5,7
Un ambiente saludable	27	7,2	268	71,8	78	20,9
Condiciones higiénicas adecuadas	56	15,0	255	68,2	63	16,8
Aprender	190	50,7	136	36,3	49	13,1
Trabajar	148	39,6	173	46,3	53	14,2

Tabla 1. Respuesta en torno a la consideración de los derechos y deberes

No obstante esta valoración general, queremos destacar dos precisiones interesantes a la vista de los datos obtenidos:

- Existe una clara conciencia del derecho a la participación cívica, tal y como lo evidencia el alto porcentaje que consideran que es un derecho “*participar en las asambleas de clase*”, “*expresar sus opiniones*”, “*votar*” y “*participar en la vida social de la comunidad*” (las respuestas oscilan entre el 83,7% y el 65,8%). No obstante este reconocimiento de sus derechos a la participación cívica, la juventud muestra muy poca predisposición para ejercerla en la medida que no la reconocen como un deber recíproco: tan sólo el 16,6% consideran un deber *participar en las asambleas de clase*,

un escaso 19% ve *el ejercicio del voto* como un deber ciudadano y llama muchísimo la atención el porcentaje extremadamente bajo de sus respuestas en cuanto al *deber de expresar sus opiniones*. ¿Será que tienen poca práctica en expresar sus intereses, necesidades, percepciones, opiniones? ¿Realmente mantienen una posición pasiva ante las posibilidades de participación democrática en sus comunidades de referencia? ¿O bien simplemente afirman su autonomía personal y conciencia deliberativa que se reserva el deber de participar?

- La conciencia del deber por encima del derecho aparece claramente en aquellas cuestiones relativas a la *preservación de “medio ambiente”* y el mantenimiento de una “*condiciones higiénicas adecuadas*” (el 71,8% y el 68,2% del alumnado, respectivamente, así lo expresan). Tales resultados seguramente evidencian la influencia de la educación, tanto formal como familiar y no formal, en la medida que estos temas son objeto de especial atención tanto en los contenidos curriculares como en las conversaciones familiares, la prensa y las normativas de los espacios públicos.

¿Inclusiva o excluyente?

Para conocer si el alumnado muestra una concepción de ciudadanía abierta e inclusiva o exclusiva, el cuestionario pregunta directamente si las personas inmigrantes deben tener los mismos derechos y obligaciones que las personas autóctonas y bajo qué condiciones.

La gran mayoría de los jóvenes (el 67,5%) asocian el *reconocimiento de derechos y deberes al “tener los papeles en regla”* y, por lo tanto, manifiestan una concepción de ciudadanía que enfatiza el componente político y legal: afirman que cualquier persona inmigrante tiene los mismos derechos y deberes que los autóctonos *siempre y cuando tenga los papeles de inmigración en regla*. Sólo un grupo minoritario (un 10,2%) manifiestan una dimensión más inclusiva de la ciudadanía al contemplar otro componente para otorgar los mismos derechos y deberes a los inmigrantes: el que la persona lleve unos años viviendo aquí.

b) Su actitud hacia una ciudadanía intercultural.

Para caracterizar la *actitud del alumnado hacia una ciudadanía multicultural*, el cuestionario permite recoger datos sobre tres tipos de indicadores: la *apertura hacia la diversidad cultural en el barrio*, el *grado de aceptación de diversos grupos culturales* en el barrio y la *vivencia de la interculturalidad* como una *oportunidad o como un rechazo*. Veamos el perfil de información obtenida para cada uno de ellos.

▪ *Apertura a la diversidad cultural en el barrio*

Cuando al alumnado se le pregunta *cómo le gustaría que fuera la composición cultural de su barrio* se ponen de manifiesto dos actitudes principales, claramente reflejadas en la tabla siguiente: la *indiferencia o indefinición* por una preferencia determinada en cuanto a la procedencia de sus vecinos y vecinas (el 45%); y la *apertura a la composición multicultural* del barrio (un 44%), si bien una parte de este alumnado sólo admitiría a personas procedentes de determinados países (24%).

	Valores absolutos	Porcentajes
Me gustaría que en mi barrio hubiera personas de diferentes culturas a la mía y no me importa de qué país fueran	69	20,2
No me gustaría que vinieran a vivir a mi barrio personas de diferentes culturas a la mía	35	10,2
Me gustaría que vinieran a vivir pero sólo de algunos países, de otros no.	81	23,7
Me da igual si vienen o no vienen	156	45,6

Tabla 2. Diversidad cultural en el barrio

▪ *¿Vive la juventud la inmigración como una oportunidad o como una amenaza?*

Para caracterizar este aspecto, el cuestionario permite valorar el grado de acuerdo del alumnado en una escala de 1 a 5 sobre una serie de aspectos que podrían considerarse como ventajas o limitaciones por la presencia de diferentes culturas en el barrio y en el centro educativo. La convivencia en el barrio con otras culturas es percibida por parte del alumnado como una oportunidad de desarrollo sociocultural, más que como una amenaza a la identidad cultural o como una fuente de problemas debido a las dificultades de entendimiento.

