

DEBATES

EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN UNA EUROPA DIVERSIFICADA: TENSIONES Y DIFICULTADES SOBRE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN ENTORNOS URBANOS TRANSCULTURALES

HUSBANDS, CHRIS

School of Education and Learning, East Anglia, Norwich, Reino Unido
c.husbands@uea.ac.uk

Resumen. Todas las sociedades esperan que sus sistemas educativos preparen a los jóvenes para la edad adulta. En las sociedades democráticas liberales, una función básica de la educación es preparar a los jóvenes para una ciudadanía democrática y participativa y lo hacen a través de la historia, la geografía, los estudios sociales y la educación para la ciudadanía. Sin embargo, las sociedades en las que las escuelas intentan cumplir con esta obligación se han vuelto más complejas debido a una movilidad a gran escala y una marcada diversidad cultural. Por otra parte, las ideas comúnmente aceptadas sobre la ciudadanía democrática liberal se han visto cuestionadas por los procesos políticos de globalización que erosionan el concepto de estado-nación, sin que las instituciones internacionales sepan aún cómo resolver las complejidades de principios del siglo XXI.

En los suburbios urbanos surgen dificultades especiales debido a la pobreza, la acumulación de privaciones y a la complejidad cultural que suele caracterizarlos. Este artículo examina la educación para la ciudadanía y utiliza una serie de materiales recientes que ponen de relieve las tensiones y dificultades existentes en la concreción de los currículos y en su aplicación en circunstancias escolares difíciles. Finalmente, examina algunas de las aportaciones que los profesores que se ocupan de la educación para la ciudadanía tendrían que incorporar a sus prácticas.

Palabras clave. Educación para la ciudadanía, cambio cultural, diversidad, educación urbana.

Summary. All societies expect their schooling systems to prepare young people for adulthood, and in liberal democratic societies a key function of schooling is to prepare young people for participatory democratic citizenship, through history, geography, social studies and citizenship education. However, the societies in which schools seek to discharge this obligation have become more complex through large scale transhumance and pronounced cultural diversity, whilst the assumptions of liberal democratic citizenship have been challenged as the political processes of globalisation erode the nation state and international institutions grapple with the complexities of the early twenty-first century.

There are particular challenges in the urban banlieues: characterised by poverty, concentrations of deprivation and, often, cultural complexity. This paper considers the scope of citizenship education and uses a range of recent material from within an beyond education to highlight tensions and difficulties in current curriculum specifications and which face schools in challenging circumstances. It ends by considering some of the key issues which teachers of citizenship need to absorb into their practices

Keywords. Citizenship education, cultural change, diversity, urban education.

INTRODUCCIÓN: ¿UNA CRISIS DE CIUDADANÍA?

En el verano de 2001, una serie de disturbios estallaron en algunas ciudades del Norte de Inglaterra, primero en Bradford y posteriormente en Oldham, Burnley, Leeds y Stoke-on-Trent. Las personas implicadas en estos disturbios fueron sobre todo hombres, tanto blancos como pertenecientes a grupos étnicos minoritarios. El subsiguiente *Informe Cantle* sobre las causas y las dificultades a largo plazo que surgieron de estos acontecimientos argumentaba que detrás de éstos se hallaban modelos profundamente arraigados de división cultural y étnica que se sumaban ahora al racismo, la pobreza, el paro y a una educación insuficiente. Cantle planteaba retos a la política educativa, de alojamiento, de empleo y al servicio policial, concluyendo: «Las dificultades son más evidentes cuando la separación tiene una multitud de facetas —es decir, cuando divisiones geográficas, educativas, culturales, sociales y religiosas se refuerzan mutuamente hasta el punto de que exista poco o ningún contacto con otras comunidades a nivel alguno—. Parece que ello permitiría que esta ignorancia de las otras comunidades se desarrollase en forma de miedo, especialmente cuando se viese estimulado por extremistas que intentasen demonizar una comunidad minoritaria.» (Cantle, 2003, párrafo 5.6.2).

Cuatro años más tarde, estallaron otros disturbios en un suburbio urbano de París, Clichy-sous-Bois —una gran zona de viviendas planificadas y construidas por el sector público en el extremo noreste de la ciudad—, que se extendieron a otros suburbios por toda Francia. En las calles de estos barrios de viviendas estatales caracterizados por una pobreza y un paro juvenil de hasta un 40%, muchos jóvenes —básicamente, hijos de inmigrantes musulmanes del Maghreb y de África Subsahariana— sostuvieron batallas continuas con la policía. En su *Brookings Commentary* sobre los disturbios en los suburbios, Jonathan Laurance y Justin Vaisse ofrecen una repetición francesa de las conclusiones de Cantle: «La población que estaba detrás de estos disturbios estaba constituida sobre todo por la clase más baja, o “perdedores”, creando zonas de patología social altamente concentrada: fracaso escolar, paro, tráfico de drogas y otros delitos, etc. Para un adolescente, sea cual sea su origen, vivir en estas bolsas de pobreza es un calamidad y un estigma social. Al mismo tiempo se ha ido desarrollando una subcultura protectora, altamente territorializada: o perteneces al suburbio, éste es tu lugar y la gente te respeta, o eres un extranjero y mejor mantenerse alejado. Por supuesto, esto incluye a la policía.» (Laurance y Vaisse, 2005).

