

La ciudadanía activa e intercultural en alumnado de la ESO

Pilar FOLGUEIRAS BERTOMEU, Inés MASSOT LAFÓN & Marta SABARIEGO PUIG

Correspondencia

Pilar Folgueiras Bertomeu
Inés Massot Lafón
Marta Sabariego Puig

Facultad de Pedagogía
Universidad de Barcelona
P. Vall de Hebron, 171
08035- Barcelona

Teléfonos: 93 403 52 11,
93 403 52 18, 93 403 52 20
Fax: 93 403 50 11

Correos electrónicos:
pfolgueiras@ub.edu
imassot@ub.edu
msabariego@ub.edu

Recibido: 30/1/2008
Aceptado: 21/9/2008

RESUMEN

En este artículo analizamos *las respuestas educativas* elaboradas a partir del modelo de Educación para la Ciudadanía planteado por el Grupo de Investigación en Educación Intercultural (GREDI). El modelo incluye dos dimensiones básicas: la ciudadanía como estatus y la ciudadanía como proceso.

La ciudadanía como proceso implica el ejercicio activo del ciudadano. Desde esta perspectiva se entiende la ciudadanía como una construcción social; por tanto, el ser ciudadano o ciudadana no se vincula exclusivamente con la adquisición legal de un estatus, sino con el desarrollo de un sentimiento de pertenencia a una comunidad que lleva a la ciudadanía a participar en los asuntos públicos y a adquirir las competencias ciudadanas necesarias para tener presencia activa en el espacio público.

PALABRAS CLAVE: Educación para la Ciudadanía, Educación Secundaria, Elaboración de medios de enseñanza.

Intercultural and active citizenship in Secondary Education students

ABSTRACT

In this article we analyse the educational answers drawn up from the model of education for citizenship put forward by the Intercultural Education Research Group (GREDI). The model includes two basic dimensions: citizenship as status and citizenship as process. Citizenship as process implies the citizens' active practice. From this perspective citizenship is understood as a social construct, which means that to be a citizen is not linked exclusively to the legal acquisition of a status, but also to the development of a sense of belonging to a community that leads citizens to become involved in public matters and acquire the necessary social competence for an active participation in the public sphere.

KEY WORDS: Citizenship Education, Secondary Education, Elaboration of Teaching Aids.

Introducción

En las próximas páginas quisiéramos invitarles a reflexionar sobre algunos de los retos educativos y posibles respuestas de intervención que en estos momentos nos plantea una sociedad progresivamente más plural y compleja. Con esta voluntad vamos a empezar planteando dos preguntas de fondo que nos parecen prioritarias para incitar la reflexión personal: ¿por qué Educación apostamos? Y ¿para qué sociedad queremos educar? Pues es evidente que hablar de Educación es hablar de planificación de la sociedad del futuro (MARQUÉS & PALAUDÀRIES, 2001), y el modelo de persona y mundo que queramos construir nos marca un modo u otro de educar y, por tanto, de contribuir en este sentido.

Nuestra postura para responder a ambas pretende ser coherente con el papel que la acción educadora, en estos momentos, está llamada a asumir ante los retos que nos afronta la realidad del siglo XXI.

Por ello iniciamos el discurso con una breve contextualización sobre las tensiones vividas en el mundo contemporáneo y algunas de las respuestas educativas que pueden convertir estos retos en oportunidades reales. A continuación, justificaremos el valor y la conceptualización más reciente de la Educación Intercultural y la Educación para la Ciudadanía, en tanto que instrumentos válidos para comprender y gestionar adecuadamente la complejidad de las sociedades pluriculturales. Finalmente, y ya desde un plano mucho más cercano a la práctica educativa, nos aproximaremos a las características de propuestas de intervención concretas para dar cobertura al tratamiento de la interculturalidad, en coherencia con el título que enmarca esta ponencia

Empecemos, pues, por destacar algunas dimensiones características del actual escenario social cuyas repercusiones educativas nos servirán para ir presentando ya la filosofía de fondo de algunas metodologías de intervención en el aula que nosotras mismas hemos podido aplicar y aún estamos trabajando.

En este artículo presentamos algunos de los materiales elaborados por el grupo GREDI (Grupo de Investigación en Educación Intercultural: www.gredi.net) para el desarrollo de una ciudadanía intercultural en jóvenes y personas adultas, fruto de varios proyectos de investigación e innovación desarrollados conjuntamente con profesorado y profesionales de diferentes institutos y asociaciones de Barcelona.

En el marco de nuestra sociedad multicultural, que vive profundas y complejas transformaciones, uno de los desafíos educativos más importantes reside en el fomento de dinámicas inclusivas en los procesos de socialización y convivencia. En el siglo anterior luchamos por mejores condiciones de vida, estabilidad y protección social, y en este siglo somos testigos de la destrucción de esta condición, es decir, se precarizan las formas de vida, se vulneran las condiciones de inclusión social, y a menudo la realidad multicultural se ve asociada a tres situaciones conflictivas: la *desigualdad*, debido a la percepción de la diferencia cultural como deficiencia y en tanto que argumento justificativo de distintas oportunidades y falta de equidad en el acceso al espacio público y sus instituciones; la *exclusión* por no tener el estatus legal de ciudadanos o ciudadanas (dimensión política); y la *violencia* resultante de estas condiciones estructurales (BARTOLOMÉ, 2004).

