

Revista de Investigación Educativa, 1999, Vol. 17, n.º 2, págs. 277-319

DIVERSIDAD Y MULTICULTURALIDAD

Margarita Bartolomé, Flor Cabrera, Julia Victoria Espín, M^o Ángeles Marín, Mercedes Rodríguez
Universidad de Barcelona

INTRODUCCIÓN

Esta ponencia se enmarca en la línea de anteriores trabajos nuestros, en los que se ha intentado ofrecer el panorama general de la investigación llevada a cabo en el campo de la diferenciación educativa, y, más en concreto de la educación intercultural.

En «*Diseños y metodologías de investigación desde la perspectiva de la educación intercultural*» (Bartolomé, 1992), tras una breve clarificación de términos asociados a la educación multicultural, analizábamos los principales métodos de investigación y campos de estudio que se habían desarrollado a lo largo de este siglo en el ámbito mundial.

En «*Modelos de investigación en la intervención educativa diferencial*» (Bartolomé, Cabrera, F., Espín, J., Marín, M.A., Del Rincón, D. y Rodríguez, M., 1993) nos centrábamos en un marco más amplio, intentando abordar el estado de la investigación en ese momento en cada una de las áreas temáticas, al tiempo que profundizábamos en los principales problemas metodológicos hallados.

En «*Panorámica general de la investigación sobre educación intercultural en Europa*». (Bartolomé, 1996) el área de estudio se redujo a la investigación en educación intercultural en Europa. Intentamos entonces articular enfoques y directrices políticas de intervención, con modelos educativos y tipos de investigación preferente. El análisis de las tendencias ya nos alertó sobre las principales dificultades que parecían emerger en el campo de la educación intercultural y las posibilidades que brindaban algunas metodologías de investigación para hacer avanzar el tema.

En este trabajo ampliamos de nuevo el campo de mira. ¿Qué tendencias parecen perfilarse en el horizonte internacional cuando estudiamos la educación multicultural? Y, paralelamente, ¿Qué metodologías de investigación resultarían más adecuadas

para trabajar la temática emergente, dentro de los enfoques paradigmáticos en alza, y en los escenarios donde esta investigación debería realizarse?

El objetivo de estas páginas es por tanto, no sólo mostrar algunos avances en este tópico, sino compartir la necesidad de cambiar sustancialmente los temas y diseños de investigación si queremos responder a las necesidades educativas que se van descubriendo en este campo.

I. DIVERSIDAD Y MULTICULTURALIDAD

I.1. Aproximación sociocultural

El tema de la diversidad en educación ha sido tratado con frecuencia desde un enfoque predominantemente psicológico. Posiblemente ha influido en ello el extraordinario apoyo que brindó la Psicología Diferencial al desarrollo de la Pedagogía Diferencial, así como la orientación y contenido de la nueva titulación de Psicopedagogía.

Es significativo, sin embargo, que el informe Delors (1996) sitúe inicialmente el tema de la diversidad en el marco más amplio de una sociedad tensionada por la crisis del vínculo social, es decir, por el aumento claro de las desigualdades entre países y dentro de un mismo país¹. A esta situación conduce inevitablemente la fragmentación social y la pérdida de unos valores integradores que constituyan el proyecto común compartido. En este contexto, «*la educación puede ser un factor de cohesión si procura tener en cuenta la diversidad de los individuos y de los grupos humanos y, al mismo tiempo, evita ser a su vez, un factor de exclusión social*» (Delors, 1996, p. 59).

Este planteamiento recoge una concepción de la diversidad humana en su sentido más amplio: somos diferentes en «*talentos individuales*» como «*conocimiento abstracto, imaginación, aptitud para comunicar, afición a la animación del trabajo en equipo, sentido de la belleza, dimensión espiritual o habilidad manual...*» (Son términos utilizados en el informe al referirse a estos talentos). Pero poseemos al tiempo una riqueza de expresiones culturales y lingüísticas propias de cada grupo, que constituyen igualmente un reto para la educación, si ésta ha de ponerse *al servicio de la cohesión social*.

Ahora bien, lo que nuestra reciente historia ha puesto de relieve es que las diferencias humanas asignadas a grupos (de género, etnia, clase social, religión, lengua, nación o cultura en sentido amplio), pueden provocar el desencadenamiento de la violencia más irracional cuando se utilizan como criterio de fragmentación social y han ido precedidas de un proceso sistemático de inculcación propagandística y sesgada que justifica y conduce a la marginación de unos grupos por otros. Imágenes del genocidio realizado en los países centrales de África o de la limpieza étnica en Yugoslavia, permanecen todavía en nuestra retina recordándonos a qué extremos puede

1 En los informes del PNUD en estos últimos años está tratado extensamente este tema, así como en las múltiples publicaciones promovidas por organismos internacionales y en especial por las ONGDs. A ellos remitimos.

llegarse cuando la defensa de la propia identidad o los derechos de unos grupos se construyen sobre la destrucción de otros.

Después de la segunda guerra mundial, se creía que la promulgación generalizada de los derechos humanos podría proteger indirectamente a las minorías étnicas y nacionales, al asegurar los derechos individuales básicos de todos los seres humanos, sin tener que aludir específicamente en la legislación y en la práctica social al hecho de la pertenencia a grupos determinados. Pero, como señala Kymlicka, (1996) *«cada vez está más claro que los derechos de las minorías no pueden subsumirse bajo la categoría de derechos humanos»*. Estos son *«simplemente incapaces de resolver importantes y controvertidas cuestiones relativas a las minorías culturales como las siguientes:... ¿Se deberían dedicar fondos públicos para escolarizar en su lengua materna a todos los grupos étnicos o nacionales? ¿Debería el nivel central devolver poderes gubernamentales a niveles locales o regionales controlados por minorías concretas, especialmente en temas culturales delicados como la inmigración, las comunicaciones y la educación? ¿Qué grado de integración cultural puede exigirse de los inmigrantes y los refugiados antes de que adquieran la ciudadanía?»* (pp. 17-18).

No estoy afirmando que éstas son las cuestiones que debemos formularnos ni que ésta sea tampoco su formulación correcta. Las he tomado como ejemplo de los problemas prácticos que están vinculados a la diferenciación cultural y que expresan la dimensión política del quehacer educativo.

Para devolver a la educación su lugar central en la dinámica social, hay que tomar en peso dos responsabilidades fundamentales:

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

A lo largo de todo el informe se nos insiste en que **el reconocimiento del pluralismo y la diversidad como riqueza** constituye el punto de partida para actuar responsablemente y con justicia en las dos tareas anteriormente formuladas. Y viceversa: la lucha contra la exclusión social *«da a cada persona la capacidad de participar activamente durante toda la vida en un proyecto de sociedad»* (Ibidem, p. 65).

Como vemos, este discurso no niega, muy al contrario, alienta a tener en cuenta la diversidad que proviene de las características individuales o grupales, incidiendo significativamente en la diversidad cultural y étnica, por los procesos de exclusión a los que muchos colectivos se ven sometidos, como ya hemos apuntado. También hay una mención explícita a los fracasados que puede generar el mismo proceso educativo. Este colectivo, por ejemplo, sin una atención educativa especial, podría llegar a formar parte, del grupo de excluidos sociales (en el supuesto de que no procediera ya del mismo).

Quizá la novedad que el informe aporta estriba en articular la diversidad con el proceso de socialización que toda educación promueve. Y en considerarla, no como un obstáculo, sino como un componente necesario y enriquecedor de la cohesión social... a condición de que se viva y fomente de una determinada manera. Es este nuevo enfoque el que querríamos retomar posteriormente.

1.2. Un espacio privilegiado para el tratamiento de la diversidad

Desde una concepción de la educación a lo largo de la vida, el tema de la diversidad nos acompaña permanentemente durante todo el ciclo vital.

Ahora bien, en este momento, la introducción en nuestro país del modelo comprensivo en la Educación Secundaria ha planteado institucionalmente, retos importantes al tratamiento de la diversidad.

No hay duda que la búsqueda de la **igualdad de oportunidades** ha impulsado el desarrollo de reformas educativas similares a la nuestra.

Pero la práctica escolar nos devuelve que la implantación de un modelo comprensivo, favorecedor de la igualdad de oportunidades, pueda generar en su aplicación desigualdades manifiestas.

«La educación secundaria ha pasado a ocupar el papel de pivote del sistema educativo y es la que experimenta la expansión más rápida, si bien con índices de repetición y abandono escolar cada vez más elevados» (Díez Hochleitner, 1997, p. 12).

El modelo comprensivo supone que consideremos al mismo tiempo y con similar intensidad, la consideración de las diferencias individuales y grupales. Este es el medio fundamental para no excluir del sistema a un grupo de sujetos.

Como señalan Tiana y Muñoz *«lógicamente, la principal dificultad de los sistemas comprensivos consiste en tratar de manera adecuada la diversidad que existe en el alumnado evitando la simple homogeneización de la acción educativa. Los países que han optado por este modelo han puesto en marcha diferentes estrategias para asegurar el tratamiento justo y eficaz de la diversidad»* (1998, pp. 46-48).

En estos últimos años se ha hecho un esfuerzo por desarrollar una serie de estrategias que permita dar respuesta educativa adecuada al colectivo heterogéneo de alumnos, con capacidades e intereses diferentes y con necesidades educativas especiales. Obras como la de Wang (1995) intentan plantear la elaboración de un proyecto educativo centrado en la atención a la diversidad.

La urgencia por atender a un colectivo de alumnos, posiblemente abocado al fracaso escolar sin un apoyo específico, ha conducido al desarrollo de programas de **diversificación curricular** (Muzás, Blanchard, Jiménez y Melgar, 1995) y de **garantía social**.

En el marco de este debate, no aparecen excesivas referencias al hecho multicultural, como tampoco se expresan al presentar informes globales sobre el sistema educativo Nacional. Sin embargo, al hablar de los objetivos, se indica *«adquirir espíritu de cooperación, responsabilidad moral, solidaridad y tolerancia, de modo que no exista discriminación entre las personas»*. (Tiana y Muñoz, 1998, p. 48).

Esta última aportación se sitúa en uno de los pilares que Faure asigna a la educación: *«aprender a vivir juntos»*. (1996, pp. 103-106).

Y es que en la sociedad global multicultural, la educación secundaria ha de dejarse atravesar por esta realidad.

«En consecuencia, todo centro educativo, en especial los del nivel secundario, debe tener un enfoque multicultural para poder ofrecer, tanto a los hijos de las minorías como a los de las mayorías, las mismas posibilidades e instrumentos, para una plena integración social y econó-

TABLA 1
LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN SECUNDARIA

Ámbitos	Cambios que se van incorporando
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> — Incorpora objetivos con una clara referencia a la diversidad multicultural de nuestras sociedades. — En los objetivos se reconoce al tiempo, la diversidad real y las semejanzas e interdependencia entre los seres humanos, desde una perspectiva mundial. — Comienza a afirmarse la necesidad de desarrollar la conciencia de identidad europea para asumir y superar las diferencias nacionales. — Se inicia la expresión de algunos valores que conducen a una educación para la ciudadanía y la responsabilidad social.
Contenido curricular	<ul style="list-style-type: none"> — Se ofrecen algunas alternativas curriculares: <ul style="list-style-type: none"> • enriquecimiento del currículum con módulos específicos de otras culturas, o créditos variables que tratan temas como la ciudadanía europea, el desarrollo de la identidad cultural, etc. • trabajar la interculturalidad como eje transversal en todas las materias. — Oferta de lenguas extranjeras como créditos de libre elección.
Metodología	<ul style="list-style-type: none"> — Énfasis (al menos teórico) en el aprendizaje cooperativo clave en la adquisición de habilidades y actitudes que nos permiten vivir o trabajar juntos. — Metodología centrada en el alumnado, partiendo de sus necesidades e intereses y dándole amplia participación en su propio aprendizaje. La enseñanza individualizada y la adaptación curricular se consideran estrategias complementarias. — Uso frecuente de dinámicas de valores, orientadas al descubrimiento de los propios estereotipos y prejuicios y lucha contra la injusticia y la discriminación.
Motivación	<ul style="list-style-type: none"> — Se acentúa la motivación para el aprendizaje que debe hacerse desde los propios parámetros culturales del alumnado.
Nuevas tecnologías	<ul style="list-style-type: none"> — Su uso en los centros educativos permite abrir el conocimiento a espacios cada vez más amplios (vía Internet, por ejemplo) facilitando el intercambio con otros colectivos y culturas.
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> — Queda definida desde una vertiente formativa más global y con una referencia más clara a capacidades y actitudes (y no sólo a contenidos). — Sigue siendo una asignatura pendiente en relación a su flexibilidad para incorporar en los procesos la diversidad cultural.
Acción Tutorial	<ul style="list-style-type: none"> — Se vincula en esta etapa no solo a cuestiones relativas a la orientación de los estudios o la preparación para la toma de decisiones, sino a aspectos relativos a la identidad personal y cultural del alumnado. — La superación de conflictos de origen cultural ha adquirido especial relevancia, dentro de un tema «estrella» en la educación secundaria actual: la disciplina.

mica dentro del respectivo Estado/Nación, desde una perspectiva globalizadora que permita enriquecer al tiempo, la identidad cultural de origen» (Díez Hochleitner, 1997 p. 15).

A modo de ejemplo, veamos los cambios curriculares que se van incorporando desde una perspectiva intercultural (Bartolomé, coord, 1998 pp. 133-134)².

Posiblemente el listado anterior no sería corroborado por la mayoría del profesorado de Secundaria. Desde las investigaciones en este ámbito (Bartolomé, coord, 1998) se observa una dificultad para percibir la multiculturalidad, no solo como riqueza sino como dato de realidad. Los problemas de disciplina, la falta de motivación, la adaptación institucional a la ESO, emergen con frecuencia a un primer plano, quedando con menor relieve otras aportaciones interesantes en el campo de la educación para la diversidad que también existen.

Sin embargo, no es por creer que **ya** se ha conseguido un tratamiento adecuado a la diversidad por lo que pasamos a plantear ahora nuevos enfoques. El énfasis en la **educación a lo largo de la vida** y las investigaciones sobre las **desigualdades en la educación** (CIDE, 1998) nos llevan a considerar **otros espacios vitales** para el desarrollo de la diversidad educativa.

1.3. Algunas prioridades en el desarrollo de la diversidad cultural

La inquietud que ha acelerado la introducción de los nuevos enfoques para el tratamiento de la diversidad cultural tiene una profunda raíz: el cambio de civilización que experimentamos en los umbrales del siglo XXI. Los fenómenos de globalización y de interdependencia afectan a una sociedad que, como ya hemos señalado, se caracteriza por su fragmentación y pérdida de cohesión social.