Las causas de los disturbios en Gran Bretaña en 2001 y en Francia en 2005 fueron muy diferentes. Los disturbios de Oldham fueron predominantemente entre grupos de jóvenes, mientras que los alborotadores

franceses protestaban contra la sociedad, representada sobre todo por la policía. Mientras que en Inglaterra hubo agresiones entre pandillas de blancos y otras de la minoría étnica, en Francia, el objetivo de las protestas fue «el Estado». El informe de Cantle comenta las divisiones sociales y religiosas, mientras que Vaisse investiga la patología social. Sin embargo, tanto en Gran Bretaña en 2001 como en Francia en 2005, los desórdenes compartieron las mismas características geográficas, estallando en áreas urbanas de viviendas protegidas, económicamente deprimidas, caracterizadas por altos índices de desempleo y bajos niveles en los resultados educativos. Tal como el subsiguiente informe del Gobierno británico concluía respecto a los acontecimientos del año 2001, estas comunidades «se habían segmentado por fronteras raciales, generacionales, culturales y religiosas, y [...] que había poco diálogo, o apenas contacto, entre los diversos grupos a través de las divisorias sociales» (Ministerio del Interior, 2002). Además, tanto en Francia como en Gran Bretaña, los disturbios se interpretaron como los síntomas de una crisis de la ciudadanía que surgía de la dificultad de desarrollar una gestión de gobierno capaz de cohesionar sociedades diversas, provocando un debate sobre la cohesión, la integración y la naturaleza de la ciudadanía.

Diferentes acontecimientos en las ciudades del Norte de Gran Bretaña y en los suburbios franceses plantean grandes interrogantes sobre la relación entre los grupos minoritarios y las sociedades de acogida. Este artículo intenta examinar uno de estos aspectos fundamentales: los desafíos de la educación para la ciudadanía en diversas sociedades europeas contemporáneas. Se trata de un tema complejo, y para ello pongo de relieve algunos temas subyacentes a un nivel teórico, examinando la naturaleza de la educación para la ciudadanía, las presiones educativas, especialmente en entornos urbanos, así como una agenda para la reflexión sobre la naturaleza evolutiva de la educación para la ciudadanía en las escuelas.

ESCUELAS Y EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN EUROPA

La educación para la ciudadanía y la tarea de las escuelas

Todas las sociedades esperan que sus sistemas escolares preparen a los jóvenes para una participación activa en las normas, prácticas y valores de la sociedad adulta. En las sociedades democráticas laicas, se confía en que las escuelas proporcionen a los jóvenes una base de conocimientos, capacidades, formas de entender y actitudes necesarias para una «ciudadanía responsable» (O’Shea, 2003). También anteriormente, pero sobre todo desde el año 2001, cada vez se ha prestado más atención a las diversas maneras de

DEBATES

enfocar el trabajo de las escuelas y los sistemas escolares: en 2003, la Dirección General para la Educación y la Cultura de la UE creó un grupo de especialistas que informase sobre las formas en que «todos los interlocutores escolares promocionan de forma efectiva el aprendizaje de los valores democráticos y la participación democrática a fin de preparar a los jóvenes para una ciudadanía activa» (CE, 2005). El estudio de la UE desarrolla el concepto de Karen O'Shea de «ciudadanía responsable» como una base para reflexionar sobre la educación para la ciudadanía. Se trata de un concepto complejo, y plantea cuestiones «relacionadas con la conciencia y el conocimiento de los derechos y deberes. Esto también está estrechamente vinculado con valores cívicos como democracia y derechos humanos, equidad, participación, asociación, cohesión social, solidaridad, tolerancia ante la diversidad y justicia social, y abarca la cultura política básica, el pensamiento crítico, el desarrollo de los valores con la debida consideración respecto a las diferentes perspectivas sociales y puntos de vista, así como la participación activa de los alumnos en las comunidades escolar, local y más general». (CE, 2005, pp. 9-10).

El estudio de la UE observaba que la preparación de los alumnos para una ciudadanía responsable no tiene lugar simplemente a través de una «enseñanza de la ciudadanía» separada del resto de las materias. Aunque en algunos países como Inglaterra, la República Checa y Eslovaquia, a partir del nivel inferior de la educación secundaria, la educación para la ciudadanía es una asignatura del currículo, o en otros países, como España, Suecia y Noruega, la educación para la ciudadanía se considera una materia transversal que se imparte de forma interconectada con diversas áreas del currículo¹. Esta diversidad plantea dificultades evaluativas y comparativas importantes, con las cuales lidia el estudio de la UE: el análisis comparativo se vuelve difícil porque la educación para la ciudadanía se halla dispersa entre muchas materias, incluyendo la filosofía, la historia, la geografía y las ciencias sociales.