En este contexto, no podemos eludir la función social que, hasta ahora, tenía la Escuela en cuanto a que prometía ascenso social y, a través de la formación, proponía una herramienta clave para la inserción social y laboral de los y las jóvenes. Esta promesa hizo de la Educación la plataforma deseada por amplios sectores sociales.

Pero actualmente las instituciones educativas y sociales se enfrentan a nuevos retos, asociados al nuevo marco social y a la búsqueda de nuevas respuestas que favorezcan la integración de todas las personas en un espacio de interculturalidad, asentado y fortalecido por la justicia de sus prácticas políticas. En este artículo intentaremos presentar detalladamente algunos de estos retos y posibles respuestas educativas elaboradas desde el GREDI.

Retos que nos plantean las migraciones

La Educación está siempre ligada a un proyecto político para el individuo y la sociedad. Por lo tanto, dos de las primeras reflexiones que el profesorado puede plantearse frente a la diversidad cultural presente en la sociedad, y específicamente en las aulas, son ¿cómo situarse frente a las migraciones? y ¿en qué línea debe trabajarse para la integración efectiva de todas las personas?

Admitiendo que la Educación es uno más de los vectores de intervención posibles, pensamos que puede contribuir al desarrollo de una dinámica social favorable al “*querer vivir juntos*” en la medida en que fomente un cambio de actitudes para la integración efectiva en nuestra sociedad.

Así, la *valoración de la diversidad cultural*, el *desarrollo de unas relaciones interculturales positivas*, desde una competencia comunicativa intercultural, o el reconocimiento de los *valores cívicos como base de un nuevo tejido social* son, entre otras, algunas de las expectativas que se proyectan en la Educación.

El cambio de actitudes reclama tanto comprender que las migraciones son un fenómeno global como poner rostro humano a esas migraciones, o sea cambiar nuestras representaciones sociales: la invisibilidad, los estereotipos y los discursos alarmistas que fomentan una visión negativa hacia a las personas migrantes. Asimismo, cuando hablamos de migrantes parece que nos olvidamos de incluir a las o los trabajadores de alto *standing*, deportistas, hijos adoptivos, jubilados europeos, etc. (BARTOLOMÉ, 2002). Solemos asociar la migración a la pobreza, lo cual conlleva el rechazo, no por la procedencia cultural de las personas sino por su pertenencia a una clase social.

Por lo tanto, si queremos avanzar en este cambio de actitudes necesitamos una acción educativa dirigida al *desarrollo de competencias interculturales* que favorezcan la comunicación, la aceptación y el reconocimiento mutuo. Y todo ello como base para *la participación en proyectos comunes de convivencia social* que favorezcan un concepto *más inclusivo de ciudadanía* en nuestras sociedades multiculturales; como punto de partida hacia un nuevo modelo de organización social, comunidades justas y democráticas en contextos multiculturales, que ha obligado a redefinir el concepto tradicional de *ciudadanía*.

Desde el GREDI esta evolución del concepto de ciudadanía ha sido motivo de un profundo estudio y reflexión teórica, lo que ha permitido elaborar una conceptualización sobre el término, destacar centros de interés asociados al concepto de *ciudadanía intercultural* e identificar las dimensiones que, a nuestro parecer, deben atenderse desde una formación para la ciudadanía intercultural.

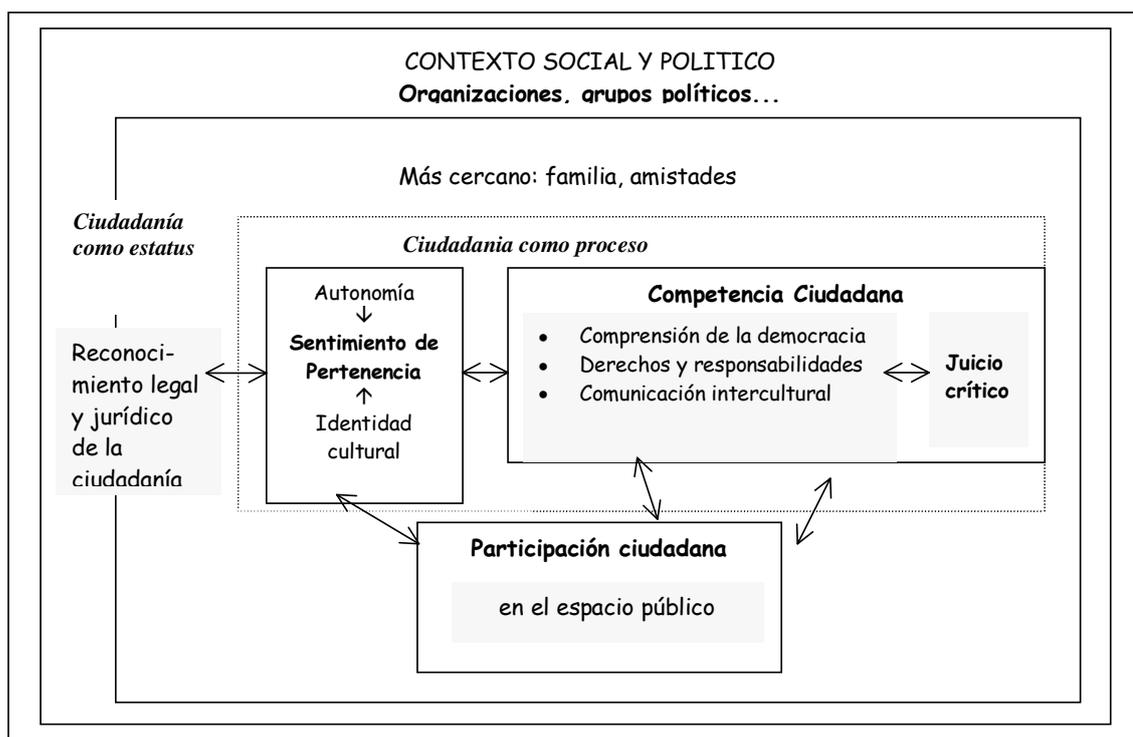
Hemos evolucionado desde una concepción de *ciudadanía vinculada al modelo homogenizador nacional* hacia *planteamientos más abiertos*, donde las diferencias y lo distinto tienen cabida; *más amplios*, para que se trascienda del territorio y comunidad más mediata a comunidades cívicas globales y virtuales; y *más complejos*, que posibiliten reconocimientos de ciudadanía múltiples a la vez que identidades cívicas múltiples.