- La crisis de los Estados de Bienestar y el aumento persistente del desempleo. Un conjunto de la población (que tiende a crecer) pierde progresivamente sus atributos ciudadanos: no vota, no tiene trabajo, vive en zonas marginales, se siente excluida de las instituciones, no esta conectada con el progreso de las redes de comunicación. Están «out» que es peor que estar «abajo». Las desigualdades más importantes no son la clásica entre «ricos» y «pobres» sino entre los que tienen acceso al conocimiento y al uso de la información y los que no lo tienen. Dada la globalidad de los fenómenos económicos y sociales, hay una necesidad por asegurar el derecho universal de acceso a las nuevas tecnologías de la información.
- La multiculturalidad. La explosión de diversidad en el mundo moderno ha llegado hasta la ciudad y ha promovido la afirmación irreprimible de los derechos colectivos y culturales. El paso de la cultura hacia la multiculturalidad desencadena fenómenos nuevos dentro de la ciudad. La ciudad multicultural ya no se basa en un único poder de cultura autóctona. Todos los hombres y mujeres son ciudadanos. Por ello, un proyecto educativo emancipador ha de ser por definición intercultural.

² Hemos incluido aquí elementos que aparecen con frecuencia en la documentación sobre el tema hasta fechas relativamente recientes. No están incorporados los nuevos enfoques de los que hablaremos posteriormente.

- La estabilización y profundización de las desigualdades entre Norte y Sur; el aumento de la dependencia y la fragmentación de las sociedades y de los países situados en áreas en vías de desarrollo; y la consolidación de las brechas que separan a los sectores excluidos en las sociedades más desarrolladas. Es un deber que trasciende el propio territorio y al que se debe dar una respuesta de solidaridad.
- El Estado-nación uniforme y homogéneo se cuestiona desde el reconocimiento de estado multinacional como resultado de las reivindicaciones de las minorías nacionales y desde el concepto de estado poliétnico o multicultural resultante de la aceleración y expansión de los movimientos migratorios. También la configuración de gobiernos supranacionales (ejemplo, la Unión Europea) cuestiona el concepto de ciudadanía como nacionalidad en cuanto que se desarrollan deberes y derechos más allá del propio Estado.
- Las dificultades experimentadas en Europa para el desarrollo creciente de una identidad europea. Los acontecimientos vividos en Yugoslavia nos muestran cómo algunos nacionalismos pueden asociarse a procesos de exclusión que puedan incluso llegar a la limpieza étnica. Respetar y orientar el sentimiento de pertenencia a su propia cultura social de forma que pueda incorporarse armónicamente la referencia a diversas identidades en una única identidad personal constituye un gran reto para la educación.
- La redefinición «femenina» del concepto de ciudadanía pues subsisten factores de desigualdad jurídica, social, política y cultural entre los géneros. Los importantes cambios que ha comportado la masiva incorporación de la mujer a la educación o al mercado laboral se han traducido en nuevas formas de desigualdad y jerarquización entre hombres y mujeres, en la medida en que no se ha alterado la invisibilidad social del trabajo reproductivo ni la desconsideración de los valores y actitudes que se asocian.
- La necesidad de regular los derechos universales que garanticen a la población la protección del medio ambiente. Es necesario combatir el despilfarro de los recursos energéticos y la planificación unidireccional de las relaciones con la naturaleza, basados en una confianza irracional en la capacidad ilimitada en la ciencia para resolver cualquier problema, que amenaza la calidad de vida.

¿Qué educación —se preguntará Singh (1997)— debemos promover para una Europa multicultural y multiracial en cambio? Con la palabras utilizadas normalmente en los diagnósticos sociales diríamos que **amenazas** y **oportunidades** se dan en todos los factores.

Es urgente pues, asumir con **responsabilidad** este mundo en crisis. Sin renunciar a la propia identidad hay que apostar por un proyecto común, por la construcción social.

1.4. La función de la investigación educativa en el cambio social

Seguramente, a estas alturas del discurso, a más de uno se la habrá ocurrido plantearse, **¿Qué tenemos que ver con todo esto?**

Desde nuestro rol investigador tales enfoques parecerían más propios de otros profesionales de la educación que no nuestros.

Pero queremos reivindicar la necesidad de contemplar la problemática social como punto de partida de la actividad investigadora.

El V Programa Marco de la Comunidad Europea para Acciones de Investigación, Desarrollo Tecnológico y Demostración (IDT) para el periodo 1998-2002, se plantea por ejemplo en su 4^a acción clave³:

«El **objetivo** de esta acción clave es comprender mejor las transformaciones estructurales que están teniendo lugar en la sociedad europea, con el fin de **descubrir las formas de gestionar el cambio** y hacer que los ciudadanos europeos participen más activamente en la conformación de su futuro» (p. 28).

En el fondo, hay una cuestión evaluadora de la relevancia práctica de nuestra investigación:

- ¿Puede favorecer procesos que luchen contra la exclusión y que promuevan el desarrollo de nuevas estrategias educativas al servicio de la cohesión social?
- ¿Contribuirá a resolver algunos de los problemas sociales prioritarios?⁴.

Para colaborar en el avance de la reflexión, vamos a presentar:

- cuáles son las temáticas emergentes en la investigación intercultural educativa.
- cómo están siendo tratadas desde la investigación.

I. NUEVOS ENFOQUES EN LA INVESTIGACIÓN: TEMÁTICA EMERGENTE

Antes de plantear las temáticas emergentes querría recordar los cuestionamientos más globales que se están haciendo a los paradigmas de investigación. Así como el enfoque sociocrítico cuestiona los métodos más propios del paradigma interpretativo o naturalístico, (dando lugar, por ejemplo, a la etnografía crítica), en la actualidad existe una interesante literatura que cuestiona el modelo sociocrítico desde una mentalidad postmoderna. Se les critica a su vez la excesiva generalización de las afirmaciones que ponen bajo sospecha el modelo intercultural basado en las relaciones humanas, invitándoles a una nueva construcción del conocimiento científico desde lo cotidiano, trabajando desde experiencias concretas, con la participación real de los que viven los problemas y dando al profesorado un protagonismo **real** (no teórico) en las investigaciones educativas planteadas (Boyle y Guillette, 1998).

También el feminismo, ha irrumpido con fuerza en el desarrollo, no solo de las temáticas, sino en la elaboración misma del conocimiento, favoreciendo la construcción de un pensamiento complejo. Este «*se basa en el reconocimiento de la experiencia social de diversos sectores y por ello, la posibilidad de enriquecer el modelo con aportaciones diferentes*» (Juliano, 1999, p. 36).

3 Mejora de la base de conocimientos socioeconómicos.

4 En las «Jornades d'impuls a la recerca» promovidas por la División de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona (27-28 Mayo 1999) se acordó introducir el criterio de respuesta a la problemática social como prioritaria en la evaluación de los proyectos de investigación.

Sin duda la elección de métodos y de estrategias concretas de acercamiento a la realidad se ven afectadas por este enfoque. Las reflexiones sobre el multiculturalismo se han asociado de forma estrecha, en esta última época, al pensamiento feminista introduciendo modalidades fundamentales en el discurso. Es significativo que la obra editada por Torres, Mirón e Inda (1999) intentando articular los conceptos de raza, identidad y ciudadanía, contenga 3 capítulos dedicados a los feminismos críticos multiraciales. De alguna forma, como más adelante veremos, la perspectiva de género ha de ser incorporada en los nuevos temas de investigación.

• Evolución de los modelos

Lo primero que se constata, en la abundante literatura sobre el tema, es el desarrollo teórico de algunos **modelos** de educación multicultural, ya enunciados anteriormente, pero que ahora han sido revisados y profundizados.

A lo largo de esta década han surgido numerosos materiales curriculares que apoyaban el **modelo intercultural**, basado especialmente en la simetría cultural y las relaciones humanas. Aportaciones como la de Siccone (1995) «Celebrating diversity», han servido de base a otros trabajos desarrollados posteriormente en nuestro país (véase, por ejemplo, el programa para el desarrollo de la identidad cultural en adolescentes de Sandín, 1998).

Sin embargo este modelo ha sido puesto en cuestión por los críticos radicales, en especial algunas celebraciones multiculturales como «la fiesta de la diversidad», «el mes de la historia negra». ¡Tenemos —dicen ellos— tan poco que celebrar! Frente a este planteamiento que no introduce cambios sustantivos estructurales en las relaciones de poder, los críticos radicales abogan por un enfoque que *«se interrogue por el sesgo eurocéntrico, las relaciones socio/estructurales de grupo, que promueva una pedagogía orientada a la equidad y construya una ciudadanía democrática»* (Boyle y Gillette, 1998, p. 20). Las autoras revisan en su artículo el pensamiento de autores como Giroux (1993), Mc Carthy (1990) y McLaren (1994; 1995) desde esa crítica radical.

Como vemos, el planteamiento **antirracista**, que constituye un modelo clave del enfoque sociocrítico, ha sido ampliado, en la práctica. Las dimensiones de esta pedagogía crítica («Transformative Pedagogie») están muy cerca del enfoque global que es el que más atención ha merecido últimamente. En la pirámide de modelos de multiculturalismo de Steve Olu (1997), este autor sitúa el **multiculturalismo humanístico** que focaliza *«lo que hay de verdaderamente global, no enfatizando una cultura sobre otra, sino aceptando todas las culturas como medios válidos de vida. Su meta sería reconducir todos los recursos para la emancipación de la humanidad en su totalidad»* (p. 243). Como podemos fácilmente inferir, el término **global**, tiene múltiples perspectivas y posicionamientos. Más adelante veremos la conexión de la educación global con la educación para la ciudadanía.

• **Temática emergente**

Sin embargo, si quisiéramos priorizar las temáticas emergentes por la riqueza de tratamientos teóricos y retos que plantea a la investigación, señalaríamos tres centros de interés:

- El estudio de la **identidad** en contextos multiculturales y su aplicación al campo educativo. En este tema incluimos el amplio apartado de la construcción de una identidad europea.
- **El desarrollo de una educación para la ciudadanía.** Este tema se halla muy ligado a la educación para los derechos humanos, para la equidad y la justicia social, para la tolerancia, la participación democrática y la responsabilidad social (por citar algunos de los tópicos frecuentemente asociados) y, como ya hemos señalado, ha sido fuertemente cuestionado desde la perspectiva de género y desde el enfoque crítico de una racialización de las relaciones. El tema de la educación para la ciudadanía ha ido catalizando, como ya hemos señalado, otros planteamientos parciales de la educación en contextos multiculturales. Ambos temas han sido presentados como cuestiones clave para la investigación en el V Programa Marco. No hay duda, además, que guardan una estrecha relación entre sí y que su interacción puede ser abordada en proyectos de investigación. Es por ello que les dedicaremos un apartado en esta ponencia.
- Otro tema vinculado a los anteriores es el **tratamiento del conflicto** en contextos educativos multiculturales. Desde otros países como Francia (donde existe el Centre National de la Mediation) o Canadá en el que se ha ido consolidando la figura del **mediador cultural**, nos llegan experiencias que pueden ser muy útiles a nuestro país e invitan a ser investigadas.

Puesto que el objetivo de esta ponencia es invitar a la investigación en profundidad en este campo, vamos a desarrollar con una cierta amplitud, los elementos que necesitarían mayor producción investigadora en este momento:

3. IDENTIDAD EN CONTEXTOS MULTICULTURALES: LA COMPLEJIDAD DE UN TÉRMINO

Asistimos a una crisis del paradigma moderno que consideraba la diversidad identitaria como un valor regresivo; el universalismo abstracto y voluntarista, propio de este paradigma, ha dejado insatisfechos a grandes cantidades de seres humanos, que ahora en un momento de crisis, añoran el reagrupamiento de la especie humana desde un respeto más grande a su identidad (Pi de Cabanyes, 1998).

Actualmente la reivindicación de las identidades colectivas, por ejemplo de las minorías étnicas, o nacionales, son más patentes que las de clase social, de manera que las minorías cuestionan los principios de ciudadanía universal que no tienen en cuenta su identidad de grupo (Lukes y García, 1999).

Es importante comprender cómo se configura la identidad y su complejidad para poder dar respuestas desde la educación ya que actualmente se critica la educación multicultural por el hecho de que sus presupuestos y sus prácticas carecen de un

examen reflexivo sobre los conceptos de cultura, self e identidad individual (Hoffman, 1996). Antropólogos como Turner (1993) y Wax (1993) critican el concepto simplificado de cultura empleado en la educación multicultural como rasgos aislados que trivializan nuestra comprensión y que sirven de soporte a una visión de identidad cultural, personal, étnica o nacional que se ha fijado, esencializado y normalizado.

Hoy día hay un acuerdo generalizado entre los autores de que la identidad no es fija e inalterable, sino dinámica y cambiante ya que está en un continuo proceso de reconstrucción. En la conformación de la identidad intervienen dimensiones temporales —interactúan componentes del pasado, presente y futuro (F. Mascarell, 1997) y espaciales —lugares, territorios y contextos—. Un primer interrogante que surge es ¿Una persona tiene una o múltiples identidades? Es decir, se habla de la identidad o de distintas identidades. Nuestra respuesta es que una persona no tiene múltiples identidades, sino sólo una, hecha de todos los elementos que la han dado forma, en una mezcla especial y única. Si que tiene múltiples y complejas pertenencias, o, si se prefiere, subidentidades, lo cual no excluye que al hablar de cada una de ellas para caracterizarlas se hable de tipos o niveles de identidades, que no son excluyentes (Pi de Cabanyes, 1998; Pinxten, 1999; Flouris, 1998).

3.1. La construcción del concepto de identidad

Son muchas las corrientes que han tratado desde diferentes perspectivas el concepto de identidad: psicológicas, sociopsicológicas, culturales, antropológicas y fisosóficas. Desde cada una de ellas se pone el énfasis en algún tipo de pertenencia identitaria. En este apartado exponemos cómo se ha construido el concepto desde las diferentes ciencias como un punto de partida para abordar posteriormente los retos que plantea a la educación. Consideramos que son necesarios todos estos referentes para poder abordar posteriormente una operativización del constructo desde la investigación educativa.

3.1.1. La construcción de la identidad desde la perspectiva sociopsicológica

El auge del counseling multicultural en Estados Unidos ha propiciado el desarrollo de una línea de investigación en torno a la identidad étnico cultural desde dos enfoques complementarios: los componentes de la identidad y el desarrollo de la identidad.

- **El enfoque de los componentes de la identidad étnica**

Este enfoque tiene como objetivo identificar las dimensiones actitudinales y comportamentales que caracterizan la identidad étnica. Dentro de esta orientación podemos incluir los trabajos de Rotheram y Phinney (1987) Phinney (1991), Isajiw (1990), Sadowsky, Kwan y Pannu (1995).

Se han realizado diferentes trabajos de investigación siguiendo los modelos propuestos por estos autores. En nuestro país destaca la investigación de Espín y otros

(1998) sobre la construcción de un cuestionario para medir la identidad étnica y la aculturación en adolescentes magrebíes según el modelo de Isajiw (1990). Se conceptualizan la identidad étnica y la aculturación como constructos multidimensionales y diferenciados. El cuestionario elaborado permite un análisis diagnóstico de la identidad étnica y la aculturación de jóvenes magrebíes de dos maneras complementarias: elaborar perfiles individuales o grupales de identidad y aculturación, o bien analizando de forma conjunta ambos constructos, lo que permite ubicar a la persona o al grupo dentro de un continuo de integración étnico cultural, desde una situación de desintegración a una situación de integración y aceptación, tanto de su cultura de origen como de la cultura de la mayoría. Este cuestionario se ha utilizado en la evaluación de un programa de educación intercultural para el desarrollo de la identidad étnica en secundaria a través de la acción tutorial (Bartolomé, coord. 1998).