En muchos estados de la UE, el desafío de la educación para la ciudadanía ha llevado a grandes cambios y desarrollos curriculares. En Italia, las reformas curriculares de 2004-05 han introducido la «educación para la coexistencia cívica» como un tema educativo general (*Gazzetta Ufficiale*, 2004). En España, los currículos de la educación secundaria inferior y superior fueron reformados por decreto real en el año 2000, poniendo un mayor énfasis en la preparación para la ciudadanía considerada como un tema transversal (CE, 2005, p. 87). En Inglaterra, a finales de los años noventa, la preocupación generalizada por la falta de educación y participación política de los jóvenes llevó al gobierno de Blair a introducir la ciudadanía como una materia nueva, obligatoria en la educación secundaria. En las escuelas inglesas, a

menudo por defecto, la enseñanza de la ciudadanía se ha convertido en la responsabilidad de los profesores de historia (Wrenn, 2001), educación religiosa (Watson, 2001) y geografía (Lambert y Machon, 2001; Taylor, 2004).

Educación para la ciudadanía y dificultades de una movilidad masiva

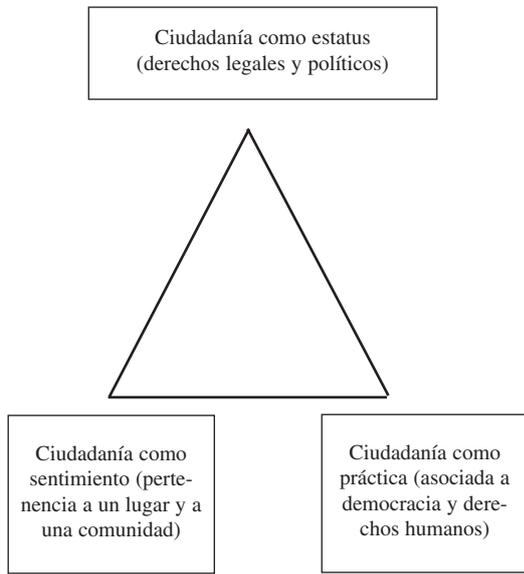
Las escuelas siempre han tenido interés en desarrollar lo que James Arthur llama «alfabetización social normativa y comunitaria» (Arthur, 2002), o lo que Karen O'Shea llama «ciudadanía responsable»; sin embargo, las definiciones de la educación para la ciudadanía siempre se hallan sometidas a debate. En su sentido básico, observa Robert Jackson, «ciudadanía» implica pertenencia a una «sociedad política, lo cual significa posesión de derechos legales... Durante muchos siglos, la ciudadanía fue un estatus privilegiado que sólo recibían aquellas personas que satisfacían ciertas condiciones» (Jackson, 2003, p. 2). Los ciudadanos gozan de derechos y responsabilidades, y su acceso a aquellos derechos y la adopción de aquellas responsabilidades derivan de su pertenencia a una sociedad cívica.

Tal como James Banks observa en su informe socialmente crítico sobre los desafíos de la educación para la ciudadanía que surgen de la diversidad étnica y cultural, muchos enfoques convencionales de la definición de ciudadanía ignoran los «significados de ciudadano y ciudadanía en las sociedades democráticas y multiculturales» (Banks, 2003, p. 4). Como resultado de ello, y dado que las sociedades se han vuelto más complejas, frecuentemente han aparecido tensiones entre los conceptos de los derechos y responsabilidades del ciudadano, así como respecto al intento de desarrollar enfoques cada vez más inclusivos de la definición de ciudadanía. Osler y Starkey (2005) caracterizan «la ciudadanía como “un escenario para la participación” y se refieren a la ciudadanía como un “estatus” (con derechos y deberes legales y políticos), un “sentimiento” (de pertenecer a un lugar y a una comunidad), así como una “práctica” asociada a la democracia y los derechos humanos» (Gráfico 1). El análisis de Osler y Starkey nos recuerda que la ciudadanía es antes que nada un concepto dinámico que agrupa aspectos relacionados con la identidad (estatus), la práctica y las actitudes. Éstos se hacen eco de los informes socialmente críticos de «ciudadanía activa», los cuales ponen énfasis en los deberes de participación y acción que aparecen en algunos informes internacionales recientes sobre ciudadanía en la educación (Gonçalves e Silva, 2003).