Las transformaciones de nuestra sociedad nos exigen un concepto de ciudadanía que afronte el reto de la inclusión frente a la exclusión, de la diversidad frente a la homogeneidad, de la paridad frente a la exclusividad, de los derechos frente a los privilegios, y de la participación frente al pasotismo.

Por tanto, el ejercicio de la ciudadanía exige de nosotros y nosotras un conjunto de conocimientos pero, sobre todo, de habilidades, valores y actitudes que conforman una manera de ser y actuar propia de quienes llevan a cabo una actuación ciudadana que responde a los retos que tiene planteados hoy nuestra sociedad. De acuerdo con ello, señalaremos como componentes básicos de este tipo de formación:

- El *sentimiento de pertenencia* a una comunidad.
- La *competencia ciudadana* orientada a la comprensión de la democracia y de los derechos humanos y el desarrollo del juicio crítico a partir de los valores de la ciudadanía.
- La *participación ciudadana*.

El estudio de cada uno de estos elementos nos lleva a la conceptualización de un modelo de formación para una ciudadanía intercultural que, de manera gráfica, se representa de la siguiente manera:



CUADRO 1: Modelo de formación para la ciudadanía (BARTOLOMÉ ET AL., 2002; 2007).

En el modelo aparecen dos dimensiones básicas: la ciudadanía como estatus y la ciudadanía como proceso. La ciudadanía como estatus se refiere al reconocimiento de unos derechos –en nuestro caso del derecho de participación– y, en la actualidad, de unas responsabilidades. La ciudadanía como proceso se asocia con la identificación con una colectividad (CABRERA, 2002).

La ciudadanía como proceso implica el ejercicio activo del ciudadano. Desde esta perspectiva se entiende la ciudadanía como una construcción social; por tanto, el ser ciudadano o ciudadana no se vincula exclusivamente con la adquisición legal de un estatus, sino con el desarrollo de un *sentimiento de pertenencia* a una comunidad que lleva a la ciudadanía a *participar* en los asuntos públicos y a adquirir las *competencias ciudadanas* necesarias para tener presencia activa en el espacio público. Los tres elementos señalados interactúan entre sí de forma dinámica, de tal manera que una fuerte dificultad o barrera en uno de ellos puede impedir el desarrollo de los demás. A su vez, el ejercicio de la ciudadanía depende del contexto social en el que las personas se sitúan (contexto familiar, escolar, social, político, etc.) (BARTOLOMÉ, 2002; 2007).

Analicemos ahora cada uno de los elementos que incluye la dimensión procesal de la ciudadanía.

El sentimiento de pertenencia

Bartolomé & Marín (2005) han publicado un trabajo donde estudian el sentimiento de pertenencia a partir de las identidades cívicas y las identidades culturales. El GREDI lleva unos años estudiando los procesos de construcción del sentimiento de pertenencia a una comunidad (local, nacional, transnacional, global, etc.) (BARTOLOMÉ, 2002; MARÍN, 2002; MASSOT, 2003) desde una pedagogía de la inclusión (BARTOLOMÉ, FOLGUEIRAS, MASSOT, SANDÍN & SABARIEGO, 2003). Concretamente, ha investigado en Barcelona la percepción del sentimiento de pertenencia a Europa desde una pedagogía de la inclusión en adolescentes. Este último trabajo realizado muestra posiciones y percepciones diversas con respecto a Europa. Cuando se les pregunta “¿Te sientes ciudadano/a europeo/a? ¿Por qué?”, de los 22 alumnos y alumnas, 9 expresan claramente que no se sienten europeos o europeas, 7 hacen referencia a su sentimiento de identidad española, 2 se identifican exclusivamente con su región y 9 afirman ser europeos o europeas pero sólo por motivos geográficos (vivir en ese continente).