A modo ilustrativo de esta predisposición favorable a los contextos multiculturales; destacamos una de las afirmaciones realizadas por un joven cuando afirma que la realidad multicultural “*sería como un forum permanente*”. Entre las razones que justifican este perfil valorativo destaca que:

- La juventud valora sobre todo el reconocimiento de la riqueza cultural y la apertura de horizontes que supone el encuentro con otras culturas y, aunque en menor medida, también está de acuerdo con los efectos positivos de la interculturalidad visible en una mayor “*apertura, comprensión y tolerancia de las personas*”.
- Los jóvenes no sienten amenazada su identidad cultural debido al multiculturalismo en el barrio: así lo demuestra el hecho de que sólo el 22% consideran que podrían cambiar “*mucho o bastante*” sus costumbres frente al casi 55% que responden que “*nada o muy poco*” debido a la presencia de otras culturas. De todas formas, habría que profundizar más en estas respuestas para distinguir una postura favorable a la interculturalidad de un posible comportamiento de aculturación e integración de las personas inmigrantes siguiendo el esquema adaptativo y asimilacionista por parte del alumnado.
- La convivencia en el centro escolar con otras culturas se percibe también como una oportunidad en los jóvenes. Los efectos positivos se ven más importantes en el desarrollo de cualidades relacionales que en los aspectos del aprendizaje cognitivo. Entorno al 50% de los y las jóvenes opinan que la diversidad cultural no influye negativamente en el trabajo en equipo ni por ello hay más problemas de disciplina en la clase.

c) *El sentimiento de pertenencia a una comunidad: ¿de dónde se sienten ciudadanos?*

Cuando al alumnado se le pregunta de *dónde se sienten* (identidad cultural), se observa que fundamentalmente se siente vinculado con su lugar de nacimiento (77,8%) o con el lugar de origen de los padres (66,2%).

En el caso concreto del alumnado nacido en Cataluña, en primer lugar se siente perteneciente a la ciudad donde vive (78,5%) y a su lugar de nacimiento (74,5%), que para la mayoría de ellos son coincidentes. Este sentimiento de pertenencia a la ciudad es superior incluso a su pertenencia nacional a Cataluña (63,4%). Por su parte, el alumnado nacido fuera de Cataluña se identifica preferentemente con su lugar de nacimiento (88,1%) y con el lugar de origen de sus padres (80%) que para la gran mayoría también deben tener una gran coincidencia.

Respecto a la *pertenencia cívica* (de dónde se sienten ciudadanos/as) el alumnado afirma que se siente de *la ciudad en la que viven* (68,6%), o del *barrio* (61,8%), si bien también destaca el elevado porcentaje que se siente *muy vinculado a España*, el 62,6%. Además, casi la mitad (un 48,1%), dice sentirse bastante o muy *vinculado a Europa*, lo cual demuestra que, aunque sea tímidamente, estos

jóvenes comienzan a desarrollar una conciencia de pertenencia transnacional que va más allá del territorio en el que han nacido o en el que viven.

El conocimiento de la lengua y las costumbres y normas de la lengua son para un 70% de los jóvenes los elementos que favorecen el sentido de pertenencia a una comunidad.

En opinión del alumnado autóctono, éste se vincula, fundamentalmente, con “*el conocimiento de la lengua*”, mientras que el alumnado nacido fuera señala, en primer lugar, “*el conocimiento de las normas y costumbres*” y, en un segundo término, “*el conocimiento de la lengua*”. *La participación en actividades que ayuden a solucionar problemas de la comunidad*, en tanto que elemento de vinculación ciudadana, también parece estar mucho más presente en el alumnado nacido fuera que en el autóctono.

En un orden de menor importancia, el “*conocimiento de las instituciones*” y “*la participación en asociaciones*” son dos aspectos considerados como poco relevantes para favorecer la vinculación cívica en los distintos lugares.

d) *Las competencias en la construcción de una convivencia ciudadana.*

Después de obtener datos sobre qué noción de ciudadanía proyecta el alumnado, cuál es su actitud ante una ciudadanía multicultural en las comunidades más próximas (el barrio y el centro educativo) y de dónde se sienten ciudadanos/as, el cuestionario también indaga sobre *la construcción de un modelo de convivencia ciudadana* por parte de los y las jóvenes atendiendo a dos dimensiones básicas: su *competencia ciudadana desde la comprensión de la democracia* y desde su *participación real en actividades* en general y en el instituto.

▪ *La comprensión de la democracia: ¿en qué son competentes?*

Si bien el 79% del alumnado considera que es importante o muy importante conocer las instituciones democráticas o sus representantes, sólo 19,4% del alumnado confía en “*los partidos políticos para representar los intereses de la ciudadanía*” y para el desarrollo de la vida democrática. Después de ésta, las siguientes instituciones en las que menos confía el alumnado son próximas y también muy importantes para el funcionamiento democrático como los “*tribunales de justicia*” (32,4%), “*el alcalde o alcaldesa*” (30,7%) y “*el parlamento*” (30,4%). En cambio, un 49,6% confía preferentemente en la ONU, para mantener la paz entre países.

Cuando se exploran los conocimientos cívicos que tiene el alumnado ligados al significado de democracia, sorprende que, tal y como ilustra la tabla siguiente, sólo un 54,2% opine que deben gobernar un país “*personas elegidas por el pueblo*”. Este dato junto con el hecho de que un 39% del alumnado señale que deben gobernarlo “*personas expertas en asuntos políticos y de gobierno*” y que el 6,2% opine que deben ser “*líderes con carisma*” evidencia que probablemente están confundiendo un principio fundamental de la democracia con cualidades que podrían tener las personas para realizar mejor las tareas de gobierno.

	PORCENTAJES	Valores absolutos
Una persona con carisma que sea líder	6,2	23
Personas elegidas por el pueblo	54,2	200
Las personas con negocios importantes	0,5	2
Personas expertas en asuntos políticos y de gobierno	39,0	144

Tabla 3. Personas que deberían gobernar un país

Otro indicador sobre la competencia del alumnado en esta dimensión es la *comprensión de los principios democráticos* cuando se aplican a situaciones concretas. Se observa que, en general, el alumnado identifica como buenos aquellos principios que son importantes para el adecuado desarrollo de una democracia (por ejemplo, “*la libertad de expresión*”, “*el poder manifestarse pacíficamente*”, “*la libertad de elección de las personas representantes en el Parlamento*” y “*la participación de la juventud en actividades de ayuda a la comunidad*”), si bien sorprende que haya un 42,3% que no considera malo o muy malo que “*los partidos políticos controlen la prensa y la televisión*”, que “*se violen la soberanía y las fronteras de otros Estados*” (un 35,1%), que “*los políticos den cargos a su familia*” (31,4%), que “*los políticos influyan en las decisiones de los jueces*” (31,1%), o que “*existan leyes que violen los derechos humanos*” (23,1%).