Las tensiones y los desarrollos en las interpretaciones del concepto de ciudadanía se reflejan en las propuestas curriculares como se puede ilustrar con dos ejemplos anglófonos:

DEBATES

Gráfico 1



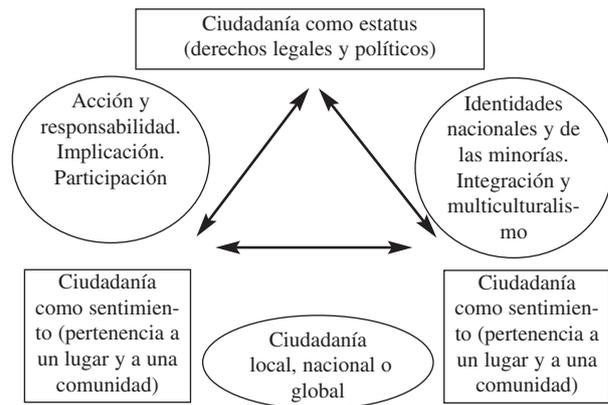
En Inglaterra, la ciudadanía se introdujo como una nueva materia en el sistema escolar después del *Crick Report* de 1998. David Kerr, que trabajó como secretario del equipo Crick, en un revelador informe de 2003 sobre los principios en los cuales se basaba el enfoque de Crick, argumenta que su trabajo reconocía de forma explícita «el final de la democracia liberal, moderna, y el inicio de un mundo menos seguro». Basó el concepto de ciudadanía en cuatro pilares: derechos y responsabilidades, acceso, pertenencia e identidades (Kerr, 2003, p. 2). El Informe Crick elaboraba sus recomendaciones a partir de un compromiso para estimular «la participación cívica», e identificaba tres líneas en la educación efectiva para la ciudadanía: responsabilidad social y moral, implicación en la comunidad y cultura política básica (Kerr, 2003, p. 5). El énfasis subyacente en el Informe Crick sobre la educación para la ciudadanía en Inglaterra se puso en la participación democrática y comunitaria. Este énfasis reflejaba el convencimiento de Crick (2000) de que el ejercicio de las responsabilidades democráticas requiere una ciudadanía activa y con una cultura política básica.

La base del *Curriculum for Global Citizenship* de la influyente Oxfam (2004) pone énfasis en aspectos algo diferentes. Mientras que las recomendaciones de Crick se centran en preparar a los jóvenes para el ejercicio de los derechos y las responsabilidades como ciudadanos, el trabajo de Oxfam examina en términos educacionales qué podría significar el hecho de preparar a los jóvenes para un compromiso teórico y práctico como ciudadanos del mundo. Dicho trabajo se basa en un marco curricular bastante convencional, centrado en el conocimiento y la comprensión, en competencias, valores y actitudes, pero está funda-

mentalmente orientado por una serie de razones más afectivas. El currículo de Oxfam se estructura alrededor de cinco ejes: justicia social y equidad, diversidad, globalización e interdependencia, desarrollo sostenible, paz y conflicto.

Las dos especificaciones curriculares –la una, un informe encargado por el gobierno; la otra, producida por una organización no gubernamental que mira de ejercer presión sobre las prácticas educativas– nos recuerdan que, al construir propuestas curriculares, existen fuertes tensiones entre las diferentes concepciones de la educación para la ciudadanía, respecto a la relación entre ciudadanía nacional y global, en relación con el lugar de la acción social y la naturaleza de la responsabilidad social (Gráfico 2).

Gráfico 2



Uno de los problemas importantes de la educación para la ciudadanía es que aún se está debatiendo lo que se entiende por ciudadanía. Una segunda dificultad está relacionada con el tema complejo de la identidad (la identidad individual y la identidad de los grupos), así como las dificultades para mediar en las relaciones entre individuos, grupos minoritarios amplios y diversos y las sociedades de acogida. En este aspecto, podemos volver a escenarios como el de Bradford y Clichy-sous-Bois. En comunidades urbanas como éstas, la población ha cambiado profundamente en las tres últimas décadas, con los consiguientes cambios en la población escolar.

El movimiento rápido y creciente de la población ha ocasionado que muchos subsistemas escolares se volvieran altamente complejos en el aspecto cultural. Esta complejidad cultural está muy localizada en los sistemas escolares, y es sobre todo característica de las grandes áreas urbanas y periféricas. Una vez más, los ejemplos proporcionarán el argumento. En la Park View School de Birmingham (Inglaterra), alumnos que en un 90% provienen de entornos religiosos islámicos hablan casi 40 lenguas distintas. Una estima-

DEBATES

ción apunta que en las escuelas de Ámsterdam se hablan 285 lenguas distintas. En Barcelona, las inmigraciones del Norte de África, Asia y Oceanía han sido muy importantes en los últimos años, produciendo altos niveles de diversidad lingüística y étnica, especialmente en barrios relativamente empobrecidos.