Los elementos claves de esta pedagogía son:

- | | |
|---|--|
| ➤ | El conocimiento mutuo como base. |
| ➤ | La aceptación como condición. Pedagogía de la equidad. |
| ➤ | La valoración como impulso. |
| ➤ | La cohesión social y el desarrollo de las personas como horizonte. |
| ➤ | La ciudadanía intercultural como proceso. |

CUADRO 2. Elementos clave de una pedagogía de la inclusión
(BARTOLOMÉ, FOLGUEIRAS, MASSOT, SANDÍN & SABARIEGO, 2003)

El conocimiento mutuo como base. Si vamos a elaborar un proyecto común necesitamos realizar una aproximación cognitiva a paisajes, culturas, tradiciones, etc., de los grupos culturales con los que nos ponemos en contacto y queremos compartir un sentimiento de pertenencia. De igual manera, el conocimiento de nuestros derechos y responsabilidades nos ha de facilitar la comprensión de cómo funciona la democracia.

La aceptación como condición. La pedagogía de la inclusión supone desarrollar actitudes abiertas y respetuosas hacia otras personas y grupos culturales; no en vano la aceptación es la primera regla en el juego democrático. “*Nadie queda fuera, nadie es excluido del proceso participativo contra su propia voluntad, si está dispuesto a seguir todas las reglas (derechos y deberes) que nos hemos pactado*”. (BARTOLOMÉ, FOLGUEIRAS, MASSOT, SANDÍN & SABARIEGO, 2003: 31).

En este punto, la pedagogía de la inclusión se articula con la pedagogía de la equidad, tal y como está siendo desarrollada por autores contemporáneos (BANKS, 1997).

La valoración como impulso. La valoración de las personas, de sus culturas, de sus capacidades, etc., desde la emotividad positiva es el mayor impulso de crecimiento y transformación, tanto individual como social. Esta valoración se realiza a partir del contacto, el intercambio y el diálogo intercultural y desde una postura crítica y reflexiva: “*Con sentimientos de conexión y pertenencia con otros, a la organización, nosotros podemos participar ampliamente creciendo con otros en relaciones sinérgicas, saludables y contribuyendo más productivamente a la organización*” (GRIGGS, 1994: 211).

La cohesión social y el desarrollo de las personas como horizonte. Desde una pedagogía de la inclusión, la cohesión social y el desarrollo personal se articulan estableciendo una dinámica dependiente. Se da libertad a la persona para que desde su pluralismo cultural y su originalidad personal pueda hacer sus aportaciones en la construcción de un proyecto común. Desde esta perspectiva, la aportación de cada persona es imprescindible.

La ciudadanía intercultural como proceso. Se parte de la diversidad cultural de las personas y se incluye a todas aquéllas que sientan y quieran participar en el proceso de construcción de una sociedad cohesionada por un proyecto común. Para ello es imprescindible:

- Luchar contra la exclusión y los procesos de violencia estructural.
- Apoyar la integración de grupos minoritarios.
- Reconocer la dignidad de las personas y sus posibilidades de hablar y actuar públicamente.
- Ofrecer un marco amplio para las personas que comparten intereses y proyectos comunes.
- Enfrentar procesos identitarios que estén favoreciendo la encapsulación étnica.

La ciudadanía intercultural asume la existencia de colectivos distintos pero que se apuntan libremente en la construcción de un proyecto común cohesionado. En cuanto a los retos educativos para desarrollar el sentimiento de pertenencia desde la pedagogía de la inclusión, Bartolomé (2002) señala:

- No vincular el sentimiento de pertenencia a una identidad cultural determinada y enseñar que la identidad se forma a partir de las múltiples pertenencias que tiene una persona.

Massot analiza el modelo de ciudadanía múltiple que se fundamenta en el reconocimiento de la identidad a partir de las múltiples pertenencias que una persona puede tener: “*El modelo de múltiple pertenencia describe la meta idealizada de una identidad para la ciudadanía. El individuo es capaz de funcionar adecuadamente en varios ambientes socioculturales,*

comprender, apreciar y compartir los valores, símbolos e instituciones de varias culturas (...) Las y los jóvenes construyen su identidad a partir de múltiples pertenencias.” (MASSOT, 2003: 179).

- La identidad debe trabajarse educativamente para que se construya desde una perspectiva intercultural. La identidad no es algo fijo sino cambiante, dinámico, y está en continuo proceso de transformación. Como muy acertadamente explica Maalouf (1999), se construye a partir de las múltiples pertenencias.

Si no reconocemos las múltiples pertenencias con las que estamos constituidas las personas, el proceso de construcción de la identidad corre el peligro de convertirse en un proceso cerrado, excluyente, o en un proceso racista que se justificaría desde las diferencias culturales. Para ello es básico:

- Favorecer el mutuo conocimiento y aprecio por las diferentes culturas, así como la crítica constructiva sobre la cultura propia.

A este respecto, Sandín (1998) elabora un programa de acción tutorial para fomentar el desarrollo de la identidad cultural en el alumnado de primer ciclo de la ESO que persigue los siguientes objetivos:

- Fomentar el desarrollo de la identidad étnica del alumnado a través de la búsqueda, conocimiento, valoración, expresión y afirmación de sus características culturales y personales.
- Fomentar el conocimiento, valoración y aceptación de las características culturales y personales de los demás.
- Explorar, identificar y valorar críticamente los propios estereotipos y prejuicios acerca de diferentes grupos étnicos y culturales.