▪ *Convivencia y participación en el instituto*

Es importante conocer la opinión del alumnado sobre los órganos de gobierno del instituto para comprender mejor después porqué se implican o no y en qué actividades concretas durante su permanencia en el centro.

En general el alumnado entrevistado considera que todos tienen alguna utilidad, si bien el que consideran más útil es “*el Consejo escolar*” (el 66,1%) seguido muy de cerca por “*la dirección del centro*” (el 65,6%) y “*la Jefatura de estudios*” (63,3%). En el extremo opuesto, llama la atención que un elemento de representación tan próximo al alumnado como es el *delegado o delegada de curso* sea el menos útil para ellos (un 26,6% considera que es bastante o muy importante, frente a un 50% que considera que es muy poco o nada importante), seguidos por *la inspección* y *la asociación de madres y padres (AMPA)*.

Con esta visión de la democracia en el centro más representativa que participativa, no sorprende que el nivel de participación real en el instituto por parte del alumnado sea muy bajo, siendo las actividades deportivas las que más le motivan (39,7%) y reconociendo expresamente un 27,5% que no participan en ninguna actividad, tal y como se ilustra en la siguiente tabla.

Actividades	Participación
<i>Candidato/a a Delegado/a de curso</i>	20,5 %
<i>Formar parte equipo deportivo</i>	39,7 %
<i>Grupo cultural</i>	21,9 %
<i>Grupo excursionista</i>	13,3 %
<i>Grupo campañas solidarias</i>	7,5 %
<i>Ninguna</i>	27,5 %

Tabla 4. Participación en actividades y/o grupos

Cuando se les pregunta en qué medida les gustaría participar en actividades concretas, afirman que preferentemente querrían tomar *decisiones “sobre fechas de exámenes”* y “*sobre la composición de grupos de trabajo en clase*”. En cambio se sienten poco implicados en la “*elección del director/a*” (lógico, pues es una actividad en que realmente no pueden participar) y en otras actividades más cercanas a ellos como la “*organización de asambleas informativas*”, la “*creación del consejo de alumnado*” o la “*elaboración de normas de disciplina*”. Tampoco querrían participar en “*acciones de protesta o denuncia social*” (68,6%) ni en *acciones solidarias de la escuela con la comunidad* (65%).

Los motivos principales que aluden ante la escasa motivación para participar en los órganos y actividades de toma de decisiones en el centro es el “*desinterés*” (67,4 %), la “*falta de colaboración y apoyo del profesorado*” (29,2%) y el “*no hacer nada por comodidad*” (24,6%).

Todas estas razones no indican que el alumnado vea inútil e innecesario participar en el centro. De hecho, cuando se les pregunta en qué medida su participación en acciones concretas sirve para resolver sus propios problemas afirman que es útil “*hablar con el director/a*” (un 57,5%

del alumnado cree que es bastante o muy útil) y “dialogar con el profesorado” (un 50,6 % cree que es bastante o muy útil). De nuevo reiteran el escaso valor de “tener un delegado de clase” o “hacer asambleas” como alternativas viables, y ponen de nuevo de manifiesto la poca importancia y utilidad que conceden a su propia organización interna.

Finalmente, otro de los aspectos que consideran más importantes (y por lo tanto parece que estarían más dispuestos a participar) y en los que menos participan, al mismo tiempo, son las acciones solidarias con su comunidad. Un 51% opina que para ellos es importante que su centro participe en la vida del barrio, básicamente en “proyectos para la mejora del barrio” y en “actividades que se organizan en el barrio”.

Conclusiones

En cuanto al *concepto de ciudadanía* señalar que, en general, el alumnado se refiere a un concepto de ciudadanía siempre asociado a un territorio, esencialmente a la ciudad, aunque unos pocos jóvenes van más allá y muestran conceptos de ciudadanía más complejos enfatizando en otros componentes. Cuando se les pregunta sobre lo que significa ser un buen ciudadano o ciudadana, sólo una tercera parte del alumnado lo vincula con el cumplimiento de derechos y deberes y con el hecho de respetar a las personas y al medio ambiente. Menos de una décima parte del alumnado lo relaciona con la participación o con la solidaridad.

Los y las jóvenes muestran una tendencia a situarse más como ciudadanos pasivos que activos o, al menos, al no asociar el componente de deber y derecho que lleva parejo cada uno de los Derechos Humanos. En todos aquellos temas sobre los que se le ha preguntado que teóricamente son objeto tanto de derecho como de deber, sus respuestas evidencian una mayor conciencia de sus derechos que de los deberes correspondientes a tales derechos.

Es muy interesante resaltar, sin embargo, que la conciencia del deber por encima del derecho sólo aparece cuando se trata de la preservación del medio ambiente. Estos resultados pueden estar poniendo de relieve la influencia de la educación, tanto formal como la familiar y la no formal, en la medida que estos temas son objeto de especial atención en los contenidos curriculares, en las conversaciones familiares, en la prensa o debates, en las normativas de los espacios públicos etc. Si ello fuera así, se hace necesario tomar las medidas oportunas para ampliar la influencia de los distintos espacios educativos en orden a desarrollar una ciudadanía más activa y responsable que la que parece que están desarrollando nuestros jóvenes.

Señalar que los y las jóvenes de nuestra muestra toman en consideración el aspecto legal como el elemento clave para el reconocimiento de ciudadanía. Se trata de un concepto de estatus asociado al reconocimiento de una “situación legal” y no a la posesión de una nacionalidad determinada.

En cuanto a la actitud del alumnado hacia una ciudadanía multicultural, podemos decir que aunque la actitud reflejada al nivel de grupo, muestra una tendencia indiferente, sí que hay una proporción destacable de estos jóvenes que reconoce que no les gustaría que vinieran a vivir en su barrio personas de diferentes culturas a la suya o que fueran sólo de algunos países, pero de otros no. De nuevo se observa la gran influencia que ejercen los medios de comunicación en la propagación y creación de estereotipos ya que, en la mayoría de ocasiones los titulares de prensa y las noticias de televisión o radio vinculan inmigración con delincuencia.