• Los modelos de desarrollo de la identidad étnica

Estos modelos tienen como objetivo estudiar la configuración, cambio o reelaboración de la identidad de las personas que entran en contacto con una cultura diferente. En los diferentes modelos propuestos para explicar el desarrollo de la identidad étnica, se pueden distinguir dos líneas de trabajo según las bases teóricas adoptadas por los autores. Un grupo de autores, entre los que podemos citar a Atkinson y col (1989), Cross (1978) y Helms (1995), elaboran sus respectivos modelos a partir del contraste o enfrentamiento de una cultura minoritaria frente a una cultura dominante desde la perspectiva de los teóricos de la identidad racial. Herring, (1995) señala las limitaciones de los modelos de desarrollo de la identidad para aplicarlos a las personas biraciales y cómo dicho proceso es mucho más complicado en niños biraciales. Una identidad doble negativa (racial y cultural) afecta de modo especial a estos niños, que tienen una prisa adicional por decidir su particular identidad étnica y elegir o combatir las fuerzas sociales. Sus actitudes, autoestima y autoconcepto se desarrollan de forma muy diferente. El autor sugiere estrategias para los profesionales del *counseling*, basándose en el modelo de identidad biracial de Poston (1990).

Otros autores, entre los que destaca Phinney (1989, 1991), toman sus bases teóricas de los modelos de «desarrollo del yo» asumiendo por analogía que el desarrollo de la identidad étnica también ocurre de forma progresiva, desde un estadio de difusión o de no examen de la identidad, pasando por una fase de exploración hasta conseguir su logro. Berger, (1997) que sigue los modelos de desarrollo de la identidad, explora en adolescentes emigrantes de la Unión Soviética en EEUU los factores individuales y sociales que influyen en la elección de un tipo de identidad, e identifica 4 patrones o modelos, similares a los de Phinney, (1989), que encuentra 5 estadios en el proceso de desarrollo de la identidad. El autor indica que más que estadios, parecen ser patrones diferenciados que permanecen estables, aunque con algunas fluctuaciones. El autor también señala tanto la poca literatura existente sobre la identidad en este tipo de población en constante incremento, como la importancia de realizar más investigación sobre el desarrollo de la identidad en adolescentes emigrantes por su complejidad, y por la necesidad de orientar a los prácticos.

Aunque es importante reconocer la contribución que han hecho los teóricos de la psicología social y de la psicología del yo al estudio e investigación de la identidad, sin embargo se les critica que han incidido en la identidad de las personas para potenciar la autoestima pero han dejado de lado los aspectos culturales. Esta misma crítica se hace extensiva a los programas y materiales educativos elaborados para fomentar la identidad personal y la autoestima del alumnado de las minorías.

Sin embargo en investigaciones recientes, desde esta orientación, se recalca la necesidad de contemplar la dimensión cultural, por ejemplo la realizada por Ibrahim y otros (1997) quienes presentan un modelo multidimensional para comprender la identidad étnica de los emigrantes del sur de Asia, nacidos en América. Para este tipo de población, y en general los orientales, hay una serie de variables que tienen un mayor impacto en el desarrollo de su identidad. Destacan las implicaciones que tiene para el counseling y la educación la comprensión de la etnicidad, concienciación y conocimiento de las características culturales del propio grupo, y como influyen en la identidad étnica.

3.1.2. Una nueva concepción de la identidad en la era de la mundialización y de los nacionalismos

En la actualidad los autores desde el pensamiento político, social, antropológico y filosófico ponen el acento en el estudio de la identidad étnico cultural y nacional. Las aportaciones son numerosas y vinculan estrechamente los conceptos de identidad y ciudadanía. La mayoría de los autores está de acuerdo en que el sentimiento de pertenencia es imprescindible para generar una ciudadanía activa (Cortina, 1998, 1999; García y Lukes, 1999; Bambök, 1999; Kymlicka, 1996, 1999). Si se quiere avanzar hacia una ciudadanía mundial hay que ahondar en el sentido de pertenencia a la propia comunidad para ver los factores que están incidiendo en ella.

El tema de la identidad emerge con fuerza en dos fenómenos que se están dando simultáneamente en nuestro tiempo. Por una parte la globalización a nivel cultural conlleva una mayor homogeneización en costumbres, maneras de vivir, y más valores compartidos entre personas de diversas culturas; desde esta perspectiva parece que se podría favorecer un nuevo tipo de identidad transcultural o supranacional. Por otra el fenómeno del resurgir de los nacionalismos y de los conflictos interétnicos que se plantean como choque de culturas y que son el origen de la mayor parte de los conflictos y guerras actuales en todos los continentes del mundo, parece más representativo de una configuración de la identidad basada en un grupo de pertenencia sea étnico o nacional (Thual, 1997; Martí, 1999). Parecen surgir pues dos tendencias que coexisten al mismo tiempo en la conformación de la identidad: la universalista y la localista o particularista. La cuestión es si son dos tendencias opuestas o si pueden ser complementarias y desde ambas se puede llegar a construir una nueva identidad.

• Identidad y pluralismo en un contexto de mundialización

La tendencia **universalista** tiene que superar dos tipos de peligros el de la hegemonía y el de la uniformidad. Los autores advierten de que las personas y los grupos

reaccionan cuando ven amenazada su identidad y cuando se les quiere imponer la nueva forma de colonización moderna que es la colonización cultural. Desde el mundo árabe, por ejemplo, se denuncia que las reacciones de las civilizaciones no occidentales son reacciones de identidad frente a la marea de la mundialización, y estas reacciones se manifiestan cada vez que una cultura o civilización intenta imponer a las demás su voluntad de potencia despreciando sus particularidades (Nour Eddine, 1999).

En cualquier lugar del planeta modernización equivale a occidentalización, y es una tendencia que los progresos técnicos cada vez acentúan más. Esta realidad no la viven de la misma forma quienes han nacido en la civilización dominante y quienes han nacido en otra. Los primeros pueden transformarse, progresar y adaptarse sin dejar de ser ellos mismos. Sin embargo para el resto del mundo la modernización siempre implica el abandono de una parte de sí mismos. Maaluf (1999) señala que incluso cuando ha suscitado entusiasmo siempre ha ido acompañada de un sentimiento de amargura o humillación, de una profunda crisis de identidad. Esta situación no es exclusiva de las sociedades no occidentales frente a occidente; dentro de los países occidentales también se dan reacciones de defensa de la propia identidad cuando una cultura mayoritaria intenta imponerse a otra más minoritaria. Este es uno de los motivos del resurgir de los nacionalismos, dentro de los estados-nación más amplios, como es el caso de Cataluña o el País Vasco en España, de Bretaña en Francia, de Gales y Escocia en Inglaterra o del Quebec en Canadá.

La mundialización y por tanto la **universalidad**, significa **pluralidad y diversidad**, como **opuesto a homogeneidad**, presente en cualquier lugar del mundo. Avanzar hacia una nueva civilización mundial significa que todo el mundo ha de tener la posibilidad de reconocerse en ella e identificarse. Esta nueva civilización ha de integrar elementos de todas las culturas. Al mismo tiempo **se acentúa la construcción de la identidad desde la diversidad cultural**.

El valor de la diversidad cultural se plantea no como diferenciación sino como accesibilidad más general a culturas asociadas a grupos y orígenes distintos del propio; una gama lo suficientemente amplia de oportunidades significativas sólo puede proporcionarla un fondo cultural diverso. En este sentido ni siquiera las culturas nacionales de largo asentamiento son lo suficientemente amplias. La decisión de afirmar una identidad adquirida al nacer no es ya una actitud natural sino que se convierte en un acto de elección ante toda una gama de alternativas accesibles.

Parekh (1995) plantea un argumento aun más amplio en pro del valor de la diversidad cultural como bien público, no sólo porque permite elegir, sino porque el acceso a otras culturas permite «apreciar la singularidad y también las fuerzas y limitaciones de la nuestra» (pág. 208). Y porque «ninguna forma de vida, por muy rica que pudiese ser, podría llegar a expresar jamás toda la gama de las potencialidades humanas» (pág. 203).

Actualmente hay muchos grupos de personas que se enfrentan a oportunidades anteriormente impensables de elegir identidades culturales y étnicas diferentes a las de su nacimiento. La movilidad y la inmigración enfrentan a un número creciente de personas a elecciones relacionadas con su pertenencia cultural; la posibilidad de com-

binar varias afiliaciones es un rasgo de la diversidad. Según Parekh (1995) no hay incompatibilidad entre el valor interno de la cultura para sus miembros y el valor externo de la diversidad para la sociedad más amplia. El valor de la pertenencia se verá aumentado por la reflectividad que resulta de experimentar otras culturas, e inversamente, sólo aquellas prácticas culturales que los miembros del grupo consideran valiosas contribuirán a la diversidad de una cultura pública. Sólo abriéndonos a las experiencias de otros grupos culturales, que coexisten con nosotros, a nivel social o global, podemos tener esperanzas de restaurar en alguna medida la riqueza de la nuestra.

Lo valioso de la diversidad cultural no es sólo la diferencia, sino el hecho de que proporciona oportunidades de comunicación entre formas de vida elegidas. La diversidad cultural accesible se opone tanto a la uniformidad, a través de la asimilación como a la diferencia a través de la segregación. Como señala Bamböck (1999) sería ingenuo suponer que este concepto de diversidad evite que estallen conflictos, pero ofrece la esperanza de resolverlos por medios políticos y no por la fuerza.

Desde la Educación multicultural se ha de trabajar para que todas las personas puedan asumir sus múltiples pertenencias, para conciliar la necesidad de identidad con la apertura franca y sin complejos a culturas diferentes. Como afirma Maaluf (1999) quien pueda asumir plenamente su diversidad servirá de enlace entre las diferentes culturas y comunidades y hará de cimiento en las sociedades donde vive.

- **La configuración de la identidad desde el sentimiento de pertenencia étnica, cultural y nacional**

Toda persona humana tiene una necesidad de pertenecer a una comunidad social y cultural, entre otras cosas porque necesita un referente cultural claro que le ayude a ordenar y dar sentido a la realidad compleja que le rodea. Este vínculo es necesario para gozar de una identidad psicosocial saludable. Del mismo modo a la mayoría de las personas les parece positivo e incluso indispensable referirse a su comunidad nacional como espacio que les confiere una parte notable de su identidad, ser catalán, español, francés, inglés o escocés, es una manera de afirmar la personalidad propia de los seres humanos que habitan en el territorio de estas naciones o que se consideran miembros de esas comunidades nacionales, aunque no habiten en su territorio. En la mayoría de las naciones la referencia nacional es tan obvia que se convierte en invisible (Martí, 1999).

Los nacionalismos más visibles son los que aparecen en contraste con estructuras estatales representativas de las naciones dominantes. Pero Martí (1999) señala que se puede hacer un uso perverso de los nacionalismos y esto explica el que la mayor parte de los conflictos de nuestro tiempo sean inteligibles si no se descubren sus componentes identitarios. Thual (1997) sin embargo alerta de que no todos los conflictos nacionales, todas las tensiones étnicas o religiosas son conflictos identitarios. El problema estriba en este caso en absolutizar la pertenencia nacional o conferirle un carácter exclusivo, con lo que nos encontramos con el nacionalismo étnico de carácter cerrado, como el que plantea Milosevic en Yugoslavia, empeñado en crear un estado nacional con ciudadanos de una sola etnia, religión y cultura.

La pertenencia cultural y nacional proporciona un marco de elección inteligible y un sentimiento firme de identidad; desde este punto de vista las naciones proporcionan un ámbito de libertad e igualdad, al mismo tiempo que una fuente de confianza y reconocimiento mutuos. Pero como señala Botey (1999) la defensa a ultranza de la tradición, de la propia identidad, de la diferencia conduce a un relativismo cultural cargado de conflictos insolubles. Es necesario mantener el equilibrio siempre inestable entre lo particular y lo universal, entre pasado y futuro, entre tradición y cambio como bases para mantener el pluralismo. Pinxten (1999), también alerta del peligro del esencialismo en la definición de las identidades nacionales, religiosas o étnicas.

Los grupos étnicos utilizan indicadores culturales para definir sus fronteras, pero su cultura no está encerrada dentro de esas fronteras en el mismo sentido que lo están sus territorios. La comunicación intercultural se produce en todas las sociedades que conocemos y establece un campo cultural más amplio dentro del cual se negocian las fronteras del grupo. En las sociedades modernas esas fronteras suelen adquirir una fluidez nueva. Hay que tener en cuenta además que la vitalidad cultural de un pueblo depende de los intercambios que mantiene con otras culturas. Desde esta perspectiva se comprende mejor el peligro de mantener intactas las culturas de algunos grupos de inmigrantes, ya que al ser culturas en situación habría que centrarse en lo que continúa siendo significativo y adaptativo en las nuevas circunstancias.

La pertenencia nacional, del mismo modo que la pertenencia étnico cultural, aunque se adquiere por nacimiento se ha de confirmar de forma voluntaria, enseña a las personas virtudes de solidaridad dentro de un grupo más amplio, proporciona estatus social y reconocimiento por otros y ofrece una cultura que ayuda a interpretar y valorar diferentes posibilidades de cómo dirigir sus vidas (Bambök, 1999).

La pertenencia de las personas a su propia cultura social tiene gran importancia porque ayuda a efectuar elecciones individuales significativas y a sustentar la auto-identidad.

Así pues podemos concluir este apartado señalando que las identidades de los ciudadanos de nuestro tiempo son irreversiblemente complejas. En este mismo sentido se expresa Maaluf (1999) cuando habla de identidad como pluripertenencia o Roque (1998) que plantea la polidentidad como la identidad del hombre contemporáneo. Cada persona dispone de un conjunto de valores y referencias para vivir, una de ellas es la nación, o el grupo étnico, pero no son referencias aisladas ni exclusivas. Muchas utilidades peligrosas de los nacionalismos se generan por la creencia errónea en la incompatibilidad de las identidades culturales a nivel personal (Maaluf, 1999; Martí, 1999), como si cada persona no fuese una combinación de identidades diversas.

3.2. La formación de una identidad europea: la dimensión europea de la educación

La Unión Europea que en un comienzo se concibió como una unión económica está derivando, en la actualidad, a una unión cultural, y en este proceso ocupa un papel relevante la educación, Hansen (1998). Cada vez se registra una presión mayor para integrar los sistemas educativos dentro de la comunidad, al mismo tiempo que se ve la necesidad de crear una comunidad cultural y una identidad europea.

La educación para la ciudadanía en el contexto europeo se concibe como una ayuda en el proceso de formación de la identidad europea a través de la dimensión europea de la educación. Los orígenes de la política comunitaria en relación a esta dimensión europea de la educación se remontan a los años 70. En 1974 el Consejo de Ministros hizo una declaración en la que señalaban 4 áreas prioritarias para la política comunitaria: enseñanza de las lenguas extranjeras; promoción del estudio de Europa como una parte del currículum ordinario; la cooperación en la educación superior y el apoyo a las escuelas europeas. Sin embargo como señala McMahon (1995) la meta de la acción comunitaria en el área de educación era la cooperación mas que la armonización de las diferentes políticas de los estados miembros en cuanto a los sistemas educativos.