Más tarde, Sabariego (2001) optimiza este programa con la elaboración de unas actividades desde una perspectiva sociocrítica para promover una ciudadanía intercultural; con ello, la autora se propone:

- Explorar los mecanismos sociales, económicos y culturales que se encuentran en la base de las situaciones de discriminación.
- Promover la acción del alumnado a fin de iniciar cambios sociales basados en los principios de igualdad y aceptación de la “diferencia”, coherentes con los valores clave de una ciudadanía intercultural inclusiva, justa y ejercida en igualdad de condiciones.
- Descubrir la artificialidad de las fronteras y las relaciones asimétricas entre culturas que nos hacen tener visiones estereotipadas y sesgadas de la realidad social.
- Encontrar elementos comunes de identificación, reconociendo que son más los aspectos que nos unen que los que nos separan. Para ello, deberemos promover espacios de encuentro donde se puedan compartir elementos comunes y reconocer que muchos de nuestros sentimientos de pertenencia son compartidos por personas diferentes a nosotros y nosotras (GENTILI, 2000).

Con este propósito se ha elaborado un juego para el alumnado de segundo ciclo de la ESO titulado “*Montemos nuestro pueblo*” (BARTOLOMÉ, FOLGUEIRAS & SABARIEGO, en prensa) que permite trabajar todas las dimensiones de la formación de la ciudadanía y, en concreto, la competencia ciudadana y la participación, dejando que el alumnado (distribuido en dos equipos formados por cuatro o cinco personas cada uno) resuelva, a través de simulaciones, las diferentes situaciones que se plantean en cada una de las casillas del tablero del juego. Se busca:

- Desarrollar una conciencia crítica y responsable (haciendo consciente al alumnado de las condiciones de exclusión a partir de casos simulados pero basados en hechos reales presentados en tarjetas, para reflexionar sobre las barreras en el campo de la sanidad, del trabajo y de la vivienda; y fomentando, después, el contraste de posibles soluciones (tanto de carácter legal como no legal) con algunos artículos de derechos humanos (que también se presentan en fichas). Se inicia, de este modo el desarrollo del juicio crítico que veremos a continuación).

- Iniciar el desarrollo de competencia ciudadana a través de la participación en actividades concretas que supongan el ejercicio de una ciudadanía crítica e inclusiva.

Siguiendo la dinámica del juego de la oca, los equipos se van moviendo por el tablero del juego formado por 53 casillas, distribuidas en forma de espiral irregular, y se van encontrando con distintas situaciones que se presentan en torno a cinco temas, permitiendo identificar cinco grupos de fichas o tarjetas que hay que resolver en un tiempo máximo. Se presentan los siguientes tipos de tarjetas:

- *Tarjetas SOS*: sirven para trabajar en el juego la ciudadanía como estatus, favoreciendo, al mismo tiempo que se conoce la legislación actual, la empatía de los y las adolescentes hacia situaciones problemáticas que pueden vivir inmigrantes compañeros y compañeras suyos.
- *Tarjetas “Los buenos vecinos y vecinas”*. Este tipo de fichas tratan de poner en juego valores y actitudes básicos de convivencia entre vecinos y vecinas.
- *Tarjetas de PUEDO PASAR*. En este tipo de fichas se presentan perfiles de personas que quieren quedarse a vivir en el pueblo. Con ellas se pretende que el alumnado comprenda la diversidad de situaciones que se encuentran estas personas y la complejidad de los procesos para conseguir la residencia. De esta manera se intenta, por un lado, que el alumnado se sensibilice y tome conciencia de la situación de exclusión que padecen algunos colectivos y, por otro, que conozcan las actuales vías para la adquisición de la ciudadanía en el estado español.
- *Tarjetas “la participación es la clave”*. Este tipo de tarjetas trabajan la organización y la vida comunitaria en el pueblo, así que se plantearán situaciones en las cuales el alumnado tendrá que decidir quién puede participar activamente en la comunidad y cómo pueden hacerlo.
- *Tarjetas de CREAR LA NORMA*. A la luz de los Derechos Humanos, se trata de crear nuevas normas que hagan posible que la vida de todas las personas sea mejor, normas que deberían regir la convivencia del pueblo a partir de casos relativamente sencillos y escogidos en los que se trabajarán durante todo el juego. El alumnado tendrá que buscar aquel Derecho Humano que ilumine la situación; para esto, se tendrán que dirigir al *Archivo General del Ayuntamiento*, en concreto al apartado de “*Crear la norma*” y extraer, de aquí, el Derecho Humano que haga referencia a la situación vivida.

Además de todas estas fichas, en el tablero del juego también se presentan algunas casillas correspondientes a las fichas comodín. El comodín permite eliminar una respuesta de las tres que se plantean en cada situación y, por tanto, aumentan las posibilidades de acertar. Gana el equipo que llegue al centro del tablero con el mayor número de votos (=puntos).