El sentimiento de pertenencia del alumnado aparece vinculado fundamentalmente con su lugar de nacimiento, la ciudad donde vive y con España, mientras que el menor sentimiento de pertenencia se refiere a Europa. Estos datos confirman los hallados por nosotras, en anteriores

investigaciones, en las cuales se comprobó que los jóvenes y las jóvenes de estas edades (y aun mayores) no tienen desarrollada una conciencia de su pertenencia a la Unión Europea.

También es importante señalar que el alumnado inmigrante es el que se siente menos vinculado a España y el que se siente más vinculado al *“lugar de nacimiento de los padres”*.

Los aspectos que más vinculan a un lugar para el alumnado encuestado son: el *“hablar la lengua”* y *“conocimiento de las normas y costumbres de ese lugar”*. Llama la atención que el *“implicarse en actividades para solucionar problemas del lugar”* lo consideran un vínculo de pertenencia mayor que el conocimiento de las instituciones o la participación en actividades deportivas o de ocio. Como se ha visto en los resultados, esta juventud tiene muy poca conciencia del valor de las instituciones y de su significación en la vida ciudadana, ya sean partidos políticos, figuras de gobierno o incluso otro tipo de entidades como asociaciones o grupos culturales.

En cuanto a la *confianza que el alumnado deposita en las instituciones*, si bien el 79% del alumnado considera que es importante o muy importante conocer las instituciones democráticas o sus representantes, sólo 19,4% del alumnado confía en *“los partidos políticos para representar los intereses de la ciudadanía”* y para el desarrollo de la vida democrática. Lo que más llama la atención, es la poca confianza que pone de manifiesto el alumnado respecto a determinadas instituciones importantes para el funcionamiento democrático.

En cuanto a la *comprensión sobre los fundamentos de la democracia* sorprende que sólo un 54,2% opine que deben gobernar un país *“personas elegidas por el pueblo”*. Este dato junto con el hecho de que un 39% del alumnado señale que deben gobernarlo *“personas expertas en asuntos políticos y de gobierno”* y que el 6,2% opine que deben ser *“líderes con carisma”* nos muestra que probablemente están confundiendo un principio fundamental de la democracia con cualidades que podrían tener las personas para realizar mejor las tareas de gobierno.

Los resultados anteriores ponen de manifiesto la necesidad de trabajar desde una educación para la ciudadanía que le posibilite una mejor comprensión de los fundamentos que rigen el funcionamiento adecuado de las democracias.

En cuanto a la dimensión de *convivencia y participación*, decir, en primer lugar, que este alumnado tiene un nivel de participación muy bajo.

En cuanto a las actividades en las que alumnado considera que debería participar y la valoración que hacen sobre la utilidad de los medios de que disponen para su participación, señalar lo siguiente: las actividades académicas o relacionadas con los estudios son las que tienen prioridad en cuanto al grado de participación que demandan y son también a las que conceden mayor utilidad, conceden poca importancia y utilidad a su propia organización interna como sería por ejemplo la realización de asambleas entre el alumnado.

Estos resultados muestran que, quizá la organización interna de los centros educativos, continúa siendo muy vertical y las tomas de decisiones están fundamentalmente en el Consejo Escolar, el Claustro de Profesorado y la Dirección. La formación para la ciudadanía exigiría unos ciertos cambios en la organización de los institutos de secundaria de manera que fuera más visible la organización democrática y la participación del alumnado en la toma de decisiones.

Educar para una ciudadanía intercultural inclusiva

La lectura de los apartados precedentes nos ha permitido comprender el cambio que se está produciendo en nuestras sociedades plurales. Un cambio que afecta fundamentalmente a la construcción de *la identidad* y exige al tiempo, una nueva concepción y una nueva práctica de *la ciudadanía*.

Como señala Bartolomé (2002), *la educación intercultural*, como respuesta al hecho de la diversidad cultural existente, desde una opción por el diálogo y el intercambio recíproco de bienes culturales, ha ido radicalizando su apuesta ante la insuficiencia real de sus propios planteamientos. *La integración* de todos los colectivos que conforman el tejido social cuestiona enfoques y prácticas educativas poco realistas que no revelan las barreras y dificultades existentes ante esa integración. Una auténtica *cobesión social* pasa por la lucha decidida contra procesos de fragmentación y exclusión social, al tiempo que propone a la educación la tarea de favorecer *dinámicas inclusivas* en todos los procesos de socialización y convivencia. Por todo ello, la educación intercultural ha ido articulándose con otras muchas corrientes educativas, para constituir la base de la formación de una ciudadanía intercultural inclusiva.

La educación para una ciudadanía intercultural inclusiva puede contribuir a la transformación social, si se vive como un proceso dinámico, que desborda ampliamente los aprendizajes escolares para vincularse a la realidad social y política con una intencionalidad claramente transformadora (Bartolomé, 2002).

La educación de las personas como ciudadanos y ciudadanas activos y críticos, es del todo necesaria si deseamos potenciar nuestro modelo de convivencia democrática, exige que el educador adopte una posición comprometido con la crítica de la supuesta neutralidad del conocimiento (Cabrera, 2002b).

El desarrollo de un comportamiento pedagógico del profesor más político y comprometido con la reconstrucción social se reclama desde distintas perspectivas. La obra dirigida por Hursh y Roos (2000) donde diferentes autores exponen los nuevos planteamientos pedagógicos que deberían guiar la educación en los estudios sociales, se hace una constante llamada de atención a la necesidad de cambiar el papel del profesor en el sentido - a título de muestra, como lo hace Marker (2000) “el educador necesita adoptar una posición política que denuncie el mito de la neutralidad” (p. 138). Por otra parte, los programas de formación del profesorado intentan ir más allá del desarrollo de conocimientos y cambios de actitudes, procurando incidir en el desarrollo de habilidades y competencias para que el profesorado llegue a ser una agente activo en la comunidad.