Evidentemente, las escuelas y sus comunidades se enriquecen enormemente gracias a la diversidad cultural, y las oportunidades de compenetración intercultural han aumentado enormemente en los entornos escolares multiculturales. Sin embargo, en un interesante artículo de Faten Aggad en que comenta la política de integración francesa y los disturbios de 2005, se pone de manifiesto que las dinámicas de la pobreza y el racismo en los suburbios franceses se han vuelto más complejas como resultado de la llegada y el establecimiento en estas zonas de cantidades importantes de refugiados en los años 1990 y 2000. Estos refugiados han traído consigo experiencias de exclusión, sufrimiento y opresión, planteando muchas dificultades en el ámbito de la política social, dificultades distintas de las planteadas en política social por las inmigraciones masivas de los años 1960 y 1970 (Aggard, 2005). En el contexto de la violencia de 2001, el Gobierno británico concluía: «Bradford, Burnley y Oldham se podrían describir todas ellas como multiraciales en base a que son comunidades mezcladas desde el punto de vista racial. Pero hacerlo nos haría pasar por alto la observación de que «diferentes grupos étnicos [en Bradford] se están segregando a sí mismos de los demás y se están retirando a “zonas de confort” constituidas por personas iguales que ellos» (Ministerio del Interior, 2002, p. 9).

EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN ENTORNOS TRANSCULTURALES

El desafío de la educación para la ciudadanía en los suburbios

Una característica básica del reto que representa la educación para la ciudadanía en algunos suburbios es que relaciona la situación local con lo que se ha convenido en llamar «globalización política» (Held et al., 1999). Los refugiados de las persecuciones y las crisis políticas siempre han traído consigo sus luchas políticas, tanto si se trata de los refugiados políticos procedentes de Rusia en el siglo XIX o de los líderes del Congreso Nacional Africano en el exilio en Londres en los años 1970 y 1980. Lo que varía en los años 1990 y 2000 no es el hecho de buscar asilo sino su escala enorme y el alcance de la alta conectividad entre comunidades de refugiados geográficamente dispersas: el ACNUR estima que las solicitudes de asilo a los países europeos llegaban aproximadamente a 25.000 por mes en 2004 y 2005 (ACNUR, 2005). La tecnología de la comunicación global permite que

grupos geográficamente dispersos puedan mantener o crear comunidades con un alcance global y una pequeña ubicación geográfica; se trata de las comunidades que Peggy Leavitt (2001) ha llamado «pueblos transnacionales». Estas redes pueden sostener grupos perseguidos y minoritarios de múltiples formas; también los pueden aislar, y ambos presentan desafíos políticos. En Clichy-sous-Bois, así como en muchas otras áreas urbanas en toda Europa, se han desarrollado enclaves de aislamiento cultural. El mundo intensamente desestabilizado de las globalizaciones políticas y las regionalizaciones (Held et al., 1999) es tanto causa como contexto para el crecimiento masivo de estas comunidades inmigrantes.

Las poblaciones inmigrantes de la Europa urbana son, en muchos sentidos, comunidades marginales en la sociedad europea contemporánea: marginales en términos de logros culturales, en términos de participación política y económica, en términos de su acceso a un capital cultural y social más amplio. Los acontecimientos de 2001 y 2005, contrapuestos a un contexto de intensa desestabilización global, plantean el desafío más serio sobre la educación para la ciudadanía en Europa y cómo la escuela media entre el sentido de la identidad de los alumnos, su patrimonio cultural y la sociedad en general.

Y si para las sociedades europeas contemporáneas no existe un reto más grande que desarrollar comunidades cohesionadas, integradas, en un momento de enorme movilidad y desestabilización global, para la escuelas no hay un reto mayor que desempeñar sus obligaciones respecto a la promoción de «la ciudadanía responsable» dentro de comunidades marginales en contextos de pobreza, exclusión y racismo. La agenda para la enseñanza de la ciudadanía y las ciencias sociales en las escuelas europeas se está desarrollando rápidamente. Mi argumento ha sido que las dificultades a las que los maestros se enfrentan al preparar a los jóvenes para la ciudadanía se han vuelto más complejas a medida que nuestros conceptos de ciudadanía se han ido configurando de forma más amplia y, especialmente en las escuelas urbanas, los modelos de inclusión y exclusión social se han ido asentando de forma general en una sociedad más diversificada desde el punto de vista cultural. Muchos de estos modelos subyacentes que tenemos de la educación para la ciudadanía aún no han empezado a tratar de las conexiones necesarias para articular una respuesta educativa. Y aunque, según Osler y Starkey, podemos considerar la ciudadanía y la educación para la ciudadanía como «un escenario conflictivo», la forma en que aplicamos la educación para la ciudadanía en áreas urbanas culturalmente complejas no es tratada de forma convincente, ni por las propuestas de educación de la ciudadanía basadas en las obligaciones y los derechos, ni por los modelos liberales basados en la participación y en los derechos.