La competencia ciudadana

Otro componente del modelo de formación para una ciudadanía intercultural es la competencia ciudadana. Bartolomé (2002) realiza una síntesis de los cuatro modelos de competencia ciudadana planteados por Allen & Stevens:

MODELOS	DESCRIPCIÓN
1. “ <i>Transmisión</i> ” de la ciudadanía	Es la tradición más antigua. Se basa en un proceso de socialización política que puede llegar al “ <i>adoctrinamiento</i> ” político. Busca inculcar el <i>estilo de vida</i> de una nación.
2. Conocimiento de lo político	Se orienta a proporcionar un conocimiento eficaz de la Constitución, procesos políticos..., incluyendo relaciones entre niveles de gobierno y políticas públicas. Es una precondition para la participación política.
3. Búsqueda reflexiva	Favorece el desarrollo de habilidades para la toma de buenas decisiones en un contexto socio-político. Se basa

	fundamentalmente en dilemas éticos y en desarrollo del pensamiento crítico.
4. Autodesarrollo personal e interacción humana	Facilita al alumnado el desarrollo de su capacidad de autonomía para dirigir su propio futuro, aumento de su responsabilidad social, capacidad crítica para enfrentar los retos sociales actuales y trabajar cooperativamente.

CUADRO 3. Modelos de competencia ciudadana. (ALLEN & STEVENS, 1994, cit. en BARTOLOMÉ, 2002).

A partir del análisis de los cuatro modelos, Bartolomé (2002) extrae una manera de abordar la competencia ciudadana que incluye aspectos de los tres últimos. La autora señala algunos elementos que están en la base de los modelos: la comprensión de los derechos humanos con sus correspondientes deberes en la estructura y funcionamiento de la democracia; la comprensión práctica de la democracia; el desarrollo del juicio crítico acerca de los problemas principales que afectan al ámbito público; y la asunción de valores clave en el desarrollo de la ciudadanía.

Dentro de las competencias ciudadanas, desde el GREDI se realizan propuestas para fomentar el juicio crítico. Este elemento hace referencia a la capacidad para argumentar y al tiempo para dejarse persuadir (participar activamente) en una *acción deliberativa*. El juicio crítico supone *comprender* causas, puntos de vista y *valorar* acciones, acontecimientos, relaciones, propuestas alternativas... y emitir un juicio, posicionarse, pronunciarse. Esa práctica deliberativa supone la *asunción de valores clave* en el desarrollo de la ciudadanía (justicia, participación, equidad, diálogo, tolerancia) que sirven de criterio para la formación de *juicios ante problemas sociales y políticos*.

¿Cómo se desarrollará el *juicio crítico*, un componente fundamental de la deliberación política? El trabajo a realizar para el desarrollo del juicio crítico ante problemas sociales y políticos transcurre por distintos cauces: estudios de casos, juegos de rol, dilemas éticos, etc., cuyo marco ideal de desarrollo son los foros de diálogo habituales en la vida escolar, como por ejemplo las asambleas de clase, donde plantear docentes y discentes los problemas de convivencia y trabajo.

A modo de ejemplo, proponemos a continuación unos materiales (aprendamos a decidir) pensados para el alumnado de la ESO, en forma de casos basados en la discusión de dilemas representados sobre una serie de situaciones sociales donde aparecen estereotipos, prejuicios y acciones discriminatorias por razones de género, clase social, religión, grupo étnico, etc., con el propósito de fomentar la capacidad en el alumnado de detectarlas y criticarlas constructivamente, en línea con la dimensión de la responsabilidad social subyacente a los dilemas.

Por esta razón se han identificado tres objetivos más específicos en la elaboración de los dilemas que ilustran un proceso pedagógico progresivo:

- 1º. Sensibilizar al alumnado de la importancia que adquieren los estereotipos y las imágenes para connotar negativamente las diferencias debidas al género, la cultura o el origen social.
- 2º Identificar (detectar) y valorar críticamente los estereotipos, los prejuicios y los actos discriminatorios proyectados hacia unos determinados colectivos, considerando los mecanismos sociales que los alimentan y se encuentran en su base.
- 3º. Tomar conciencia de la necesidad de actuar para introducir o promover cambios basados en los valores clave de una ciudadanía intercultural, inclusiva, justa y ejercida a través de una acción deliberativa en igualdad de condiciones.

En cuanto a la metodología propuesta, se proponen una serie casos basados en la discusión de dilemas representados sobre una serie de situaciones sociales donde aparecen estereotipos, prejuicios y acciones discriminatorias por razones de género, clase social, religión, grupo étnico, etc. Si tenemos en cuenta la población a la que van dirigidos (alumnado de la ESO), la pretensión última es que los jóvenes tomen conciencia de la lógica de sus actos y elaboren una postura personal, crítica y constructiva, proyectada en un futuro mejor y en línea con la responsabilidad social una dimensión importantísima en un programa de formación para la ciudadanía. Lo más importante en esta formación del alumnado es que aprenda a formular juicios no de forma aislada sino de manera grupal, y no atendiendo a los propios intereses sino a los intereses de la comunidad.

Tanto los dilemas como la técnica del *role playing* que se utilizan en el método del estudio de casos son coherentes con el desarrollo del juicio crítico del alumnado, pues permiten el diálogo intersubjetivo y la justificación de las propias argumentaciones en un espacio público desde el reconocimiento de la diversidad de puntos de vista o posturas contrarias, y su argumentación desde datos y material documental relacionado con el caso.