Desde los planteamientos que exige la educación para el desarrollo de una ciudadanía crítica, es necesario que el profesorado comprenda y adopten de forma crítica su papel como agentes sociales y de compromiso con el cambio social. Como describe Giroux (1993), es necesario llevar a la educación docente la conceptualización de la enseñanza como la construcción y transmisión de subjetividades, y la necesidad de crear condiciones de aprendizaje para que el alumnado sepa adquirir por su cuenta facultades críticas y logre constituirse en un sujeto político y moral activo. Desde estas perspectivas se hace necesario repensar el papel del profesor en la línea que apunta Giroux (2000) como un *intelectual público* que crea complicidad y alianzas con otros trabajadores culturales (artistas, trabajadores sociales, trabajadores en los medios de comunicación etc.) que trabajan en diversos lugares y es la esfera pública.

Es preciso, educar en unas cualidades ciudadanas que hagan posible una convivencia social de personas con identidades culturales distintas y una responsabilidad compartida en la construcción de una sociedad justa, equitativa y sostenible. Estas cualidades no son algo natural e inherente a la persona, son competencias que se aprenden, que se ejercitan dentro de un proceso social en permanente construcción. De ahí la importancia de una Educación para la Ciudadanía (EC) que va más allá de la educación cívica, ésta se asocia más a una educación de tipo eminentemente cognitivo y principalmente referente a la adquisición de conocimientos e información acerca de la democracia, su gobierno e instituciones políticas. Desde esta perspectiva cualquier planteamiento de educación para la ciudadanía en la formación del profesorado o de educadores y agentes sociales, debería tener en cuenta las tres áreas siguientes:

a) *un área de naturaleza eminentemente cognitiva* con objetivos dirigidos a desarrollar una cultura política. En ella se incluiría, el conocimiento de las instituciones sociales, políticas y cívicas así, como los derechos humanos y sus correspondientes obligaciones o deberes; apreciar la diversidad cultural e histórica etc;

b) *un área dedicada a actitudes, valores y pensamiento crítico relacionados con el ejercicio de la ciudadanía.*

Comprendería entre otros: el desarrollo de un sentido del respeto de uno mismo y de los demás, la resolución positiva del conflicto, la adquisición de responsabilidad social y espíritu solidario, el desarrollo del juicio crítico para combatir posicionamientos fundamentalistas y prejuicios etc;

c) *un área dirigida a promover la participación activa y el sentimiento de pertenencia cívica.* Va dirigida al desarrollo de competencias para participar en la vida pública de manera responsable, constructiva y crítica. Supone ofrecer experiencias que permitan vivir la democracia de manera práctica, contribuir al análisis y solución de problemas reales y significativos, desarrollar trabajos colectivos y en combinación con otras asociaciones de la comunidad etc. (Marin, 2010).

Para concluir este artículo señalamos tres grandes ámbitos involucrados en la educación para la ciudadanía (Marin, 2010):

A) *El movimiento para el desarrollo de escuelas democráticas.* Son escuelas en las que su estructura y funcionamiento, suponen un ejercicio práctico de la democracia. La estructura organizativa de la Escuela ofrece cauces de participación amplios y suficientes para que la información fluya libre y ágilmente. Todos los miembros de la comunidad educativa participan comprometidamente en todas las fases del proceso. Tienen una orientación clara hacia la realización de valores democráticos como el respeto mutuo, la comprensión recíproca, la solidaridad, la cooperación; la creación de hábitos de autogobierno que faciliten la obtención de acuerdos colectivos, el dar poder a individuos y grupos que hasta ese momento habían sido silenciados; y la creación de formas nuevas de vincular los problemas sociales reales con la Escuela. Una escuela democrática es una escuela permeable a la sensibilidad ciudadana y a las necesidades de sus usuarios.

B) La educación para la ciudadanía desborda el marco escolar para avanzar en *acciones colectivas que utilicen plataformas sociales de participación* (ONG's, asociaciones diversas, comunidades de vecinos etc.). Así, hoy en día el énfasis no se pone tanto en el ejercicio formal de ésta (referendos, votos etc.), sino en aquellas formas más innovadoras que pueden cuestionar el poder político institucionalizado. *La sociedad civil en sus distintas dimensiones se convierte en un espacio y agente educativo* de primer orden para el desarrollo de una identidad colectiva a diferentes niveles y en contextos diversos y para el desarrollo de la acción colectiva en tanto que instrumento básico de aprendizaje comunitario de la participación, el diálogo y el compromiso en una acción educativa crítica y transformadora. En esta línea de trabajo, la elaboración de programas con objetivos relativos a los principios y metodologías de Aprendizaje Servicio (APS) constituye una aproximación educativa muy prometedora para facilitar el desarrollo de una ciudadanía activa y responsable en los jóvenes. En nuestro contexto europeo, representa una aproximación educativa incipiente, pero cuenta ya con una importante tradición en algunos países latinoamericanos.

C) *La ciudad constituye un recurso pedagógico* con muchas potencialidades para el desarrollo cívico y para la formación ciudadana desde una consideración sistémica e integral del hecho educativo que transcurre por diversos procesos formales, no formales e informales. Actualmente, empezamos a tener evidencias alentadoras de un concepto de ciudad educadora alzada sobre valores democráticos de igualdad y de justicia, que contribuye a un concepto de ciudadanía intercultural.