Durante los años 80 se redefine el papel de la educación impulsado por el Comité de la Europa de los Pueblos encargado a Pietro Adonino. En el segundo informe Adonino, el Comité incluye propuestas de acción en los campos de la educación y la cultura para promover la identidad europea. La educación para la ciudadanía y la identidad recibe un gran impulso durante esta época mediante dos resoluciones, una del Consejo de Europa (1983) y otra del Consejo de Ministros de Educación (1988).

En la década de los 90 se han intensificado los esfuerzos para crear una identidad comunitaria basada en un sentido de pertenencia a la cultura europea, haciendo de la dimensión europea un punto de referencia central en el empeño de Bruselas de recuperar el apoyo popular al proyecto europeo. El tratado de Maastricht ratifica la dimensión europea de la educación concediéndole una mención específica en el primer artículo del tratado. En 1993 aparece el Libro Verde de la Dimensión Europea de la Educación. Según este libro, el objetivo principal de la dimensión europea es estimular la conciencia de lo que se concibe como una cultura y herencia europea común, y propiciar que los estudiantes se sientan más inclinados a identificarse como europeos. Se hace mención específica de que los esfuerzos por introducir la identidad europea en la educación no pueden ir, en ningún caso, en perjuicio de las propias identidades nacionales o regionales. La finalidad principal es respetar la diversidad regional y nacional, y al mismo tiempo, impulsar la común herencia cultural. Hansen (1998) señala que se han hecho muchos esfuerzos en la Comunidad Europea para no plantear los temas de identidad nacional y europea como conflictivos sino como complementarios, a pesar de ello están surgiendo una serie de problemas que hay que tener en cuenta.

3.2.1. Problemas para la construcción del concepto de identidad europea

En 1994 el Parlamento y el Consejo afirmaron que la dimensión europea de la educación tiene que ver con temas relacionados con la «herencia cultural», «basados en la herencia cultural de los estados miembros», los cuales deben contribuir a fortalecer en los niños y estudiantes un sentido de identidad europea. Para construir con éxito una identidad europea los estudiantes deben enorgullecerse de la civilización europea, de la herencia cultural y de los logros históricos. Este modelo de construcción de la identidad europea ha sido denunciado como un modelo de identidad etno-

cultural (Hansen, 1998), al insistir en la herencia y tradición común de cada una de las naciones que conforman Europa, y además tomando un modelo esencialístico de identidad como algo orgánico, fundamental, históricamente dado y limitado Shore (1993). El fracaso de este modelo es querer incorporar los componentes de una identidad nacional a la identidad europea que es transnacional.

La revisión de la literatura sobre la identidad europea revela que este es un concepto complejo y multifacético (Montesano, 1989; Keating, 1991; Hedetoft, 1992; Murray, 1992; Couloubaritsis y otros, 1993; Pasiás, 1994).

La construcción de una identidad europea significa que las personas han de incorporar a su identidad nacional una identidad supranacional. Los autores justifican su postura en el hecho de que la identidad personal está compuesta de múltiples pertenencias (Maaluf 1999), o por identidades múltiples (Smith, 1992). El elemento clave para Flouris (1998) en el logro de una identidad supranacional es que se necesita encontrar unas características esenciales de identidad compartida; las personas de las distintas naciones necesitan sentir seguridad y desear adherirse a una entidad supranacional, sin tener que sacrificar sus identidades personales o nacionales. Para ello se deben facilitar las condiciones que permitan reinternalizar símbolos supranacionales, valores socio-culturales, actitudes, que muestren cohesión y solidaridad, para que se construya esa nueva identidad. Keating (1991) argumenta que puede existir una identidad cultural europea si la gente de un territorio dado comparte unos valores comunes, unas creencias, normas, tecnoestructuras y formas de expresión artística. Coulby y Jones (1995) incluyen las lenguas europeas y no europeas, una historia y religión común y una cultura común basada en los fundamentos helenísticos, como elementos definitorios de término europeo en los currícula.

Esta misma idea de una cultura común, y de una herencia cultural común aparece en los resultados de la investigación realizada por Ritchie (1997) con profesorado europeo. Según la opinión de los entrevistados esta cultura semejante parece ser la democracia, la justicia y los derechos humanos. La identidad europea se ve como complementaria a la identidad nacional ya que es una forma de extender la ciudadanía a otros pueblos que nos parecen semejantes. Sin embargo los resultados de la investigación realizada por Du Bois-Reymond (1997) con estudiantes universitarios de educación y trabajo social, no son tan optimistas. La impresión, a partir de los datos obtenidos, según la autora, no es prometedora, ya que la generación joven tiene dificultades para identificarse con la realidad y potencialidad de una Europa unida vista desde su propio país. Para estos jóvenes la propia nación es mucho más importante que Europa o cualquier otra nación.

Apoyarse en la cultura común para la construcción de la identidad europea se revela como problemático ya que esto excluye a aquellas culturas y religiones que se perciben como diferentes. Como señala Rea (1998) la construcción europea tiende, desde un punto de vista político, cultural e institucional a homogeneizar las diferencias internas operando una separación entre los Europeos y el resto del mundo. Si la construcción europea crea acercamientos entre las diferencias culturales y nacionales en el interior de Europa pero instituye distancias étnicas y raciales con el exterior, estas distancias externas se trasladan también al interior y por contaminación ciertos

inmigrantes de todos los países de la Unión Europea se asimilan a lo exterior y se definen como «otros». Este autor se muestra muy crítico con el proceso de formación de la identidad europea y lo denuncia como un proceso racista: «se habla de la constitución no de un estado europeo sino de una sociedad europea que funciona como una comunidad imaginada que incluye a personas consideradas como parecidas y que excluye a los individuos percibidos como diferentes. Estas aproximaciones y distancias se efectúan en nombre de diferencias culturales calificadas como insuperables y legitimadas por el recrudescimiento de los nacionalismos y también de un nacionalismo europeo. Para Rea (1998) lo que constituye lo específico de este nuevo racismo no es sólo la multiplicación de actos racistas sino, sobre todo, la intensificación del combate ideológico y político en la definición de las identidades de los grupos legítimos e ilegítimos. La particularidad del nuevo racismo consiste en el desplazamiento de la desigualdad biológica hacia la absolutización de la diferencia cultural.

Las aportaciones de todos estos autores nos indican la necesidad de tener en cuenta el multiculturalismo nacional y étnico de Europa en el momento de definir la identidad europea. En esta línea van las aportaciones de Pinxten (1997) quien considera a Europa como diversa y con una diversidad que irá en aumento conforme se incorporen nuevos países. Esto significa el surgimiento de la unidad europea transnacional, que supera la opción «nosotros-ellos» en la formación de las identidades y se define por un «espíritu comunitario» intercultural de diversidad. Para ello se precisan estrategias de aprendizaje y modelos que promuevan una noción de personalidad emancipadora y transcultural. Propone la negociación intercultural y la Educación Intercultural como principios educativos en la cultura escolar para promover una nueva forma de ser persona que se adapte mejor a la diversidad.

3.3. Retos educativos en relación a la identidad

En nuestras sociedades pluriculturales, la educación, tanto formal como no formal, tiene un papel importante en el proceso de construcción de un desarrollo positivo de la identidad y las instituciones educativas constituyen un escenario privilegiado para iniciarlo o transformarlo adecuadamente. Dado que la construcción de la identidad es un proceso natural, dinámico y jerarquizado, consideramos que el acento debe ponerse en los procesos. Pero, ¿Qué retos o finalidades se presentan a la educación multicultural en relación a la identidad? y ¿Cómo se puede avanzar en relación a esta cuestión?

- **Fomentar el desarrollo de una nueva forma de ser persona, una nueva forma de construir la identidad, una nueva identidad**

Esto implicaría:

- a) Enseñar a las personas a que tomen conciencia de su propia identidad y la asuman.
- b) Amplíen y enriquezcan su diferentes pertenencias
- c) Respeten y comprendan las identidades de las otras personas.

¿Cómo avanzar en esta cuestión?

Ayudando a todas las personas, por una parte, a aceptar tanto los propios sentimientos de pertenencia como los ajenos, y por otra, ayudando a ampliar dichos sentimientos. Se trata, en primer lugar, de que las personas examinen todos aquellos elementos que les hacen sentir lo que son y concienciarles de los elementos que generan esos sentimientos de pertenencia, para pasar después a conocer cómo y por qué otras personas tienen esos sentimientos. En este sentido va la propuesta de Ramsey, (1996) que relaciona el desarrollo de la identidad y la educación en la diversidad. La autora utiliza los modelos del desarrollo de la identidad para orientar y guiar la práctica dentro de la planificación de aprendizajes didácticos y experienciales y ofrece a los instructores orientaciones para diseñar, y aplicar programas de educación en la diversidad.

Ver de forma reflexiva que si se toman juntos todos nuestros sentimientos de pertenencia, cada persona es única y diferente a todas las demás; pero a la vez concienciar a todo el alumnado de que cada uno de esos elementos, que conforman su identidad y que generan los sentimientos de pertenencia, son compartidos y sentidos por un gran número de personas, por tanto, cada pertenencia nos vincula, y nos hace copartícipes. Si cada pertenencia nos une con otras muchas personas, al final estaremos unidos con media humanidad (por edad, género, religión, profesión, estatus social, valores, etc...). Tomar conciencia de que es mucho más lo que une que lo que separa a las distintas culturas.

Enseñar a que cada persona tome conciencia y asuma su identidad, entendida como la suma de todas sus pertenencias, dentro de la cual la pertenencia a la comunidad humana sería la más importante, sin borrar las particulares, de manera que nadie se sienta excluido de la civilización común que se está formando. Una persona que no tenga que renunciar a ningún tipo de pertenencia, y aprenda a asumir las pertenencias diversas y contradictorias, una persona que sea emancipadora y transcultural.

Se trataría, en definitiva, de fomentar una pedagogía multicultural antropológica, sensible a la valoración de la identidad y el autoconcepto que caracteriza los grupos étnicos.

- **Enseñar de forma diferente la diversidad cultural y las diferencias étnico-culturales**

Desde una Educación Multicultural donde la diversidad se contemple y vivencie como enriquecimiento de todas las personas, donde la etnicidad se contemple como la significación intencional a través de la cual la persona define su cultura de acuerdo con las condiciones de su experiencia y cómo esta identidad social requiere elementos culturales de asociación cognitiva y emocional; y donde «las culturas» se contemplen desde los valores más profundos que se transmiten, sin simplificarlas desde sus características más aparentes, folclóricas o superficiales, que lo único que consiguen es reforzar estereotipos. Una educación multicultural donde las personas y las culturas se aborden desde una perspectiva histórica contextualizada y dinámica, en continua evolución. En este sentido va la propuesta educativa elaborada por Sandin (1998)

sobre un programa de acción tutorial orientado al desarrollo de la identidad étnico-cultural. Los objetivos del programa son:

- 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 compañeros
- Explorar, identificar y valorar críticamente los propios estereotipos y prejuicios acerca de diferentes grupos étnicos y culturales

Este programa ha sido objeto de aplicación en varios centros de secundaria en el marco de una investigación evaluativa realizada por Bartolomé, coord. (1998).

- **Fomentar el desarrollo de una nueva identidad: la identidad europea**

Un interesante dilema de cara a la educación en los países de la Unión Europea es cómo armonizar el fortalecimiento de las tradiciones nacionales con el desarrollo de una identidad europea. Según Flouris (1998) los intentos deberían encaminarse a identificar temas transnacionales y actividades tales como los derechos humanos, que trasciendan la cultura nacional y los enlacen con el multiculturalismo, para lograr una comprensión internacional, cooperación e identidad europea. Para este autor la característica fundamental de los Derechos Humanos es que proporcionan un conocimiento transnacional básico que puede servir para activar las propiedades transculturales y movernos a través de un nacionalismo en la búsqueda para la unidad, interdependencia, cooperación enriquecimiento de culturas y comunalidad de una identidad y ciudadanía europea. «Los Derechos humanos proporcionan un marco que trasciende a las culturas nacionales y que tienen el potencial de ser una fuerza transnacional de poder introducirse en una estructura multinacional como es la Unión Europea (Flouris, 1998: 96).

La naturaleza transnacional y global de los Derechos Humanos, y su compatibilidad con la identidad europea ha sido señalada por diversos autores así como por agencias europeas e internacionales (Comisión Europea, Consejo de Europa, Unesco, etc.). Hay un acuerdo en todos ellos que los principios y valores específicos de Europa son: la libertad, democracia, el respeto a los derechos humanos, las libertades fundamentales y la ley; respeto por la dignidad humana y justicia social. Estos principios y valores europeos enlazan la educación de los Derechos Humanos con la identidad y ciudadanía europea, e incluso con una identidad mundial.

Uno de los temas básicos dentro de la educación para los derechos humanos es el aprendizaje de la democracia, el Consejo de Europa en su recomendación para la enseñanza y el aprendizaje sobre los derechos humanos en las escuelas afirma:

«La democracia donde mejor se aprende es en un contexto democrático, donde se anima a la participación, donde se pueden expresar y discutir abiertamente los puntos de vista diferentes, donde existe libertad de expresión para el profesorado y el alumnado y donde hay imparcialidad y justicia» (Consejo de Europa, 1985).

Osler (1998)⁵ aboga porque en la formación del futuro profesorado europeo se introduzcan los principios de la democracia, de la justicia social y de los derechos humanos, y todo ello en un contexto de responsabilidad global y de las relaciones de Europa con el resto del mundo.

Otros autores como Ritchie (1997) plantean la necesidad de incluir la educación multicultural en el curriculum como medio de potenciar la dimensión europea en la educación.

- **Tomar conciencia de la importancia de la construcción de la identidad en relación a los conflictos**

Como nos recuerda Singh, 1997, en las sociedades plurales culturalmente se producen conflictos entre los requisitos de socialización de la sociedad y la transmisión cultural de la familia y la comunidad. La educación debe fomentar la competencia cultural o habilidad para funcionar eficazmente en distintos mundos culturales. Para evitar conflictos en la identidad étnica entre personas emigrantes y autóctonas, es necesario que se produzca una reciprocidad entre «unos» y «otros», y como señala Maalouf (1999) «cuanto más se impregnen los emigrantes de la cultura del país de acogida, más podrán impregnar al país de acogida de su propia cultura» y «cuanto más sienta un emigrante respetada su cultura de origen, más se abrirá a la cultura del país de acogida». Todos tendrían que reflexionar sobre qué valores vale la pena transmitir del país de origen o del país de acogida y que valores deberían olvidarse. Si nos ceñimos a conflictos étnico-culturales, se debería:

- a) Reflexionar sobre cómo y por qué surgen los conflictos entre grupos. ¿Cómo y por qué las identidades heridas pueden provocar distinto tipo de conflictos?
- b) Evitar y preveer posibles conflictos. Si esta prevención se hubiera tenido en cuenta en la zona de los Balcanes, se hubieran podido evitar las recientes y no tan recientes confrontaciones bélicas.
- c) Desarrollar una actitud positiva entre las personas, de negociación, ante el surgimiento de conflictos.