Todo ello nos ha llevado a plantear el tratamiento de las diversas cuestiones que aparecen en los dilemas desde una doble perspectiva: la participación del alumnado y el trabajo en grupo. Para un adecuado cambio de actitudes y conductas es especialmente útil el trabajo con un grupo de personas del mismo nivel, porque evolucionan paralelamente y sirven de grupo de referencia para compararse.

En la última sesión se ponen en común con todo el alumnado las razones dadas en favor de cada opción, y analiza el conflicto de valores que se pone de relieve formulando algunas o todas las cuestiones sugeridas para la discusión. Al final se recogen los mejores argumentos que fundamentan cada opción y se intenta consensuar una solución al dilema.

La participación ciudadana

Un tercer elemento en el ejercicio de la ciudadanía es que todas las personas tengan la oportunidad de participar; de hecho, la ciudadanía como proceso se construye a partir de la participación de todas las ciudadanas y ciudadanos (CABRERA, 2002). Por tanto, se reclama una participación activa, comprometida y responsable: “*En suma, hoy el acento de la formación ciudadana se coloca en su dimensión práctica, en cómo hacer tomar conciencia al ciudadano de sus responsabilidades y compromisos, de cómo formar ciudadanos activos cívicamente y de cómo crear y desarrollar los espacios y las condiciones estructurales y culturales necesarias para la participación*” (CABRERA, 2002: 89).

La formación para la participación 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. También las ciudades educadoras han canalizado buena parte de esta dinámica sociopolítica, con sus múltiples posibilidades formativas y con los retos que en ellas está planteando la multiculturalidad. 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.

Desde la perspectiva educativa, los procesos de formación ciudadana hacen referencia a acciones en las distintas iniciativas institucionales o instituciones sociales (en el aprendizaje comunitario o *service learning* el estudiante entra como voluntario en algún programa local de su comunidad durante un período de tiempo que puede coincidir con un curso) para desarrollar las competencias ciudadanas prácticas de los distintos colectivos de ciudadanos. Entre ellas destacamos:

- El conocimiento y facilitar el acceso a los ciudadanos para hacer uso de los recursos propios de la comunidad, desarrollar procesos donde puedan ejercer la capacidad de decidir, de controlar, etc.
- Actitudes responsables y comportamientos comprometidos con la transformación social, competencias prácticas de ciudadanía: habilidades para tolerar al otro, trabajar junto a personas distintas, desear participar en procesos públicos, la implicación procurando estimular la conciencia ciudadana para pasar de la delegación y dependencia a la asunción de compromisos y riesgos desde la sensibilidad hacia la justicia y el compromiso en una justa distribución de los recursos.

Se trata de estimular las conexiones entre personas y grupos presentes en la comunidad, precisamente para desarrollar el reconocimiento de intereses y problemas compartidos y la creación de valores y responsabilidades comunes que favorezcan tanto la participación y la implicación en un mismo proyecto (ganar experiencia democrática) como el sentimiento comunitario entre sus miembros de formar parte de una comunidad. En este apartado podemos incluir actividades como la investigación activa de un barrio o de la ciudad mediante las unidades didácticas o *lessons plans* con este objetivo.

Otro recurso interesante en este sentido son las “*ciudades educadoras*”, que conciben el entorno urbano como entorno, 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).

Desde estas consideraciones, 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 bien entendido de ciudadanía intercultural. Un ejemplo lo tenemos en el Plan Municipal para la Interculturalidad del Ayuntamiento de Barcelona (1997), que establece cinco principios básicos de actuación municipal (el reconocimiento y valoración de la diversidad cultural; la igualdad de derechos y oportunidades; la potenciación de la participación ciudadana; la democratización de la gestión...) concretados en seis ejes programáticos para hacer efectivo un cambio social igualitario.

Tampoco querriamos concluir sin aludir al importante papel, dentro de este amplio movimiento de construcción de la ciudadanía, del desarrollo de escuelas democráticas; escuelas que, por su estructura y funcionamiento, suponen un ejercicio práctico de la democracia porque ya su mismo currículum “*implica oportunidades continuas de explorar estas cuestiones, de imaginar respuestas a los problemas y de guiarse por ellas*” (APPLE & BEANE, 1997: 34).

- La estructura organizativa de la Escuela ofrece cauces de participación amplios y suficientes para que la información fluye libre y ágilmente. Todos los miembros de la comunidad educativa participan comprometidamente en todas las fases del proceso.
- Además, 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.

Para hacer una escuela democrática basada en estos principios nos fijaremos en la clase cooperativa en tanto que espacio privilegiado en el que se aprenden las dinámicas participativas y situaciones comunicativas que hacen posible una democracia. Constituye un momento idóneo de participación, pues la palabra y el diálogo son los protagonistas, como herramientas para el entendimiento y el compromiso con los acuerdos adoptados o proyectos que se han decidido. Todo ello es posible por unas instituciones que se crean, y son:

- Los Consejos (regulares o extraordinarios), que permiten organizar las actividades y proyectos colectivos, analizar la vida del grupo, buscar soluciones a las disfunciones y a los conflictos y elaborar las leyes y reglas.
- La distribución de responsabilidades, que favorecen la distribución del poder, comprender y apropiarse progresivamente de las reglas de la vida colectiva y, al tiempo, una cierta autonomía para no actuar gregariamente.