Las “ciudades educadoras”, conciben el entorno urbano, como un agente y como un contenido de la Educación que puede y debe contribuir a los ideales educativos perseguidos en los contextos más formales:

- la ciudad es el entorno o contexto de experiencias educativas: educarse o aprender a la ciudad sería el lema. Actualmente, el medio urbano es multicultural y, por lo tanto, puede ser un contexto idóneo para el desarrollo de relaciones interculturales positivas o la promoción de los valores democráticos más relevantes;
- la ciudad es un agente educativo (constituye un espacio con múltiples posibilidades de formación a través de sus instituciones: escuela, bibliotecas, museos, exposiciones...). Impregnar la vida de la ciudad y los recursos públicos con una dimensión multicultural puede ser un aliado perfecto para normalizar la perspectiva multicultural en la educación formal;
- la ciudad constituye en sí misma un objeto de conocimiento (aprendemos la ciudad) y, por lo tanto, todos los procesos que en ella se dan, el entramado de instituciones, los problemas que en ella se dan, los canales de participación y, por lo tanto, las habilidades ciudadanas que en esta misma dinámica se ponen en juego (el debate sobre las cuestiones públicas, el respeto a acciones o prácticas solidarias, el apoyo a grupos o colectivos para incidir en la conformación de la vida cotidiana).

Referencias

- Albo, X. (2004) Interculturalidad y salud. En: Fernández Juárez, G. (coord). (2004) *Salud Intercultural en América Latina. Perspectivas Antropológicas*. Quito: Ediciones Abya Yala. p. 65-74.
- Avaria, A. (2007) El estado y la incorporación de la diferencias. ¿Problema resuelto?. *Documentos CIDOB: Serie Dinámicas interculturales*. No. 10. Barcelona: Fundació CIDOB.
- Banks, J.A. (1997) *Educating citizen in a multicultural society*. New York: Teachers Columbia University.
- Bárcena, F. (1997) *El oficio de la ciudadanía*. Barcelona: Paidós.
- Bartolomé, M. (Coord.) (2002) *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.
- Bartolomé, M. y Cabrera, F. (2003) Sociedad multicultural y ciudadanía: hacia una sociedad y ciudadanía multiculturales. *Revista de Educación*, número extraordinario, Ciudadanía y Educación, p.33-57.
- Bartolomé, M.; Folgueiras, P.; Massot, I.; Sabariego, M.; Sandín; M. P. (2003) *¿Construimos Europa? El sentimiento de pertenencia desde una pedagogía de la inclusión*. Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.
- Bartolomé, M. Educación intercultural y ciudadanía (2004a). En Jordán, J.; Besalú, X.; Bartolomé, M.; Aguado, T.; Moreno, C. y Sanz, M.(2004) *“La formación del profesorado en Educación Intercultural”*. Madrid: MEC. p. 93-122.
- Bartolomé, M. (2004b) Identidad y ciudadanía: hacia una sociedad intercultural. *Bordón Revista de Pedagogía*. Vol, 56, 1, p 65-80.
- Bartolomé, M. y Marin, M.A. (2005) Las identidades cívicas y culturales: ejes clave para la construcción de una ciudadanía intercultural. En: Sacavino, S. (Coord.) (2005) *Identidad (es) y Ciudadanía intercultural. Desafíos para la educación*. Brasil. Publicación en CD.
- Bartolomé, M. y Cabrera, F. (Coords.) (2007) *Construcción de una ciudadanía intercultural y responsable. Guía para el profesorado de Secundaria*. Madrid: Narcea.
- Beck, U. (2008) Generaciones globales en la sociedad del riesgo mundial. *Revista CIDOB d’Afers Internacionals*, 82-83, p. 19-34.
- Bell, G. H. (1991) European citizenchip: 1992 and beyond. *Westminster Studies in Education*, 14, p. 15-26.
- Cabrera, F. (2002a) Hacia una nueva concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural. En: Bartolomé, M. (Coord.). (2002) *Identidad y Ciudadanía: Un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea. p. 79 -104.

- Cabrera, F. (2002b) Qué educación, para qué ciudadanía. En Soriano, E. (Coord.) (2002) *Interculturalismo, proyectos, programas y educación*. Madrid: La Muralla, p. 83-138.
- Cabrera, F.; Espín, J.V.; Marín, M.A.; Rodríguez, M. (2000) Diagnóstico de la identidad étnica y la aculturación. AAVV. *La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, CIDE, p. 21-120.
- Cabrera, F.; Espín, J.V.; Marín, M.A.; Rodríguez, M. (2005) La juventud ante la ciudadanía. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 23, 1, 133-172.
- Cabrera, F.; Espín, J.V.; Marín, M.A.; Luna, E.; Rodríguez, M. Exploración de la ciudadanía intercultural en los jóvenes. En Bartolomé, M. Y Cabrera, F. (Coord.). (2007) *Construcción de una ciudadanía intercultural y responsable. Guía para el profesorado de Secundaria*. Madrid: Narcea, p. 141-169.
- Carneiro R. (1999) Proyecto Educativo de Ciudad. Educación para la ciudadanía. *Ponencia presentada al Congreso "Barcelona, por el Conocimiento y la Convivencia"*. Barcelona, Abril de 1999.
- Cortina, A. (1998) *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- De Lucas, J. (2002) Sobre el poder de la identidad en el mundo de la globalización. La querrela de las identidades culturales: algunas claves jurídicas y políticas. *Jornadas sobre globalización e identidades*, Barcelona, 27-28 junio.
- De Lucas, J. (2003) *Globalització i identitats*. Barcelona: Portic.
- De Lucas, J. (2006) La ciudadanía para los inmigrantes: una condición de la europa democrática y multicultural. *Eikasía. Revista de Filosofía*, 4, p. 1-19.
- Espín, J. V. (2002) Educación, ciudadanía y género. En Bartolomé, M. (Coord.) (2002) *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea, p.103-129.
- Gentili, P. (2000) Educación y Ciudadanía. La formación ética como desafío político. En P. Gentili, (coord.) (2000) *Códigos para la Ciudadanía. La Formación Ética como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Santillana. p. 27-52.
- Giroux A. H. (2000). Democratic Education and Popular Culture. En W.D. Hursh. y W. E. Ross (eds) (2000). *Democratic Social Education. Social Studies for Social Change*. New York: Falmer Pres. p. 85-96.
- Giroux, H.A. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI.
- Hopenhayn, M. (2002) El reto de las identidades y la multiculturalidad. *Pensar Iberoamérica*, 0, Febrero.
- Hursh, W.D. y Ross, W.E. (eds) (2000). *Democratic Social Education. Social Studies for Social Change*. New York: Falmer Press.
- Kymlicka W. y Norman, W. J. (1994) Return of the Citizen, *Ethics*, 104, 2, p. 352-381.
- Kymlicka, W. (1996) *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós.
- Marín, M. A. (2002) La construcción de la identidad en la época de la mundialización y los nacionalismos. En Bartolomé, M. (Coord.) (2002) *Identidad y Ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. Madrid: Ediciones Narcea. p.27-50.
- Marín, M.A.(2004) Les dinàmiques identitàries en les societats multiculturals postmodernes: nous reptes per a l'educació en valors. *Revista Catalana de Pedagogia*, 3, 75-93.
- Marín, M.A. (2005a) Identidad y multiculturalidad. En: I. Martínez (Coord.). *Elogio de la diversidad: estudio interdisciplinar de las migraciones*. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca.
- Marín, M.A. (2005b) La construcción de identidades cívicas y culturales en la sociedad red. En: E. Soriano (Coord.). (2005) *La interculturalidad como factor de calidad educativa*. Madrid: La Muralla.
- Marín, M.A.; Pavon, M.A; Sandín, M.P; Vila, R. (2008) Pla d'acollida per a la integració d'adolescents i joves nouvinguts a la ciutat de Sant Boi de Llobregat. A.A.V.V. *Recerca i Immigració. Col·lecció Ciutadania i Immigració, n°1*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