- **Realizar cambios en las estructuras y contenidos de las instituciones educativas**

La pedagogía multicultural debe desarrollar los supuestos teóricos y de organización del sistema educativo, para que sea adaptativo y flexible. Deje de ofrecer una visión etnocéntrica de la historia para abrirse a una visión más amplia en donde se afirme las mejores aportaciones de lo «propio», al mismo tiempo que integre las mejores de los «demás».

5 La investigación planteada por este autor se enmarca en un proyecto promovido por el Consejo de Europa (1992-1995) sobre Educación para la ciudadanía en una nueva Europa: aprendizaje de la democracia, justicia social, responsabilidad global y respeto por los derechos humanos. En este proyecto ha colaborado profesorado de escuelas de formación del profesorado de 3 universidades y 13 países europeos.

Las instituciones educativas no pueden ser las últimas en enterarse o en actuar ante la realidad social. Bell (1991) sugiere que un tema central para la educación consiste en formar en el diálogo crítico, donde los temas controvertidos son tratados en un marco democrático caracterizado por la igualdad de oportunidades. La educación para la democracia implica métodos de enseñanza democráticos.

En concreto, consideramos que se debería:

- a) **Promover y estimular la diversidad étnico-cultural entre el profesorado** en todo tipo de instituciones educativas. La homogeneidad cultural se da no sólo en los investigadores sino en los formadores. Si no se incorpora la diversidad cultural tanto en la realización de las investigaciones como en el profesorado en todos sus niveles, y en los ámbitos formales y no formales, las actuaciones e intervenciones estarán fácilmente sesgadas culturalmente. No tiene mucho sentido, por ejemplo y como conclusión de una investigación, decir que el alumnado de las minorías étnicas tiene una pobre autoestima si ésta ha sido analizada desde un patrón occidental y en una cultura oriental son distintos los indicadores y elementos que intervienen en el autoconcepto y autoestima de estas personas. La identidad se ve de forma distinta.
- b) **Incorporar innovaciones en los currícula** de las distintas disciplinas que favorezcan al desarrollo de la identidad, tal como la hemos descrito. Flouris, (1998) alerta de la importancia que tiene el incluir en los currícula nacionales temas supranacionales y globales que superen las orientaciones etnocéntricas y eurocéntricas de los actuales.

A modo de ejemplo indicamos el trabajo de R. Albarea (1997), que muestra como desde la educación musical se puede contribuir a la formación de una identidad dinámica y pluralista en el contexto europeo. La música es una de las condiciones fundamentales para el desarrollo de un espíritu dinámico, equilibrado, abierto a las culturas y a los modos de vida diferentes. Un espíritu capaz de superar los estereotipos, de ir de la fijación a la polivalencia, de entrever la variabilidad de acontecimientos, aceptando las perspectivas de otros sin traicionar las elecciones de vida, de historia de las identidades personales.

4. LA RESPUESTA EDUCATIVA A LA DIVERSIDAD DESDE LA EDUCACIÓN PARA UNA CIUDADANÍA GLOBAL Y RESPONSABLE

- **Necesidad de una reconceptualización del concepto ciudadanía**

En estos últimos años ha resurgido con fuerza el concepto de ciudadanía. Es un viejo concepto relacionado con el de ciudad para significar el estatus de hombres y mujeres libres, con derechos y deberes ejercidos mediante su representación en las instancias y gobiernos locales. Pero en su devenir histórico este concepto original se ha ampliado y se ha ligado a la constitución del Estado moderno, vinculando el concepto de ciudadanía con el de nacionalidad. De esta manera, una persona es ciudadano o ciudadana de un país (ya no de una ciudad), cuya pertenencia le confiere unos derechos civiles, sociales y políticos (Informe Eurocites, 1998). Pero en los momentos

actuales, el concepto tradicional de ciudadanía ligado a una concepción territorial y a una definición con el acento más en la exclusión que la inclusión, se encuentra en profunda crisis, y desde diversas posiciones se reclama una nueva concepción de ciudadanía y en consecuencia de educación para la ciudadanía que nos relaciona ineludiblemente con la educación para la diversidad (Dekker, 1993; Kymlicka, 1996; Giroux, 1993, entre otros).

Sin duda son múltiples las razones que se podrían presentar para explicar esta actualidad e interés sobre el concepto de ciudadanía y sus implicaciones educativas en todas las instancias; es decir, no sólo en la educación formal y reglada sino en todos aquellos contextos y medios en los que la educación esta presente, como veremos posteriormente, a título de ejemplo, la propuesta de una «ciudad educadora» que se realiza desde una entidad de gobierno local. En un intento por sintetizar podríamos señalar que los nuevos fenómenos que plantean la necesidad de ampliar los contenidos y renovar el concepto de ciudadanía se refieren a un conjunto de factores que cuestionan su actual concepción, que exigen una concepción más amplia de ciudadanía para dar respuestas a unos problemas que traspasan las fronteras de la nacionalidad (Gundara, 1997; Carneiro, 1999; Vintró, 1999).

Baste los factores apuntados en el apartado 1.3. de este trabajo para comprender que el concepto tradicional de ciudadanía es a todas luces insuficiente para atender a la nuevas exigencias de una sociedad donde el fenómeno de la globalidad obliga a planteamientos transnacionales, las respuestas a los principales problemas que la sociedad actual tiene planteados deben ser mundiales y donde la ciudadanía tradicional sustentada en un concepto de identidad nacional perpetuado mediante el sistema educativo formal se encuentra en crisis ya que más que nunca existe el reconocimiento de la diversidad cultural como uno de los valores más importante de la sociedad actual. Es por estas razones por las que los autores hoy cuando se refieren a la ciudadanía lo hacen en terminos de «ciudadanía cosmopolita» (Cortina, 1998) o ciudadanía global (Banks, 1997; Steve Olu, 1997) o ciudadanía responsable (Consejo de Europa, 1985, Bell, 1991, Giroux, 1993, Spencer y Klug, 1998, Osler, 1998).

• **La atención a la diversidad desde el nuevo concepto de ciudadanía**

Carneiro (1999) en una excelente exposición sobre la Educación para la ciudadanía y ciudades educadoras, señala cinco dimensiones para caracterizar una ciudadanía responsable en la actualidad; en términos del autor es necesario hablar de una ciudadanía democrática (que asegure la participación de todos y todas), una ciudadanía social (que luche contra el fenómeno de la exclusión), una ciudadanía paritaria (que exija la superación de prejuicios de género sobre todo), una ciudadanía intercultural (que cree un marco de cohesión y respeto a las culturas y derechos de los distintos colectivos culturales) y la ciudadanía ambiental (que trabaje por la preservación y cuidado del medio ambiente).

Bajo este amplio concepto de ciudadanía que nos ofrece Carneiro (1999) es desde donde hay que entender las propuestas educativas más novedosas en torno a la educación para la diversidad. Es así como modelos y términos educativos que hasta

ahora se afrontaban de manera relativamente independiente: educación intercultural, educación para la paz, educación no sexista, educación democrática, educación para la tolerancia, etc. pueden trabajarse como dimensiones de un mismo fenómeno educativo: educación para la ciudadanía global.

En relación con el tema de esta ponencia, cabe que destaquemos cuatro dimensiones claves de la educación para la ciudadanía:

Educación para la interculturalidad

Educación para la democracia y la justicia social

Educación para superar el reconocimiento de la igualdad entre géneros

Educación para la ciudadanía ambiental.

4.1. Educar para una ciudadanía intercultural

El propio Banks (1997) relaciona el concepto de educación multicultural con el de ciudadanía cuando nos ofrece un concepto amplio de la educación multicultural. El autor ha desarrollado unas dimensiones que, en opinión de Apple y Beane (1997, 110), puede situarse en un continuo que va desde una menor a una mayor implicación en los procesos transformadores sociales: (1) la integración de contenidos, (2) el proceso de construcción de conocimiento, (3) disminuir los prejuicios, (4) la pedagogía de la equidad, y (5) el poder de la cultura de la escuela y de la estructura social, como dimensiones que deben abarcarse en una educación multicultural, y todo ello con la finalidad de que el alumnado desarrolle los conocimientos, los valores y las habilidades necesarias para llegar a ser unos ciudadanos efectivos en una sociedad pluralista y democrática. Pero es más, llegar a ser ciudadano no sólo de su comunidad o su estado, sino ciudadano de un mundo o sociedad global.

Las respuestas educativas al fenómeno de la multiculturalidad en la que nos encontramos inmersos deben abordarse desde los distintos espacios educativos. Por esto no sólo deben estudiarse e investigarse las mejores soluciones que se pueden ofrecer desde la escuela o centro educativo como contexto formal de la educación sino, también y cada vez más importante, los profesionales de la educación nos debemos preguntar cómo extender la educación intercultural más allá de las fronteras escolares.

• El análisis de la interculturalidad en el contexto escolar

Con ánimo de clarificar las distintas áreas sobre las que trabajar e investigar en el campo de la educación formal y desde las que ofrecer alternativas de acción que reduzcan la distancia que los autores denuncian entre la teoría, la investigación y las prácticas multiculturales, nos parece clarificadora la propuesta de Banks que citábamos anteriormente. El autor distingue las siguientes áreas que pueden servir como marcos referenciales para conceptualizar, desarrollar y valorar teorías multiculturales, investigaciones y prácticas. Estas son:

- a) *integración de contenido*: análisis del uso que hace el profesorado o que podría hacer de ejemplos y contenidos de una amplia variedad de culturas para ilustrar los conceptos, principios, etc. de su disciplina.

- b) *proceso de construcción del conocimiento*: análisis del método y actividades que el profesorado utiliza para ayudar al alumnado a construir el razonamiento, el pensamiento, la forma de investigar, etc. en la disciplina y en qué medida se encuentra influenciado o está sesgado por posiciones raciales, étnicas o de clase social de las personas y de los grupos.
- c) *disminución del prejuicio*: análisis de las actitudes raciales del alumnado y estrategias que el profesorado utiliza o podría utilizar para ayudarle a desarrollar actitudes y valores más democráticos.
- d) *pedagogía de la equidad*: análisis de los cambios y adaptaciones que el profesorado realiza o debe realizar para facilitar el logro académico del alumnado procedente de diferentes grupos raciales, culturales, étnicos y de género.
- e) *el poder de la cultura escolar y la estructura social*: desde esta dimensión se conceptualiza la escuela como un sistema social que es mayor que sus componentes, tales como el currículum, los materiales de enseñanza, las actitudes y percepción del profesorado, etc. Aunque se puede trabajar sólo un elemento del sistema, los otros también deberían atenderse si se quiere ser efectivo.

Posiblemente uno de los temas de investigación en educación intercultural que cada vez más adquiere relevancia se refiere a características institucionales y sus influencias en las relaciones sociales de la escuela y en el desarrollo de las autopercepciones. El currículum oculto continúa siendo un tópico de investigación importante en la educación multicultural sobre todo en lo que se refiere a las relaciones entre profesorado y alumnado y las interacciones entre el mismo alumnado. Incluso Cohen (1994) llama la atención de lo peligrosos que pueden ser los trabajos en grupo cuando no se ha trabajado previamente los diferentes estatus entre el alumnado con referencia a su género, clase social, raza o cultura, de tal manera que el resultado puede ser una marginación del alumnado de bajo estatus en lugar de ser una oportunidad el trabajar con otros.

También cabe señalar las aportaciones de Giroux (1993) cuando se refiere a la necesidad de desarrollar una educación crítica en la que los estudiantes tuvieran la oportunidad de preguntarse cómo se constituyen los conocimientos en tanto elaboraciones históricas y sociales. De manera más específica, la autora sugiere que desde una perspectiva de *pedagogía crítica* y desde el discurso de la ciudadanía, es necesario comenzar con análisis sobre las dinámicas institucionales y en experiencias individuales o de grupo, conforme se manifiestan con todas sus contradicciones dentro de relaciones particulares

• La interculturalidad desde el desafío de las ciudades educadoras

Desde las perspectivas de la educación multicultural como realidad comunitaria y no solamente escolar, cabe citar los esfuerzos que se realizan desde el movimiento de las «ciudades educadoras». En este sentido, educar para la interculturalidad significa como señala Carneiro (1999) escoger el diálogo entre culturas como el activo más importante para la gestión de la diferencias y la evaluación de la diversidad como una riqueza de la comunidad.

En estos momentos la explosión de la multiculturalidad ha llegado hasta el corazón de la ciudad (Informe Eurocite, 1998) constituyendo un espacio privilegiado para vivir la diversidad y, en consecuencia, un espacio educativo de indudable importancia.

Existe un importante movimiento sobre lo que podríamos denominar «ciudades educadoras» para el respeto y la convivencia multicultural. Sus planteamientos son plenamente interculturales: aceptando y valorando el enriquecimiento que supone la multiculturalidad para el conjunto de ciudadanos y ciudadanas como pilar fundamental para avanzar en la igualdad de oportunidades, afirmar la conciencia democrática y facilitar la convivencia. Se conciben las ciudades como espacios de educación viva para el desarrollo de un concepto de ciudadanía que favorezca la plena integración de las diferentes culturas que inevitablemente coexisten, sobre todo en las grandes ciudades como resultado de los actuales movimientos migratorios. Las iniciativas que se desarrollan pretenden superar el concepto de asimilación y potenciar la integración como expresión positiva del reconocimiento de las potencialidades que supone para la ciudad la inmigración, mediante el enriquecimiento cultural y de trabajo (Rogers, 1998; Vertovec, 1998).

A modo de ejemplo de las respuestas educativas que se están dando desde los espacios municipales se expone una síntesis del Plan Municipal para la Interculturalidad del Ayuntamiento de Barcelona (1997). El plan establece cinco principios básicos de actuación municipal:

- a) reconocer y valorar la diversidad cultural como un elemento enriquecedor de la comunidad
- b) promover la igualdad de derechos e igualdad de oportunidades como base de la convivencia democrática
- c) adaptar los servicios culturales a las peculiaridades y necesidades específicas de los distintos grupos culturales
- d) potenciar la participación ciudadana de las personas inmigrantes extranjeras y minorías étnicas en las distintas instancias (asociaciones de vecinos, de mujeres, de deportes, etc.)
- e) coordinar, concertar y cooperar buscando un amplio consenso social en todos los ámbitos de actuación de las distintas administraciones (europea, central, autonómica y local)

Vintró (1999) añade a los principios anteriores una nueva línea de actuación para la mejora de la educación en la ciudad: promover una ciudadanía activa, crítica, responsable y abierta a la diversidad.