Recursos sobre la educación para la ciudadanía

Al comentar el desafío al que se enfrenta la educación para la ciudadanía, Peter Figueuroa (2003) observa que existe una tendencia a presentar dualidades supersimplificadas: autonomía individual opuesta a bien común; valores privados, a valores públicos; diversidad, a integración; conflicto, a cohesión. Un ejemplo efectivo, en cierto modo sutil, de complejidad en dualidades opuestas se puede hallar en el estudio de la UE de 2005 sobre la educación para la ciudadanía. Al examinar los énfasis culturales de los currículos europeos, el estudio sugería que en la mayoría de los currículos aparece una tensión entre el conocimiento curricular y la promoción de la diversidad sociocultural y el aprendizaje de las culturas y valores «europeos». Sin embargo, este análisis pierde fuerza debido a una confusión desafortunada que considera que el conocimiento de los procesos de integración de la UE es el componente fundamental de la dimensión del conocimiento de los currículos (EU, 2004, p. 54). En la práctica, el trabajo de los maestros y la experiencia de los alumnos están más finamente desgarnados que esto. ¿Qué recursos intelectuales y prácticos tenemos para articular la educación para la ciudadanía? ¿A qué retos se enfrentan las escuelas al mediar entre los niveles individual, local y nacional, entre culturas enclave y su misión más amplia de desarrollo de los futuros ciudadanos?

Sissel Óstberg (2003) ha proporcionado un estudio sorprendente sobre la experiencia de las vivencias de niños noruego-paquistaníes que nos ayuda a comprender una parte de la complejidad inherente a esta cuestión. Encuentra que sus conceptos del yo y del lugar están matizados, y argumenta que «viven en un mundo transterritorial, construido por redes personales locales y globales de relaciones familiares, de etnicidad y religión. Su sentimiento de pertenencia a Noruega o a Pakistán fundamentalmente no está vinculado a los países o estados nacionales respectivos sino a los lugares en los que nacieron y las localidades en las que crecieron» (2003, p. 99). Para Óstberg, estos jóvenes «se sintieron como en casa en una comunidad local [...] y “en casa” en un mundo islámico [...] desean ser noruegos y paquistaníes [...] musulmanes y cosmopolitas» (p. 104). Prosigue observando que, en Noruega, el discurso oficial se caracterizaba por una combinación de «nacionalismo monocultural (todos somos noruegos) y cosmopolitismo (todos compartimos las mismas ideas de libertad, individualismo)». Argumenta que en este contexto, una consecuencia de la creciente fragmentación residencial son unas fronteras más marcadas por parte de las minorías –especialmente si «la retórica que pone énfasis en la unidad contra el terrorismo no consigue incluir la diversidad cultural y religiosa»-. El análisis de Óstberg la lleva a la crítica de Ziebertz de los enfoques monoculturales y multiculturales del aprendizaje, en tanto que esencialmente estáticos, y a

la defensa del «aprendizaje intercultural», en el cual «el pluralismo no tiene fronteras claramente delimitadas entre tradiciones, culturas o religiones cerradas» (Ziebertz, 2001). El análisis de Óstberg nos recuerda que los niños no son *tabulae rasae*, y que traen a la escuela fuertes concepciones, cuando no subdesarrolladas y a veces subinformadas, del yo, la identidad, la comunidad y la pertenencia. En su análisis observamos relaciones bien desarrolladas con la familia y la comunidad –bien sean geográficas o virtuales– y relaciones bien desarrolladas con los problemas y las identidades globales –aunque relaciones escasamente desarrolladas con las entidades nacionales o subnacionales intermedias.

En tanto que instituciones mediadoras básicas para los niños y los jóvenes, las escuelas tienen la responsabilidad fundamental de trabajar este nivel que falta y proporcionar a los jóvenes, a través de su currículo formal, la base para una participación activa en la sociedad civil. Un problema crítico sobre la educación para la ciudadanía, bien sea a través de una única materia o a través de enfoques transversales, se halla en el hecho de hasta qué punto puede construirse la articulación de las relaciones entre las identidades individuales o comunitarias y las identidades globales; es decir, el énfasis de Jackson (2003) en la ciudadanía como una pertenencia esencialmente inclusiva en la sociedad política y cívica.

CONCLUSIÓN: DEFINIENDO LA TAREA DE LAS ESCUELAS

Obviamente, las escuelas son tanto un recurso como un desafío: constituyen nuestra inversión más importante de cara al futuro. Sin embargo, la educación para la ciudadanía con frecuencia se halla inadecuadamente ubicada en las escuelas, en las que los alumnos muy a menudo se ven inhabilitados, y las relaciones de poder entre adultos y niños no modelan el ejercicio de una ciudadanía activa y participativa –a pesar del reciente esfuerzo para estimular la creación de consejos de alumnos y la participación de éstos en el proceso escolar de toma de decisiones–. A parte de esto, las escuelas a menudo son un reflejo de las comunidades a las que sirven: comunidades con recursos de capital social y material, capaces de brindar oportunidades cada vez más amplias a sus alumnos, o comunidades –Clichy-sous-Bois, Bradford, los suburbios marginados de Europa– que, aunque enriquecidas por una multiplicidad de culturas, se ven profundamente empobrecidas y con pocas oportunidades para que los alumnos puedan cambiar sus vidas. Pero, si bien las escuelas tienen obligaciones en relación con la educación para la ciudadanía, no pueden cumplirlas por sí solas.