- Marín, M.A. (2010) Educación para la ciudadanía. En J.Mª Puig (Coord.). (2010) *Entre todos. Compartir la educación para la ciudadanía*. Cuadernos de Educación nº59. Barcelona: ICE.
- Marker P. (2000). Not Only by Ours Words: Connecting the Pedagogy of Paulo Freire with the Social Studies Classroom. En W.D. Hursh. y W. E. Ross (eds) (2000). *Democratic Social Education. Social Studies for Social Change*. New York: Falmer Press. p.143-148.
- Merryfield, M. Jarchow, E. y Pickert, S. (Eds). (1997) *Preparing Teachers to Teach Global Perspectives. A Handbook for Educators*. Thousand Oaks (Calif.): Gorwin Press.
- Olu, S. (1997) Models of Multiculturalism: implications for the twenty-first century leaders. *European Journal of Intercultural Studies*, 8 (3), p. 231-256.
- Osler, A. (Ed.) (2000). *Citizenship and Democracy in school*. Staffordshire: Trentham Books.
- Osler, A. y Starkey, (2000) H. Human Rights, responsibilities and Schools Self-evaluation. En: Osler, A. (Ed.) (2000) *Citizenship and Democracy in school*. Staffordshire: Trentham Books.
- Oxfam (1997) *A Curriculum for Global Citizenship*. Oxford: Oxfam.
- Palou, B. (2010) *La integración de la juventud de origen magrebí en cataluña*. Tesis Doctoral. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Palou, B.; Rodríguez, M.; Vila, R. (en prensa). Convivencia y participación de jóvenes en Sant Boi de Llobregat (Barcelona). *Revista Investigación Educativa*.
- Sabariego, M. (2002) *La educación intercultural. Ante los retos del siglo XXI*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Samaniego, M. (2005) Condiciones y posibilidades de las relaciones interculturales: un proceso incierto. *Documentos CIDOB: Serie Dinámicas interculturales*. No. 5. Barcelona: Fundació CIDOB.
- Schutz, A. y Luckman, T. (2001) *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Spencer, S. y Klug, F. (1998) *Multicultural Teaching*. New York: Trentham Books.
- Tomlinson, J. (1999) *Globalization and Culture*. Chicago: University of Chicago Press.
- Trilla, J. (2010) Propuestas conceptuales entorno al debate sobre la Educación para la Ciudadanía. En J.Mª PUIG (Coord.). (2010) *Entre todos. Compartir la educación para la ciudadanía*. Cuadernos de Educación nº59. Barcelona: ICE.
- Vila, R. (2007) *Comunicación intercultural. Materiales para Secundaria*. Madrid: Narcea-MEC.

Sobre a Autora

Maria Angeles Marin

Universidade de Barcelona (Espanha)

Licenciada em Psicologia. Doutora em Educação pela Universidade de Barcelona. Catedrática de Diagnóstico en Orientación en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Dirige el equipo de investigación en Educación Intercultural (GREDI).

mamarin@ub.edu

Sobre as Editoras Convidadas

Carla Beatriz Meinerz

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora Adjunta no Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação.

carlameinerz@gmail.com

Dóris Maria Luzzardi Fiss

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora Adjunta no Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação.

fiss.doris@gmail.com

Sônia Mara Moreira Ogiba

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação. Membro da Associação Psicanalítica de Porto Alegre (APPOA) e Instituto APPOA – Clínica, Pesquisa e Intervenção Social.

ogb@cpovo.net

DOSSIÊ

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS CULTURAIS

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 21 Número 29

25 de março, 2013

ISSN 1068-2341



O Copyright e retido pelo/a o autor/a (ou primeiro co-autor) que outorga o direito da primeira publicação à revista **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Más informação da licença de Creative Commons encontram-se em <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5>. Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelo/s autor/es e por AAPE/EPAA. AAPE/EPAA é publicada por *Mary Lou Fulton Institute Teachers College da Arizona State University*. Os textos publicados em **AAPE** são indexados por CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, Espanha) DIALNET (Espanha), [Directory of Open Access Journals](#), Education Full Text (H.W. Wilson), EBSCO Education Research Complete, ERIC, QUALIS A2 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China). Contribua com comentários e sugestões a <http://epaa.info/wordpress/> ou para Gustavo E. Fischman fischman@asu.edu.