Los ejes programáticos que se prevén en este plan para la interculturalidad se concretan en unas líneas de actuación referentes a: (1) *Información para la igualdad de oportunidades* como medida esencial para facilitar el acceso a los servicios y prestaciones y fomentar la participación y la inserción social de todas las personas; (2) *desarrollar y facilitar la participación activa* en las diferentes esferas de la dinámica social potenciando medidas que promuevan actividades que fomenten la interrelación entre las personas inmigrantes extranjeras y minorías étnicas y otros grupos de la población; (3) *desarrollar un plan de formación* para la interculturalidad tanto por lo que se refiere a los distintos profesionales y agentes sociales desarrollen un marco de referencia para

entender y afrontar la diversidad cultural de manera positiva, como para los colectivos de personas inmigrantes extranjeras o minorías culturales hagan uso de la lengua y de las habilidades necesarias para su eficaz y activa integración social; (4) *promover actividades socioculturales* que sirvan como elementos de dinamización social y facilitador de la integración de las diversas culturas en la sociedad; (5) *creación de órganos municipales de participación y consulta* como, por ejemplo, el Consejo Municipal de Inmigración, la creación en los distritos del Consejos para la interculturalidad, etc. y (6) cada uno de los *diversos servicios municipales* tendrán que realizar las adaptaciones necesarias a fin de poder llevar a cabo la implementación y desarrollo de los principios, ejes y líneas de actuación de este plan.

Es fácil observar que bajo estos principios y líneas de actuación subyace todo un reto para una educación que quiera afrontar la diversidad cultural como medio natural en el que se desenvuelve la personas y cuya responsabilidad está también fuera de los muros de la escuela. La investigación desde esta perspectiva aún es bastante embrionaria.

• La interculturalidad en un mundo global

El actual concepto de educación multicultural y su relación con el de ciudadanía no es ajeno al de *educación global* tal como la presentan Merryfield (1997) y Banks (1997). Como señalan los autores, la cuestión educativa que se plantea es cómo preparar al alumnado para la diversidad, la equidad, la interconexión e interdependencia de su propia comunidad y el mundo. Si bien parece que no hay una única acepción para caracterizar la idea de *educación global*, cuando se analizan distintas propuestas, desde la ofrecida por Robert Hanvey en el clásico artículo *An Attainable Global Perspective* de 1974 hasta la más reciente de Carlotte Anderson (1994), parece existir el consenso de que una educación global comprende al menos los siguientes componentes: a) apreciación de las diferencias culturales y similitudes del medio y, por consiguientes, necesidad de tomar conciencia de que se es ciudadano de una sociedad multicultural; b) la necesidad de desarrollar una conciencia de justicia y de igualdad de oportunidades para todos y todas, donde se trataría de luchar contra el fenómeno de la exclusión de los grupos más desfavorecidos económicamente pero también de los grupos que requieren aún un reconocimiento pleno (como es el caso del género); y c) la conciencia de un mundo interrelacionado, cuyo dinamismo no puede entenderse y aprehenderse de forma local y ni siquiera nacional sino como un sistema global donde los valores, las cuestiones, su historia hay que entenderla desde el dinamismo actual de la interdependencia e interconexión.

4.2. Educar para ciudadanía democrática y que promueva la justicia social

En una ciudadanía democrática, mayoría y minoría están implicadas igualmente en el gobierno de la ciudad en cuanto a una educación ciudadana que suministra los instrumentos mínimos de conocimiento de las instituciones políticas y sociales y, de esta forma, construye el compromiso personal de participación en la vida colectiva. La

cultura de la paz es parte integrante de esta cultura ciudadana: una formación de las conciencias que rechazan previamente la violencia como método, o como fin, en la regulación del funcionamiento de los grupos humanos y que desarrolla competencias sociales necesarias a la negociación democrática de puntos de vista y de soluciones comunitarias (Carneiro, 1999).

Dentro de la esencia de la ciudadanía democrática moderna existe una adecuada educación para los *media*. Por la importancia que éstos asumen en la vida moderna, los medios de comunicación exigen una capacidad de interpretación crítica sin la cual el ciudadano o ciudadana se ve vulnerable.

No hay una nueva ciudadanía sin una fuerte apropiación de los derechos y deberes sociales dentro de la conciencia de cada ciudadano y ciudadana. La ciudadanía moderna o es social o no lo es. La lucha a los fenómenos conjugados de extrema pobreza, de la exclusión y de la marginación límite, constituye una prioridad fundamental en la ciudad del siglo XXI. Esta ciudadanía social parte de la noción de justicia —cuya premisa fundamental es la igualdad de oportunidades dentro de una sociedad democrática—, que conduce a la justicia social que presupone una actuación dirigida a la defensa de las personas con más carencias, mediante medios de discriminación positiva, movilizados a su favor.

Ejercer la ciudadanía es vivir la solidaridad como camino y meta de acumulación de capital social. Es aceptar el reto del desarrollo de las competencias críticas que propician la capacidad de vivir en armonía con los demás.

Una contribución importante nos la ofrece Giroux (1993) cuando escribe sobre la necesidad de repensar el papel que los maestros y otras personas pueden desempeñar en cuanto a definir la escolaridad dentro de un lenguaje de responsabilidad cívica y pública, un lenguaje en el que a las escuelas, sobre todo las públicas —opina la autora—, se las considere a manera de esferas públicas democráticas comprometidas con formas de políticas culturales orientadas a darles facultades a los estudiantes y a mejorar las posibilidades humanas. Es decir, los educadores necesitan legitimar a las escuelas como lugares que proporcionen un servicio público esencial para la formación de ciudadanos activos con el papel fundamental de desarrollar una ciudadanía crítica y mantener una sociedad democrática. En este caso y como señalan diferentes autores (Consejo de Europa, 1985; Bell, 1991; Giroux, 1993; Spencer y Klug, 1998; Osler, 1998), la escuela se analiza e investiga como esfera potencial para desarrollar la alfabetización cívica, la participación ciudadana y una conciencia responsable y moral orientada a defender la convivencia democrática de la sociedad.

4.3. Educar para una ciudadanía paritaria que reconoce la igualdad entre géneros

A pesar de algunos progresos conseguidos, la civilización contemporánea sigue invadida de prejuicios discriminatorios de género que impiden la realización de una verdadera ciudadanía a dos (Carneiro, 1999). La mujer sigue ocupando el hemisferio más pobre de la ciudad de los hombres y sigue discriminada negativamente por parte de la aristocracia masculina del poder político y económico. La liberación del prejuicio de género es parte integrante de la nueva ciudadanía y de una ciudad que merece

ocupar para todas las tareas, para todos los puestos, para todos los combates cívicos, el mejor de todos sus ciudadanos.

Arnot (1997, 1999) plantea una serie de nuevas perspectivas feministas sobre educación y ciudadanía. Estas cuestiones son fundamentales tanto para la educación para la ciudadanía como para investigación educativa. En ellas se destaca la importancia del género en la interpretación de la ciudadanía. Estas perspectivas son:

- **Una crítica teórica de la ciudadanía como una narrativa moderna masculina**

La educación para la ciudadanía ha recibido el impacto de tres doctrinas políticas: —el nacionalismo, que pide ciudadanos educados para demostrar una lealtad entusiasta; —la democracia liberal, que pide ciudadanos que sepan utilizar su voto con conocimiento, y —el socialismo, para desestabilizar potencialmente la clase media y las clases dirigentes capitalistas. Estas narrativas modernas van a ser constantemente impugnadas por las mujeres y por los movimientos feministas (Torres, 1998). Carole Pateman (1980, 1988, 1992) es quizás la teórica política feminista más ampliamente reconocida que ha analizado las ideas asumidas sobre género del pensamiento filosófico europeo moderno. Su crítica revela las bases masculinizadas/patriarcales de las narraciones de la ciudadanía y en particular la naturaleza del género del «ciudadano abstracto», que es el núcleo del pensamiento democrático liberal, y los problemas que plantea a las mujeres que desean participar más activamente en las sociedades democráticas. La teoría democrática liberal ha construido y trabajado con un grupo de categorías universales y antagónicas de hombre/mujer, y ha atribuido unas características particulares al hombre y a la mujer que han marcado sus experiencias como ciudadanos. La filosofía democrática liberal ha definido a las mujeres como aquello que se ha de «superar para ser un ciudadano» (Lloyd, 1986). Las mujeres simbolizan la emoción, los sentimientos naturales, la vigilancia de la familia. No se les considera capaces de ser objetivas ni de comportarse según unos principios, habilidades que se espera encontrar precisamente en el trabajador y el ciudadano.

En la separación entre los dos géneros tiene un papel muy importante la distinción entre el ámbito público (del hombre) y el ámbito privado (de la mujer). Aparecen dos temas claves; el primero el dilema a la hora de decidir si las mujeres han de luchar no sólo por unos derechos iguales y tener el mismo acceso a la educación que tienen los hombres, o bien si han de luchar por el reconocimiento de una contribución de las mujeres a la ciudadanía y a la sociedad. Un segundo tema es el debate consecuente sobre la manera de como influye la distinción entre público y privado en el concepto de ciudadanía.

- **Una perspectiva sociohistórica de la lucha de la mujer por conseguir una ciudadanía igualitaria mediante la educación**

Las luchas de las mujeres por ser «incluidas» se han visto influidas por la forma como las mujeres han sido definidas por los sistemas educativos oficiales y por los discursos, y también por como se ha luchado contra estas etiquetas. Las tradiciones

curriculares femeninas han priorizado demasiado a menudo el papel de la mujer en las tareas domésticas y de cuidado de la casa y la familia. Se ha construido una categoría homogénea de mujer separada del concepto de ciudadano masculino.

La organización social de las escuelas no ha contribuido a la mejora de la situación de la mujer (definida por la movilidad ocupacional y social). La organización del currículum, la cultura escolar, el currículum oculto y las interacciones entre alumnado y profesorado y la materia impartida en clase, se han establecido sobre unos presupuestos de segregación de género y de jerarquización. La narrativa de la enseñanza a pesar de ser una de las libertades que se iban abriendo para las jóvenes y su futuro, era una vía para el encasillamiento y la cerrazón.

- **La deconstrucción de los discursos de género sobre el concepto de ciudadanía utilizados por estudiantes de magisterio de ambos sexos y por su profesorado**

La tercera perspectiva sobre la definición de ciudadanos genéricos puede desarrollarse enfocando las similitudes y las diferencias en la forma como los hombres y mujeres hablan de ciudadanía. Arnot (1997, 1999) presenta al respecto un estudio desarrollado en Inglaterra, Grecia, Cataluña, y Portugal, con estudiantes de magisterio. En este estudio, el concepto de ciudadanía se entiende como una parte de otros discursos más amplios.

Los conceptos y las definiciones de ciudadanía están marcados por discursos políticos (basados en las tradiciones grecorromanas de la vida política y los deberes del estado hacia la sociedad civil y el individuo; y los deberes del individuo respecto al estado), discursos morales (utilizan el vocabulario y las metáforas de la filosofía judeocristiana respecto a los valores y virtudes éticas esenciales) y discursos igualitarios (derivados de las tradiciones humanísticas y democráticas liberales alrededor de la libertad del individuo frente a la opresión, la pobreza y la violencia). En estos tres discursos de ciudadanía queda claro en qué medida cada uno, a su manera, privilegia a los hombres y margina a las mujeres clasificándolas como «otras». Ninguno de los discursos de ciudadanía favorece a las mujeres en las esferas masculinas.

Mientras que los chicos estudiantes de magisterio se preocupan por la naturaleza de los valores sociales, por el conformismo y por educar miembros de la sociedad que sean productivos y que respeten la ley, las chicas encuestadas de los diversos países ponen el énfasis en la importancia de la familia como lugar principal donde descubrir al «buen ciudadano». Las mujeres destacan su papel como madres y como encargadas de velar por los suyos. La artificialidad de la frontera entre el ámbito público y privado se manifiesta claramente en los discursos morales.

Los análisis de los discursos de ciudadanía nos permiten identificar las tensiones y las contradicciones de la democracia y su estructuración sociocultural. Los lenguajes utilizados para hablar de ciudadanía representan la sociedad bajo una forma transfigurada y genérica, y ofrecen a los hombres y a las mujeres unas posiciones como actores sociales diferentes basadas en estas formas. Estos tipos de aspectos son claves en las discusiones sobre educación para la ciudadanía.

- **Una perspectiva educativa emergente sobre los principios fundamentales de género relativos a la educación para la ciudadanía en sociedades democráticas**

Para las mujeres que quieren convertirse en ciudadanas en el sentido completo del término, el concepto de democracia que han forjado las tradiciones europeas aparece como un concepto inaceptable puesto que está basado en la separación de los géneros. Hay que replantearlo a partir de los principios y asunciones de género.

«En un primer nivel hay que revalorizar el ámbito privado, la contribución de las mujeres a la colectividad y reconocer que las experiencias y el mundo han estado contruidos de forma históricamente diferente; las formas modernas de patriarcado han desarrollado nuevos métodos de inclusión de las mujeres, especialmente en el ámbito público. La era postmoderna no ha liberado a la mujer de sus responsabilidades domésticas» (Arnot, 1999, 31).

Es preciso, desde la escuela, facilitar la construcción de una sociedad democrática marcada por una nueva forma de conocer la realidad y de trabajar todas las personas juntas en su transformación:

- Poner en juego nuevas formas de conocimiento de la realidad: ir adquiriendo conciencia de la complementariedad de perspectivas y formas narrativas diferentes para el conocimiento de la otra persona y de su contexto.

- La escuela y el aula como espacios para transformar las relaciones de poder:

- Dar la voz a todas las personas pero en especial a las que no suelen intervenir.

- Ofrecer estrategias de organización participativa, cuestionando los abusos de poder.

- Facilitar el desarrollo de la autoestima como medio para la incorporación activa en el trabajo profesional.

Por último, señalar que tampoco el éxito académico de las mujeres ha podido combatir las estructuras de poder existentes, cosa que confirma que las oportunidades educativas no significan necesariamente oportunidades sociales.

1.4. Educar para una ciudadanía ambiental

La nueva ciudadanía conlleva la calidad total del ecosistema y su preservación. Supone una nueva ética de relación con la naturaleza y con la limitación de su riqueza para el beneficio de generaciones humanas sucesivas.

La educación ambiental es parte necesaria de la educación ciudadana y moral, en orden a la conquista de una ciudadanía que tiene sus cimientos sobre valores de comportamiento y éticos relacionales de las personas entre sí y con la naturaleza, cuya diversidad hay que proteger. La educación ambiental proporciona alternativas para responder a los problemas ambientales que constituyen las necesidades primarias de los ciudadanos y ciudadanas, porque define valores y motivos cuya comprensión conduce a patrones de comportamiento y medidas que son instrumentos para preservar y mejorar el medio ambiente. El sentido práctico de la educación para la ciudadanía lo resalta expresamente la educación ambiental en virtud de sus objetivos y funciones pues ésta «es necesariamente una forma de práctica educativa en sintonía con la

vida de la sociedad» (ISEE, 1987, 12). De modo que esta forma de educación será efectiva si todos los ciudadanos participan de ella en orden a mejorar sus relaciones con el medio ambiente.

Para que la educación ambiental pueda llegar a todos y todas ha de iniciarse en varios frentes: en la formación de los profesionales en general y del profesorado en particular, así como en los medios de comunicación y en la propia sociedad, si se pretende dar respuesta a las necesidades y problemas ciudadanos del tercer milenio.