El informe final de Cantle sobre los disturbios de 2001 en Oldham sugiere que altos niveles de segre-

DEBATES

gación étnica y material en las escuelas constituyen un factor importante de complicación, y escribe favorablemente sobre el proyecto de articulación de las escuelas de Oldham, que busca juntar escuelas con alumnos matriculados procedentes de grupos étnicos significativamente diferentes y de distintas áreas geográficas e idear programas de actividades que permitan a los niños encontrarse y compartir una serie de experiencias positivas tanto en las escuelas como fuera de éstas. Este proyecto posibilita que la comprensión de la cultura e identidad de los demás, sus diferencias y similitudes por parte de los niños pueda empezar a incrementarse (Cantle, 2005, p. 39). Sin embargo, el mero hecho de mencionar este proyecto plantea la pregunta de si un proyecto de este tipo podría tratar lo que Cantle consideró el problema más importante –las divisiones cada vez más grandes entre comunidades–. Pero, ¿está claro de hasta qué punto podría tratar lo que Vaisse consideró una patología social en Clichy-sous-Bois?

Como hemos visto, a la educación para la ciudadanía no le faltan modelos curriculares: «ciudadanía responsable» (O'Shea, 2001), «educación para la ciudadanía global» (Oxfam, 2004), «ciudadanía y sentimiento, y práctica» (Osler y Starkey, 2005) y «aprendizaje intercultural» (Zibiertz, 2001). Todos ellos nos pueden proporcionar consignas útiles para una especificación curricular ante el reto de una educación para la ciudadanía a comienzos del siglo XXI. El territorio de la educación para la ciudadanía está repleto, y las expectativas que ponemos en la ciudadanía son grandes: esperamos que la educación para la ciudadanía prepare a los estudiantes para la participación en democracias maduras, que actúen como adultos responsables en sus opciones personales y sociales, que comprendan los problemas a los que el mundo se enfrenta. Se trata de demandas importantes. También hemos visto que fuertes tensiones subyacen en la educación para la ciudadanía, especialmente en las comunidades urbanas, en las que la tarea de las escuelas se enfrenta a las realidades cotidianas de comunidades empobrecidas y transnacionales. El desafío para los modelos integradores de ciudadanía y de educación para la ciudadanía es abrumador.

¿A qué recursos pueden aspirar las escuelas y los maestros en esta área crítica de la educación y la enseñanza? Sabemos muchas cosas de las realidades de la práctica educativa en escuelas urbanas, en las que las prácticas del día a día de los maestros a menudo se ven determinadas por las dificultades derivadas de una falta de asistencia, bajos resultados, dificultades emocionales, sociales y personales de los alumnos, con las consiguientes dificultades de gestión del comportamiento, motivación y estado

ánimico. Como mucho, el éxito es tanto un proceso a corto plazo, diario, como un producto final de la enseñanza y el aprendizaje.

En mi opinión, tres temas clave surgen de la discusión anterior al definir los problemas a los que los maestros de ciudadanía se enfrentan en escuelas urbanas culturalmente complejas:

- El primero está relacionado con la identidad. El análisis de Óstberg sobre los noruego-paquistaníes nos recuerda que la identidad es compleja: *a)* que está enraizada localmente y centrada de forma transnacional; *b)* que el «nacionalismo monocultural» crea dificultades en las escuelas. Uno de los retos urgentes para las escuelas es desarrollar estrategias que ayuden a los niños a gestionar su lugar en su mundo de identidades múltiples: europeas y asiáticas, locales y transnacionales.

- El segundo está relacionado con el papel fundamental de las escuelas en tanto que instituciones integradoras en sociedades complejas. A pesar de que las escuelas y, de modo más general, la sociedad necesitan reconocer las identidades múltiples y diversas de los niños, la tarea fundamental de las escuelas en democracias culturalmente complejas consiste en la integración de los jóvenes en estados democráticos laicos y en los procesos participativos de estos estados. La tarea básica de la educación para la ciudadanía es sin duda establecer los fundamentos de una ciudadanía democrática laica.

- Finalmente, tal como sugiere el informe de Cantle, por muy efectivos que sean los maestros y las escuelas, la tarea de la educación para la ciudadanía es demasiado importante y demasiado compleja para que las escuelas y los profesores actúen de forma individual. Y esto es especialmente cierto en los suburbios y en las comunidades transnacionales menos privilegiadas en general, en las cuales los recursos de los que dependen las escuelas –comunidades que ofrezcan su apoyo, con altos niveles de capital social, integración en la sociedad en general, redes de instituciones que ayuden– simplemente no existen.