Curta a nossa comunidade EPAA's Facebook <https://www.facebook.com/EPAAAPE> e Twitter feed @epaa_aape.

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)
Editores Associados: **Rosa Maria Bueno Fisher** e **Luis A. Gandin**
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

Dalila Andrade de Oliveira Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
Paulo Carrano Universidade Federal Fluminense, Brasil
Alicia Maria Catalano de Bonamino Pontifícia Universidade Católica-Rio, Brasil
Fabiana de Amorim Marcello Universidade Luterana do Brasil, Canoas, Brasil
Alexandre Fernandez Vaz Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Gaudêncio Frigotto Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Alfredo M Gomes Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva Universidade Federal de São Carlos, Brasil
Nadja Herman Pontifícia Universidade Católica –Rio Grande do Sul, Brasil
José Machado Pais Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Portugal
Wenceslao Machado de Oliveira Jr. Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Jefferson Mainardes Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
Luciano Mendes de Faria Filho Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
Lia Raquel Moreira Oliveira Universidade do Minho, Portugal
Belmira Oliveira Bueno Universidade de São Paulo, Brasil
Antônio Teodoro Universidade Lusófona, Portugal
Pia L. Wong California State University Sacramento, U.S.A
Sandra Regina Sales Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Elba Siqueira Sá Barreto [Fundação Carlos Chagas](#), Brasil
Manuela Terrasêca Universidade do Porto, Portugal
Robert Verhine Universidade Federal da Bahia, Brasil
Antônio A. S. Zuin Universidade Federal de São Carlos, Brasil

education policy analysis archives
editorial board

Editor **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **David R. Garcia** (Arizona State University), **Stephen Lawton** (Arizona State University)
Rick Mintrop, (University of California, Berkeley) **Jeanne M. Powers** (Arizona State University)

Jessica Allen University of Colorado, Boulder

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin, Madison

Angela Arzubiaga Arizona State University

David C. Berliner Arizona State University

Robert Bickel Marshall University

Henry Braun Boston College

Eric Camburn University of Wisconsin, Madison

Wendy C. Chi* University of Colorado, Boulder

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig Arizona State University

Antonia Darder University of Illinois, Urbana-Champaign

Linda Darling-Hammond Stanford University

Chad d'Entremont Strategies for Children

John Diamond Harvard University

Tara Donahue Learning Point Associates

Sherman Dorn University of South Florida

Christopher Joseph Frey Bowling Green State University

Melissa Lynn Freeman* Adams State College

Amy Garrett Dikkers University of Minnesota

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Harvey Goldstein Bristol University

Jacob P. K. Gross Indiana University

Eric M. Haas WestEd

Kimberly Joy Howard* University of Southern California

Aimee Howley Ohio University

Craig Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Christopher Lubienski University of Illinois, Urbana-Champaign

Sarah Lubienski University of Illinois, Urbana-Champaign

Samuel R. Lucas University of California, Berkeley

Maria Martinez-Coslo University of Texas, Arlington

William Mathis University of Colorado, Boulder

Tristan McCowan Institute of Education, London

Heinrich Mintrop University of California, Berkeley

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss University of Melbourne

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Noga O'Connor University of Iowa

João Paraskveva University of Massachusetts, Dartmouth

Laurence Parker University of Illinois, Urbana-Champaign

Susan L. Robertson Bristol University

John Rogers University of California, Los Angeles

A. G. Rud Purdue University

Felicia C. Sanders The Pennsylvania State University

Janelle Scott University of California, Berkeley

Kimberly Scott Arizona State University

Dorothy Shipps Baruch College/CUNY

Maria Teresa Tatto Michigan State University

Larisa Warhol University of Connecticut

Cally Waite Social Science Research Council

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Ed Wiley University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Arizona State University

John Willinsky Stanford University

Kyo Yamashiro University of California, Los Angeles

* Members of the New Scholars Board

archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores. Asociados **Alejandro Canales** (UNAM) y **Jesús Romero Morante** (Universidad de Cantabria)

Armando Alcántara Santuario Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México

Claudio Almonacid Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

Pilar Arnaiz Sánchez Universidad de Murcia, España

Xavier Besalú Costa Universitat de Girona, España

Jose Joaquín Brunner Universidad Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

María Caridad García Universidad Católica del Norte, Chile

Raimundo Cuesta Fernández IES Fray Luis de León, España

Marco Antonio Delgado Fuentes Universidad Iberoamericana, México

Inés Dussel FLACSO, Argentina

Rafael Feito Alonso Universidad Complutense de Madrid, España

Pedro Flores Crespo Universidad Iberoamericana, México

Verónica García Martínez Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México

Francisco F. García Pérez Universidad de Sevilla, España

Edna Luna Serrano Universidad Autónoma de Baja California, México

Alma Maldonado Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, México

Alejandro Márquez Jiménez Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México

José Felipe Martínez Fernández University of California Los Angeles, USA

Fanni Muñoz Pontificia Universidad Católica de Perú

Imanol Ordorika Instituto de Investigaciones Económicas – UNAM, México

Maria Cristina Parra Sandoval Universidad de Zulia, Venezuela

Miguel A. Pereyra Universidad de Granada, España

Monica Pini Universidad Nacional de San Martín, Argentina

Paula Razquin UNESCO, Francia

Ignacio Rivas Flores Universidad de Málaga, España

Daniel Schugurensky Universidad de Toronto-Ontario Institute of Studies in Education, Canadá

Orlando Pulido Chaves Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

José Gregorio Rodríguez Universidad Nacional de Colombia

Miriam Rodríguez Vargas Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

Mario Rueda Beltrán Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México

José Luis San Fabián Maroto Universidad de Oviedo, España

Yengny Marisol Silva Laya Universidad Iberoamericana, México

Aida Terrón Bañuelos Universidad de Oviedo, España

Jurjo Torres Santomé Universidad de la Coruña, España

Antoni Verger Planells University of Amsterdam, Holanda

Mario Yapu Universidad Para la Investigación Estratégica, Bolivia