En opinión de Martín-Molero (1998), la educación ambiental:

- No ha de incorporarse al curriculum como una disciplina más, incrementando las materias clásicas.
- Ha de integrarse en todas las materias desde la perspectiva y ámbito que le es propio.
- Ha de aplicarse a todas las edades y en todo tipo de programas de educación formal y no formal.
- Ha de incorporarse al proceso mismo de la educación formando un todo único y orgánico.
- Su método es la interdisciplinariedad coordinando las disciplinas.
- Equipando mejor a las personas en orden a tomar parte en la toma de decisiones.

5. ¿QUÉ INVESTIGACIONES SE ESTÁN DESARROLLANDO?

La revisión realizada sobre 76 trabajos publicados a partir de 1996 nos confirma en lo que ya venimos insistiendo en estas páginas.

No hemos hallado grandes novedades en los planteamientos metodológicos, lo que contrasta con la riqueza teórica de otras publicaciones que intentan hacer avanzar los temas desde el plano reflexivo. También hemos observado el salto que aparece en algunos trabajos desde los enfoques teóricos a las propuestas educativas prácticas, fruto, posiblemente, del deseo de responder a la necesidad de aterrizaje que sienten los educadores. Una buena obra representativa de este tipo de trabajos es la de Pérez Serrano (1997) «Cómo educar para la democracia». Otros autores, como Sánchez (1998) incluyen además algunas experiencias sistematizadas. Sin negar el valor de todas estas propuestas, creemos que es preciso desarrollar mucha más investigación en este campo que articule la teoría y los programas de actuación. La evaluación de programas, aparece así como una herramienta indispensable para valorar su validez y utilidad.

Aunque no se observa, en general, el tipo de investigación que reclamaría la complejidad temática existente, sí que existen algunos elementos interesantes que deseo resaltar.

• Las percepciones del profesorado

Encontramos un grupo de investigaciones preocupadas por descubrir las percepciones y concepciones del profesorado ante diversos temas emergentes. Por ejemplo,

- La dimensión europea en el curriculum (Ritchie, 1997), que utiliza como estrategia de investigación la entrevista semiestructurada.
- La ciudadanía europea (Osler, 1998), realizada con estudiantes de Magisterio. Una combinación de cuestionario, entrevista, grupos de discusión y narraciones escritas por los propios estudiantes.
- Las divergentes percepciones en la educación para la ciudadanía (Anderson, Avery, Pederson, Smith y Sullivan, 1997). En esta investigación se ha utilizado como estrategia de recogida de información y análisis la metodología Q, a través de 40 tarjetas que recogían diferentes puntos de vista de la educación para la ciudadanía. El análisis factorial realizado a partir de la matriz de correlaciones entre los sujetos dio, en primer lugar 3 tipos de profesorado en relación con una concepción de la educación para la ciudadanía: los que abogan por el pluralismo cultural, el comunitarismo y el legalismo. El estudio fue replicado en una muestra más amplia nacional donde aparecen cuatro grupos claramente diferenciados: los pensadores críticos, los legalistas, los pluralistas culturales y los asimilacionistas. Aunque difieren sustancialmente sus perspectivas, mantienen algunas creencias comunes.
- Un trabajo interesante es el realizado por Goodwin (1997) sobre concepciones y respuestas al tratamiento de la diversidad llevado a cabo con estudiantes de magisterio, utilizando con ellos la técnica del incidente crítico o anecdótico.

• Características del alumnado

También se han descrito algunas características propias del alumnado en ámbitos multiculturales. Por ejemplo, las prioridades de valor y expectativas de autonomía en adolescentes de distinta procedencia cultural (Deeds, Mahtani, Bond y Westrick, 1998) que aporta una forma bastante original —aunque no nueva— en la elección de valores, al introducir el sistema de pares para nombrar a las personas que admiran, respetan y les gustaría parecerse. De esta forma indirecta se descubren sus propias preferencias de valor. O la identidad étnico cultural de adolescentes magrebies, desde un modelo de componentes (Espín, Marín, Rodríguez, Cabrera 1998).

Quizá en este primer bloque de trabajos relativos a profesores y alumnos, diríamos que notamos un paulatino desplazamiento de investigaciones centradas en la técnica del cuestionario a otras que ganan en complejidad por las estrategias utilizadas y por el uso creciente de aquellas que se sitúan en una perspectiva interpretativa. Dentro de esa línea observamos un uso creciente de la **narración**, en las investigaciones. De Carlo (1997) la reivindica como un camino privilegiado de aproximación a la realidad desde la perspectiva de una construcción del conocimiento que rompa con las hipergeneralizaciones que constituyen los estereotipos étnicos y culturales. Basándose en Bruner, señala cómo la narración nos permite representar nuestra vida, por lo que se revela de gran importancia para la cohesión de una cultura y para la estructuración de la vida individual (p. 286). Aunque este autor se preocupe sobre todo de la aplicación de la narración al trabajo del aula, creemos que sus planteamientos pueden ser válidos para la investigación.

Por ejemplo, las biografías o historias de vida son utilizadas para profundizar en los problemas de aculturación que tienen los inmigrantes y sus necesidades formativas en el desarrollo de su proyecto migratorio; para el análisis de las dificultades experimentadas por jóvenes de 2ª generación o para comprender las experiencias escolares de grupos minoritarios jóvenes o adultos (Jones, Maguire y Watson, 1997).

- **La narración de experiencias educativas: una forma de comprender la realidad**

En este mismo enfoque podemos situar las narraciones de experiencias educativas que puedan presentarse como etnografías, estudios de casos, o investigaciones evaluativas de enfoque naturalístico.

Apple y Beane (1997) recogen en su obra «Escuelas Democráticas» cuatro narraciones de este tipo. «*Al principio, tomamos la decisión de que estas historias debían ser contadas por las mismas personas que participaron en ellas. Esto es fundamental. Los sentimientos de frustración y a veces cinismo, que muchos educadores y miembros de la comunidad experimentan a menudo son el resultado de no escuchar los unos las historias de los otros*» (pp. 43-44).

Algunas veces, la recogida de información se lleva a cabo exclusivamente a partir de una técnica, por ejemplo, entrevistas semiestructuradas desarrolladas dentro del medio donde se realizaba la experiencia (Carrington y Short, 1997). Estos autores evaluaron el potencial de la Educación del Holocausto, tema tratado en Secundaria en Inglaterra, como medio de educar para la ciudadanía activa en una democracia pluralista participativa, a estudiantes pertenecientes a diversos grupos étnicos.

En otros casos, como en la investigación de Rhodas (1998) sobre «*la implicación de los estudiantes en servicios de la comunidad: una forma de educación para la ciudadanía*», o la de Houser (1995) sobre «*la influencia de las interacciones sociales en la educación para la ciudadanía*», el informe etnográfico se llevaba a cabo a partir de múltiples técnicas de recogida de información (entrevistas formales e informales, observación participante y análisis de documentos, incluyendo diarios de estudiantes). Estos dos trabajos últimos son muy interesantes para comprobar la manera de hacer emerger temas claves de corpus analizado integrándolos en los marcos teóricos de la investigación, al tiempo que desarrollan una vertiente práctica para el trabajo educativo.

- **La evaluación de las innovaciones**

Dados los necesarios límites de esta ponencia no me detengo en otros bloques de investigación que, siguiendo el enfoque cuantitativo, utilizan modelos explicativos o quasi experimentales. Queremos sin embargo, a modo de ejemplo, recoger la investigación de Nyberg, McMillin, O'Neill y Florence (1997) en la que se llevó a cabo la evaluación de una reforma escolar en una población constituida por 3 grupos claramente diferenciados: negros, hispanos y blancos. El diseño, de cohortes múltiples, con grupo experimental y control recoge los datos a lo largo de 4 años para ir observando el impacto del programa en múltiples variables. Este tipo de trabajos permite una aproximación sistemática a la variabilidad posiblemente atribuida a la Reforma y su nivel de persistencia en el tiempo.

Desde el paradigma interpretativo, la evaluación de las innovaciones, también constituye un centro de interés.

Hemos encontrado varios trabajos utilizando el método de Investigación-Acción Cooperativa como el de Davies, Gray y Stephens (1998) en el que se analiza la introducción de «día de la democracia» como estrategia de educación para la ciudadanía en una escuela. También es interesante la investigación de los conflictos en contextos educativos multiculturales. Nuestro trabajo de investigación (Bartolomé, 1998) nos llevó a cuestionarnos el método de investigación-acción cuando faltan las condiciones necesarias para el desarrollo creativo de una innovación, por parte de los maestros, en especial la formación que se precisa. La vinculación de un postgrado a una investigación cooperativa podría resolver en parte el problema.

Otra forma utilizada por nosotros es el proporcionar programas o materiales a los educadores para que puedan ser introducidos y evaluados de forma participativa. (Bartolomé, coord, 1998, 1999).

En síntesis: si quisiéramos resumir algunos elementos significativos para la investigación en este campo diríamos:

- Se está produciendo un momento intenso de **construcción teórica**. Faltan, sin embargo, más investigaciones que operativicen los constructos, creen indicadores a ser posible transculturales, establezcan una conexión sólida con la realidad socioeducativa, faciliten la aplicabilidad de los planteamientos a la educación y generen de hecho procesos transformadores seguidos y evaluados.
- Las temáticas tienen carácter **interdisciplinar** por lo que las investigaciones también deberían serlo. Filosofía, Sociología, Antropología, Psicología Social, Política, etc son materias que iluminan los procesos que estamos estudiando. Por otro lado reclaman la iluminación pertinente de la educación.
- Las investigaciones por su complejidad tienden a realizarse en equipo.
- **Rompen el esquema de la escolarización educativa** como espacio privilegiado de la educación. Aun cuando la institución escolar sigue teniendo un papel relevante. Dentro de esta novedad de espacios quiero hacer mención a la ciudad como espacio nuevo educativo, lo que origina nueva complejidad en el planteamiento de una investigación que se realice en dicho ámbito, tomándolo como unidad de análisis.
- Apuestan por **procesos de transformación social articulados con estrategias educativas**.
- Los temas que se abordan siguen teniendo el alumnado y profesorado como protagonistas de muchas investigaciones. Sin embargo, siendo la temática nueva, se priorizan investigaciones que indaguen sobre la percepción que el profesorado tiene de la misma (por ejemplo, conciencia de identidad europea, concepciones de educación para la ciudadanía) prejuicios o actitudes ante la educación intercultural, otros grupos culturales, etc.
- La pluralidad de actores aparece con claridad en investigaciones complejas, donde queremos evaluar el efecto de proyectos amplios de apoyo a la inserción socio-profesional de los inmigrantes. La evaluación del Proyecto Epikouros es un ejemplo típico, involucrando múltiples servicios profesionales y grupos dife-

rentes de población (Cabrera, coord, 1998). Sin embargo los diseños deberían ganar en complejidad apostando por la complementariedad metodológica, aunque sin perder de vista algunas de las prioridades ya comentadas: acentuación de los procesos narrativos dando la voz a participantes de diversas culturas y género.

- También la importancia de agentes sociales como ONGs, Asociaciones, Instituciones educativas, se pone de relieve en investigaciones que pretendan analizar los complejos procesos de acceso a la ciudadanía desde diferentes identidades culturales y niveles de reconocimiento social.
- Las investigaciones transnacionales y culturales exigen, para su desarrollo, el poder contar con muestras de población de diferentes países.
- Finalmente, la creación de **redes** de grupos de investigación, no sólo a nivel europeo, ni solo en proyectos de colaboración con Latinoamérica, sino a nivel estatal, potenciaría y daría un impulso fuerte a la investigación, pues permitiría el intercambio de información, la posibilidad de réplica de investigaciones en diferentes contextos y el poder contar con personas interesadas en el tema que permitan desempeñar el rol del «crítico amigo» para confirmar los pasos que vamos dando en la investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ajuntament de Barcelona (ed.) (1997). *Pla Municipal per a la Interculturalitat*. Barcelona. Ajuntament de Barcelona. (1999). *El femení com a mirall de l'escola*. Barcelona: Institut d'Educació. Programa de publicacions.
- Albarea, R. (1997). L'Education musicale pour la formation d'une identité Européenne pluraliste. *International Review of Education*, 43 (1), 61-72.
- Anderson, C. Nickolas, K. y Crawford, R. (1994). *Global understandings: a framework for teaching and learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Anderson, Ch.; Avery, P.G. Pedersen, P.; Smith, E.S. y Sullivan, J.L. (1997). Divergent perspectives on citizenship education: A Q method study and survey of social studies teachers, *American Educational Research Journal*, 34 (2), 333-364.
- Apple, M.W. y Beane, J.A. (1997). Escuelas democráticas. Madrid: Morata
- Arnot, M. (1997). «Gendered Citizenry»: new feminist perspectives on education and citizenship, *British Educational Research Journal*, 23, 3, 275-295.
- Arnot, M. (1999). Ciutadania i gènere: noves perspectives feministes sobre educació i ciutadania. En Institut d'Educació. *El femení com a mirall de l'escola*. Barcelona: Institut d'Educació, pp. 23-34.
- Atkinson, D.R. Morten, G. y Sue, D.W. (1989). A minority identity development model. En D. Atkinson, Morton, G. y Sue, D. (Eds.). *Counseling American Minorities*. Dubuque, IA: William & Brown.
- Bambök, R. (1999). Justificaciones liberales para los derechos de los grupos étnicos. En S. García y S. Lukes (comp.) (1999). *Ciudadanía: justicia social, identidad y participación*. Madrid: Siglo XXI.