La tarea de la educación para la ciudadanía, compleja y urgente, es una tarea impresionante. Las concreciones curriculares que tenemos nos ayudan a comprender algunas de las áreas prioritarias, pero, en el fondo, los maestros de las escuelas urbanas tienen que desarrollar prácticas centradas en los aspectos de identidad, ciudadanía democrática laica y cooperación con otras escuelas e instituciones sociales.

DEBATES

NOTAS

¹ Para más detalles, ver CE (2005), pp. 18-21. La ciudadanía puede convertirse más fácilmente en una materia separada a medida que los alumnos maduran. En los casos en los que el tema de la ciudadanía está integrado en otras materias, la naturaleza de la integración varía, estando más frecuentemente

incluida en: historia, ciencias sociales, geografía, educación religiosa, ética y filosofía.

* Este artículo ha sido traducido del inglés por Beatriu Krayenbühl Gusi.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BANKS, J.A. (2003). Democratic Citizenship Education in Multicultural Societies, en Banks, J. A. (ed.). *Diversity and Citizenship in Education: global perspectives*, pp. 3-16. San Francisco: Jossey-Bass.
- CRICK, B. (2000). *Essays on Citizenship*. Londres: Continuum.
- CRICK, B. (1998). *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools: final report of the advisory group on citizenship*. Londres: QCA.
- CANTLE, E. (2005). *Challenging local communities to change Oldham: Review of Community Cohesion in Oldham*. Coventry: Institute for Community Cohesion.
- COMISIÓN EUROPEA (EC) (2003). *Open Learning Environment, Active Citizenship and Social Inclusion. Implementation of Education and Training 2010 Work Programme: Progress Report*. Bruselas, noviembre de 2003.
- FIGUEROA, P. (2003). Diversity and Citizenship Education in England, en Banks, J.A. (ed.). *Diversity and Citizenship in Education: global perspectives*, pp. 219-244. San Francisco: Jossey-Bass.
- GAZZETTA UFFICIALE (2004). *Decreto Legislativo n. 59 Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'articolo 1 della legge*.
- GONÇALVES e SILVA, P.B. (2003). Citizenship education in Brazil: the contribution of Indian peoples and blanks in the struggle for citizenship and recognition, en Banks, J.A. (ed.). *Diversity and Citizenship in Education: global perspectives*, pp. 185-216. San Francisco: Jossey-Bass.
- HELD, D., MCGREW, A., GOLDBLATT, D. y PERRATON, J. (1999). *Global transformations, Politics, Economics and Culture*. Cambridge: Polity Press.
- HOME OFFICE (Ministerio del Interior) (2002). *Building Cohesive Communities: A Report of the Ministerial Group on Public Order and Community Cohesion*. Londres: Home Office.
- JACKSON, R. (2003). Citizenship, Religious and Cultural Diversity and Education, en Jackson, R. (ed.). *International Perspectives on Citizenship, Education and Religious Diversity*, pp. 1-28. Londres: Routledge Falmer.
- KERR, D. (2003). «Citizenship Education in England: the making of a new school subject»: <www.sowi-online.de/journal/2003-4/england_kerr.htm>.
- LAMBERT, D. y MACHON, P. (eds.) (2001). *Citizenship Through Secondary Geography*. Londres: Routledge Falmer.
- LAURANCE, J. y VAISSE, J. (2005). Understanding Urban Riots in France. *New Europe Review*, diciembre.
- LEVITT, P. (2001). *The Transnational Villagers*. Los Angeles: University of California Press.
- O'SHEA, K. (2003). *A Glossary of terms for education for democratic citizenship: developing a shared understanding*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing.
- ÓSTBERG, K. (2003). The experiences of Pakistani-Norwegian children, en Jackson, R. (ed.). *International Perspectives on Citizenship, Education and Religious Diversity*, pp. 89-105. Londres: Routledge Falmer.
- OSLER, A. y STARKEY H. (2005). *Changing citizenship: democracy and inclusion in education*. Milton Keynes: Open University Press.
- TAYLOR, L. (2004). From bias comes opportunity: the use of texts to explore the concept of bias in geographical learning, en Kent, W.A. y Powell, A. (eds.). *Geography and Citizenship Education: Research Perspectives*. Londres: IGUCGE/University of London Institute of Education.
- UNHCR (ACNUR) (2005). *Asylum Levels and Trends in Industrialized Countries First Quarter, 2005 Comparative Overview of Asylum Applications Lodged in 31 European and 5 Non-European Countries*. Ginebra: Naciones Unidas.
- WATSON, J. (2002). *Citizenship Education and its Impact on Religious Education*. Farmington Fellowship Report, Norwich, University of East Anglia, School of Education and Professional Development.
- WRENN, A. (2001). Slave, Subject and Citizen, en Arthur, J. et al. *Citizenship through secondary history*. Londres: Routledge.
- ZIBERTZ, H.G. (2001). Intercultural learning in a new millennium: between fundamentalism and relativism en Francis, L.J., Astley, J. y Robbins, M. (eds.). *The fourth R for the third millennium*. Dublín: Lindisfarne Books.