- Y las leyes o reglas que componen el cuadro ético y democrático. Se elaboran por los propios alumnos y, una vez aprobadas, constituyen el marco de referencia normativo.

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

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

Referencias bibliográficas

- ANEAS, A. (2003). *Competencias interculturales transversales en la empresa*. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona. Disponible en: <http://www.tdx.cesca.es/tdx-1223104-125002/> [Consulta: 15 de mayo 2004].
- BANKS, J. A. (1997). *Educating Citizens in a Multicultural Society*. New York: Teachers College Press.
- BARTOLOMÉ, M. (coord.) (2002). *Identidad y Ciudadanía: Un reto a la educación intercultural*. Barcelona: Narcea.
- BARTOLOMÉ, M. (2004). “Educación intercultural y ciudadanía”. En GRAÑERAS ET AL. (coord.), *La formación del profesorado en Educación Intercultural*. Madrid: La Catarata, 93-122.
- BARTOLOMÉ, M. & CABRERA, F. (2003). “Sociedad multicultural y ciudadanía: hacia una sociedad y ciudadanía intercultural”. *Revista de Educación*. Número extraordinario 2003 sobre Ciudadanía y Educación, 33-56.
- BARTOLOMÉ, M., FOLGUEIRAS, P., MASSOT, I., SANDÍN, M. P. & SABARIEGO, M. (2003). *¿Construimos Europa? El sentimiento de pertenencia desde una pedagogía de la inclusión*. Barcelona: ICE de la UB.
- BARTOLOMÉ, M., CABRERA, F., ESPÍN, J. V., DEL CAMPO, J., MARÍN, M. A. & RODRÍGUEZ, M. (2002). *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*. Barcelona: Narcea.
- BARTOLOMÉ, M. & MARÍN, M. A. (2005). “Las identidades cívicas y culturales: ejes clave para la construcción de una ciudadanía intercultural”. En S. SACAIVINO, *Identidad (es) y Ciudadanía Intercultural desafíos para la educación*. Brasil: Consejo de Cultura.
- BARTOLOMÉ, M., FOLGUEIRAS, P. & SABARIEGO, M. (2006). *Muntem el nostre poble*. Barcelona: Càritas.
- BARTOLOMÉ, M. & CABRERA, F. (Coords.). (2007). *La construcción de una ciudadanía intercultural en los jóvenes. Guía para el profesorado de Educación Secundaria*. Madrid: Narcea.
- BARTOLOMÉ, M., FOLGUEIRAS, P. & SABARIEGO, M. (en prensa). *¿Montamos nuestro pueblo?* Barcelona: Càritas.
- BARTOLOMÉ, M. & CABRERA, R. (2003). “Sociedad multicultural y ciudadanía: Hacia una sociedad y ciudadanía interculturales”. *Revista de Educación*, 33-56.
- CABRERA, F., ESPÍN, J. V., MARÍN, M. A. & RODRÍGUEZ, M. (2005). “La Juventud ante la ciudadanía”. En *Revista de Investigación Educativa*. Volumen: 23 N° 1, 133- 172.
- CABRERA, F. (2002). “Hacia una nueva concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural”. En BARTOLOMÉ, M. (coord.), *Identidad y Ciudadanía: Un reto a la educación intercultural*. Barcelona: Narcea.
- DELORS, J. (1996). *Educació: hi ha un tresor amagat a dins. Informe per a la UNESCO de la Comissió Internacional sobre Educació per al Segle XXI*. Barcelona: Centre
- MAALOUF, A. (1999). *Les identitats que maten. Per una mundialització que respecti la diversitat*. Barcelona: La Campana.
- MARQUES, S. & PALAUDARIAS, J. M. (eds.) (2001). *Sociedades pluriculturales y educación: la interculturalidad como respuesta*. Girona: Universidad de Gerona y Ayuntamiento de Gerona.

- MARÍN, M. A. (2002). “La construcción de la identidad en la época de la mundialización y los nacionalismos”. En M. BARTOLOMÉ (ed.), *Identidad y Ciudadanía: Un Reto a la Educación Intercultural*. Madrid: Narcea, 27-49.
- MARÍN, M. A. (2005). “Les dinàmiques identitàries en les societats multiculturals postmodernes: nous reptes per a l’educació en valors”. *Revista Catalana de Pedagogia*, vol. 3, 75-93.
- MARQUÉS, S. (2001). “Los retos de la educación en una sociedad pluricultural”. En S. MARQUÉS & J. M. PALAUDÀRIAS (eds.), *Sociedades pluriculturales y educación: la interculturalidad como respuesta*. Girona: Universidad de Gerona y Ayuntamiento de Gerona, 9-19.
- MASSOT, M. I. (2003). *Jóvenes entre culturas: La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- SANDÍN, M. P. (1998). *Identidad e interculturalidad. Materiales para la acción tutorial. Primer ciclo de ESO*. Barcelona: Laertes.
- SABARIEGO, M. (2002). *LEducación Intercultural ante los retos del siglo XXI*. Bilbao: Desclée De Brouwer.