- Banks, J.A. (1997). *Educating citizens in a multicultural society*. New York: Teachers Columbia University.
- Bartolomé, Cabrera, F., Espín, J., Marín, M.A., Del Rincón, D. y Rodríguez, M. (1993). *Modelos de investigación en la intervención educativa diferencial*. Ponencia presentada en el VI Seminario de Modelos de Investigación Educativa. Madrid, 23 a 25 de Septiembre. *Revista de Investigación Educativa*, nº 23, 15-92.
- Bartolomé, M. (1992). Diseños y metodología de investigación desde la perspectiva de la educación intercultural. *Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida. X Congreso Nacional de Pedagogía. Tomo II*. Salamanca: Imprenta Provincial.
- Bartolomé, M. (1997). Panorámica general de la investigación sobre educación intercultural en Europa. *Revista de Investigación Educativa*, vol 15, n.1. p. 7-28.
- Bartolomé, M.; Cabrera, F.; Espín, J.V.; Del Rincón, D., Marín, M.A., Rodríguez, M.; Sandín, M.P., y Del Campo, J. (1997). *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona: Cedecs.
- Bartolomé, M. (Coord.) (1998) Evaluación de un programa de Educación Intercultural: Desarrollo de la Identidad Étnica en Secundaria a través de la acción tutorial. Informe Final de Investigación presentado al CIDE. Doc. Policopiado.
- Bartolomé, M. (Coord.) (1999). *Construïm Europa? Activitats per la construcció de la ciutadania europea*. ICE de la Universidad de Barcelona. Documento Policopiado.
- Bell, G. H. (1991) European citizenship: 1992 and beyond. *Westminster Studies in Education*, nº 14, pp. 15-26.
- Berger, R. (1997). Adolescent Immigrants in Search of Identity: Clingers, Eradicators, Vacillators and Integrators. *Child and Adolescent Social Work Journal*, vol. 14, 4, 263-275.
- Boyle-Baise, M.A.; Guillette, M. (1998). Multicultural education from a pedagogical perspective. A response to radical critiques. *Interchange*, 29(1), pp. 17-32.
- Botey, J. (1999). Continuidad y ruptura en el cruce de culturas. Barcelona: Fundació CIDOB.
- Cabrera, F. (coord.) (1998). Els serveis de disseny i realització de la avaluació del projecte EPIKOUROS. Investigación financiada por el Ayuntamiento de Barcelona. Informe Final de Investigación. Documento Policopiado.
- Carneiro, R. (1999). *Proyecto Educativo de Ciudad. Educación para la ciudadanía*. Ponencia presentada al Congreso «Barcelona, por el Conocimiento y la Convivencia». Barcelona, abril.
- Carrington, B. y Short, G. (1997). Holocaust education, anti-racism and citizenship. *Educational Review*, 49(3), 271-282.
- CIDE (1998). *Catorce años de investigación sobre las desigualdades en educación en España*. Madrid: CIDE.
- Consejo de Europa, (1983) Recommendation No. R (83) 4 of the Committee of Ministers to Member States Concerning the promotion of an awareness of Europa in Secondary Schools (Strasbourg, Council of Europa).
- Consejo de Ministros (1988) Resolution of the Council and the Ministers of Education Meeting within the Council on European Dimension in Education 24 May (88/C 177/02). European community.

- Cortina, A. (1998). *Hasta un pueblo de demonios. Ética pública y sociedad*. Madrid: Taurus.
- Cortina, A. (1998). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- Cortina, A. (1999). Reflexiones éticas en torno al nacionalismo. *Sal Terrae*, mayo, pp. 381-391.
- Coulby, D. y Jones, C. (1995). *Postmodernism and European Education Systems: Centralist Knowledge and Cultural Diversity*. Stoke on Trent: Trentham.
- Couloubaritsis, L. y otros, (1993). *The Origins of European Identity*. Bruselas: European Interuniversity Press.
- Cross, W. (1978). The Thomas and Cross models of psychological nigrescence: a literature review. *Journal of Black Psychology*, 4, 13-31.
- Davies, I.G.; Gray; Stephens, P. (1998). Education for Citizenship: a case study of «Democracy Day» at a comprehensive school. *Educational Review*, 50(1), pp. 15-27.
- Deeds, O.; Mahtani, S.; Bond, M.H.; y Westrick, J. (1998). Adolescents between cultures, *School Psychology International*, 19(1), 61-77.
- Dekker, Henk (1993). European Citizenship: a political psychological analysis, en M. Montané y I. Bordas (coord.) *The European Dimension in secondary Education. For teachers and teachers Educators*. Barcelona: Col.legi de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya, pp. 41-56.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/Unesco.
- Díez Hochleitner, R. (1997). *Aprender para el futuro. La educación secundaria, pivote del sistema educativo*. Madrid: Fundación Santillana.
- Du Bois-Reymond, M. (1998). European Identity in the Young and Dutch Students' Images of Germany and the Germans. *Comparative Education*, vol. 34, nº 1, pp. 27-40.
- Dworkin, R. (1985). *A Matter of Principle*. Harvard University Press.
- Espín, J.V.; Marín, M.A.; Rodríguez, M.; Cabrera, F. (1998). Elaboración de un cuestionario para medir la identidad étnica y la aculturación en la adolescencia. *Revista de Educación*. nº 138, pp. 201-226.
- Flouris, G. (1998). Human Rights Curricula in the Formation of a European Identity: the cases of Greece, England and France. *European Journal of Intercultural Studies*, vol. 9, 1, pp. 93-109.
- García, S. y Lukes, S. (1999) *Ciudadanía: justicia social, identidad y participación*. Madrid: Siglo XXI.
- Giroux, H.A. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI.
- Goodwin, A. (1997). Multicultural Stories: preservice teachers' conceptions of and responses to issues of diversity. *Urban Education*, 32 (1), 117-145.
- Grant, N. (1996). European and cultural identity at the European, national and regional levels: further comparisons. En Th. Winther-Jensen (Ed) *Challenges to European Education: Cultural Values, National Identities and Global Responsibilities*. N. York: Peter Lang.
- Grant, Carl A. (1992). *Research & Multicultural Education*. London: The Falmer Press.
- Gundara, J.S. (1997). Diversidad social, educación e integración europea, *Revista Iberoamericana de Educación*, 13, 199-221.

- Hansen, P. (1998). Schooling a european identity ethno-cultural exclusion and nationalist resonance within the EU policy of «The European dimension of education». *European Journal of Intercultural Studies*, vol. 9, nº 1, pp. 5-23.
- Hanvey, R.G. (1975). An attainable global perspective. New York: Center for War/Peace Studies.
- Hedetoft, Uef (1992). Euro-Nationalism or how the EC affects the nation-state as a repository of identity. *History of European Ideas*, 15 (1-3).
- Helms, J.E. (1995). An Update of Helm's White and People of Color Racial Identity Models. En J.G. Ponterotto; J.M. Casas; L. Suzuki y Ch. M. Alexander (Eds.) *Handbook of Multicultural Counseling*, 155-180. Thousand Oaks: Sage.
- Herring, R.D. (1995). Developing Biracial Ethnic Identity: a review of the Increasing Dilema. *Journal of Multicultural Counseling and Development*. Vol. 23, 29-38.
- Hoffman, D.M. (1996) Cultura y Self en Educación Multicultural: reflexiones en el discurso, texto y práctica. «*American Educational Reseach Journal*, vol. 33, 3, pp. 545-569.
- Houser, N. (1995). The influence fo social interaction on education for citizenship. *Cuirriculum and teaching*, 10(2), pp. 15-31.
- Ibrahim, F., Ohnishi, H. y Sandhu, D.S. (1997). Asian American Identity Development: a Culture Specific Model for South Asian Americans. *Journal of Multicultural Counseling and Development*. Vol. 25, 34-50.
- Informe Eurocites (1998). *La ciudadanía Europea*. Informe-propuesta sobre la ciudadanía europea. Participación, derechos sociales y cívicos. Septiembre de 1998.
- Isajiw, W. (1990). Ethnic-Identity retention. En R. Breton; W.W. Isajiw; W.E. Kalbach y J.G. Reitz (Eds.). *Ethnic identity and equality*. (34-91). Toronto: University of Toronto Press.
- Jones, C.M.; Maguire and Watson, B. (1997). The school experience of some minority ethnic students in london schools during initial teacher training. *Journal of education for teaching*, 23(2), 131-144.
- Juliano, D. (1999). Epistemologia feminista i pensament complex. En Ajuntament de Barcelona, *El femení com a mirall de l'escola*. Institut d'Educació. Col. Monografies 4, pp. 35-39.
- Keating, P. (1991). European cultural identity: a Sociological perspective on the prospects and problems. *World Futures*, 30.
- Kymlicka, (1996). *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós.
- Kymlicka, W. (1999). Nacionalismo minoritario dentro de las democracias liberales. En García, S. y Lukes, S. (1999). *Ciudadanía: justicia social, identidad y participación*. Madrid: Siglo XXI.
- Lloyd, G. (1986). Selfhood, War and Masculinity. En Pateman, C. y Gross, E. (ed.). *Feminist Chanllenges: social and political theory*. London: Allen.
- Maaluf, A. (1999). *Les identitats que maten*. Barcelona: La Campana.
- Martí, F. (1999). Aproximación serena a los nacionalismos. *Sal Terrae*, mayo, pp. 367-379.
- Martín-Moreno, F. (1998). Retos de la educación ciudadana del siglo XXI: implicaciones curriculares, *Revista Española de Pedagogía*, LVI, 209, 51-72.

- Mascarell, F. (1997). Identitat cultural i ciutat. *Revista Barcelona Educació*, 6-8.
- MacMahon, J.A. (1995). *Education and Culture in European Community Law*. London: The Athlone Press.
- Merryfield, M. Jarchow, E. y Pickert, S. (eds.) (1997) *Preparing Teachers to Teach Global Perspectives. A handbook for teacher Educators*. Thousand Oaks (Calif.): Corwin Press.
- Miller, D. (1997). *Sobre la nacionalidad*. Barcelona: Paidós.
- Ministerio de Educación y Cultura. (1998). *Catorce años de investigación sobre las desigualdades en educación en España*. Madrid: Centro de Publicaciones. Secretaría General Técnica.
- Montesano, D.R. (1989). A psychocultural approach of Euroean Identity. *World Futures*, 26.
- Mulcahy, D.G. (1991). In search of the European dimension in education. *European Journal of Teacher Education*, vol. 14, nº 3, pp. 213-226.
- Murray, Th. (1992) The moral identity development in ethnic relations. En K. Schleicher y T. Kozma (Eds.) *Ethnocentrism in Education*. New York: Peter Lang.
- Muzás, M^a D.; Blanchard, M.; Jiménez A.; Melgar, J.C. (1995). *Diseño de Diversificación Curricular en Secundaria*. Madrid: Narcea.
- Nyberg, K.L.; MCMillin, J.D.; O'Neill-Rood, N; Florence, J.M. (1997). Ethnic differences in academic retrackting: A four-year longitudinal study. *The journal of Educational Research*, 91(1), pp. 33-41.
- Nour Eddine, M. (1999). *Lo intercultural o el señuelo de la identidad*. Barcelona: Fundació CIDOB.
- Osler, A. (1998). European Citizenship amd Study Abroad: student teachers' experiences and identities. *Cambridge Journal of Education*, 28(1), 77-96.
- Parekh, B. (1995). Cultural Diversity and Liberal, en D. Beetham (ed.), *Defining and Measuring Democracy*. London: Sage.
- Pateman, C. (1980). *The disorder of Woman*. Cambridge: Polity Press.
- Pateman, C. (1988). *The Sexual Contract*. Cambridge: Polity press.
- Pateman, C. (1992). Equality, difference, subordination: the politics of motherhood and women's citizenship. En Bock, G. y James, B. (ed.). *Beyond Equality and Difference: citizenship, feminist politics and female subjectivity*. London: Routledge.
- Pérez Serrano, Gloria (1997). *Como educar para la democracia. Estrategias educativas*. Madrid: Popular, S.A.
- Phinney, J.S. (1989). Stages of ethnic identity development in minority group adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 9, 34-49.
- Phinney, J.S. (1991). Ethnic identity and self-esteem: a review and integration. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, (13), 2, 193-208.
- Pi de Cabanyes, O. (1998). Els valors de la identitat. En M^a A. Roqué (Dir.). *Valors i diversitat cultural a les societats d'Europa i del Magreb*. Barcelona: Institut Català de la Mediterrània.
- Pinxten, R. (1997). IN and ICE as a Means to Promote a 'New Personhood' in Europe. *European Journal of Intercultural Studies*, vol. 8, 2, 151-159.
- Pinxten, R. (1999). Identidad y ciudadanía: personalidad, socialidad y culturalidad. Barcelona: Fundació CIDOB.

- Poston, W.S.C. (1990). The Biracial Identity Development Model. *Journal of Counseling and Development*, 69, 152-155.
- Ramsey, M.L. (1996). Diversity Identity Development Training: Theory Informs Practice. *Journal of Multicultural Counseling and Development*. Vol. 24, 229-240.
- Rea, A. (1998). Immigration et racisme. Bruxelles: Complexe.
- Rhodas, R. (1998). In the service of citizenship, *The Journal of Higher Education*, 69 (3), 277-297.
- Rotheram, M.J. y Phinney, J.S. (Eds.) (1987). *Children's ethnic socialization: pluralism and development*. Newbury Park, C.A.: Sage.
- Ritchie, J. (1997). Europe and european dimension in a multicultural context. *European Journal of Intercultural Studies*, 8(3), 291-301.
- Rodríguez Rojo, M. (1995). *La educación para la paz y el interculturalismo como tema transversal*. Barcelona: Oikos-tau.
- Rogers, A. (1998). *Les espaces du multiculturalisme et de la citoyenneté*, *Revue internationale des sciences sociales*, 156, 225-237.
- Roque, A. (1998). El repte intercultural a catalunya. Les noves migracions mediterrànies. *L'Avenc*, 226, junio, 30-34.
- Sánchez Torrado, S. (1998). *Ciudadanía sin fronteras. Cómo pensar y aplicar una educación en valores*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Sandín, M.P. (1998). El desenvolupament de la identitat cultural de l'alumnat des de l'acció tutorial. *Revista del Col.legi*. Col.legi de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya, 105, 49-51.
- Sandín, M.P. (1998). *Identidad e interculturalidad. Materiales para la acción tutorial*. Barcelona: Laertes.
- Shore, C. (1993). Inventing the «people's Europe»: critical approaches to European Community «Cultural Policy». *Man*, 28 (4).
- Siccone, F. (1995). *Celebrating diversity: Building Self-esteem in today's multicultural classrooms*. Boston: Allyn and Bacon.
- Singh, B.R. (1997). What education for a changing multicultural, multiracial Europe? *European journal of intercultural studies*, 8(3), 279-289.
- Smith, A.D. (1992). National Identity and the idea of European unity, *International Affairs*, 68, 55-76.
- Sodowsky, G.R.; Kwan, K.K. y Pannu, R. (1995). Ethnic identity of Asians in the United States. En J.G. Ponterotto; J.M. Casas; L.A. Suzuky y C.M. Alexander (Eds.) *Handbook of multicultural counseling*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Spencer, S. y Klug, F. (1998). *Multicultural Teaching*. Trentham Books.
- Steve Olu, M. (1997). Models of Multiculturalism: implications for the twenty-first century leaders, *European Journal of Intercultural Studies*, 8 (3), 231-256.
- Thual, F. (1997). *Els conflictes identitaris*. Valencia: Afers.
- Torres, C.A. (1998). Democracy, Education, and Multiculturalisme: Dilemmas of Citizenship in a Global World, *Comparative Education Review*, 42, 4, 421-447.
- Torres, R.D.; Miron, L.F. y Inda, J.X. (1999) *Race, Identity and Citizenship*. Oxford: Blackwell Pu.

- Turner, T. (1993). Anthropology and multiculturalism: What is anthropology that multiculturalists should be mindful of it?, *Cultural Anthropology*, 8 (4), 411-429.
- Vertovec, S. (1998). Politiques multiculturelles et citoyenneté dans les villes européennes, *Revue internationale des sciences sociales*, 156, 211-224.
- Vintró, E. (1999). *Opción Educativa de Barcelona*. Ponencia presentada al Congreso «Barcelona, por el Conocimiento y la Convivencia». Barcelona, abril.
- Wang, M.C. (1995). *Atención a la diversidad del alumnado*. Madrid: Narcea.
- Wax, M. (1993). How culture misdirects multiculturalism, *Anthropology and Education Quarterly*, 24, (2), 99-115.