

Bases educativas

que fundamentan la respuesta a estos nuevos retos educativos

Margarita Bartolomé Pina
Catedrática de Investigación Educativa
Universidad de Barcelona

Presentamos aquí, en un breve resumen, algunas de las respuestas que parecen darse en la actualidad a los más importantes retos educativos. Esta reflexión parte y se fundamenta en el trabajo previo presentado por García Roca en estas jornadas.

Soy consciente de que la brevedad de estas páginas no harán sino apuntar los hitos básicos encontrados. La bibliografía que las acompañan puede ayudar a profundizar en aquellos aspectos que se deseen y en contraste con las experiencias presentadas en las jornadas por los participantes servirán para ponerles nombre y vida. En realidad estas líneas son como los indicadores de autopista que orientan el camino. Ellos nos señalan cuáles son los rasgos que caracterizarían hoy **las buenas prácticas** de una escuela al servicio de nuestra sociedad.

1. Ante los retos educativos, respuestas concretas

El eje principal, aquel que sobre él pivota toda respuesta educativa que consideramos como "*una buena práctica*" es la opinión, tan profundamente calasancia, de construir y defender una **escuela popular**, una escuela al servicio de todos y, en especial, de aquellos que viven bajo el riesgo, potencial o real, de la exclusión.

Se trata de entender que "*la educación puede ser un factor de cohesión social 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: 59).

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

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

Ahora bien, ¿qué características habrían de tener las respuestas educativas que han de asumir estas responsabilidades?

✍ Concreción y globalidad de las respuestas

Una peculiaridad de este tipo de estrategias educativas reside en su concreción y a la vez en su potencial transformador. Es decir, se trata de respuestas concretas, que han de poder aplicarse sin exigir demasiada estructura y en contextos determinados, como el aula de clase, pero cuya finalidad y los valores que pone en juego trascienden el saber técnico para adentrarse en el terreno de las competencias que conforman a la persona en múltiples facetas. Por ejemplo, **el aprendizaje cooperativo**, es una técnica para aprender muchas más cosas que unos contenidos concretos curriculares: se aprende a trabajar junto a otras personas distintas, descubriendo que todos somos necesarios; se reconoce el valor de la diversidad; aumenta la corresponsabilidad y al tiempo la autoestima de quienes saben que su aportación es importante para el crecimiento del grupo. Podríamos seguir enumerando las diversas facetas que los especialistas señalan en esta estrategia educativa. Los enunciados son suficientes para darnos idea de esa aportación global, de esa intencionalidad transformadora que desborda los límites estrechos de una técnica didáctica.

✍ La construcción de culturas: nuevos modos de hacer, de relacionarse, de pensar, de valorar

Los estudios sobre innovación educativa llegan a una conclusión sorprendente: las innovaciones que tienen éxito, que provocan adhesiones, no son las más fáciles, sino las más significativas, aquellas que se plantean un cambio más global, aunque deberán concretar caminos para alcanzarlo.

Ahora bien, producir **cambios significativos** equivale a transformar nuestros modos habituales de hacer, de relacionarnos, de pensar, de establecer prioridades (de jerarquizar, por lo tanto, de manera algo distinta aquello a lo que damos valor).

Todo ello se enmarca en un proceso: **la construcción de nuevas culturas**. Siempre me ha atraído el estudio de cómo **el ambiente** donde nos enraizamos, modela y forma nuestra propia personalidad. Esta fuerza troquelada ha sido bien conocida por los pedagogos que desearon ofrecer climas alternativos a la educación. Actualmente, también podemos hallar obras que nos planteen como elemento clave transformador la creación de **culturas colaborativas** (Hargreaves, 1996) donde se descubren y refuerzan esos nuevos modos de hacer y actuar. Pero en ese terreno, la implicación de los educadores se hace imprescindible.

¿Qué se pide a los educadores?

Los cambios a los que nos enfrentamos siempre tienen posibilidades y debilidades. Se trata de que los educadores, conscientes de ello, descubran lo que han de poner en juego para transformar las amenazas en oportunidades significativas.

Es preciso que movilicemos nuestros recursos interiores y exteriores para emprender con decisión la construcción de un mundo nuevo basado en la solidaridad y no en la destrucción mutua... es preciso que utilicemos el arsenal más moderno de métodos pedagógicos innovadores e interactivos de cara a poner en marcha un programa mundial que abra los ojos de los niños y de los adultos al advenimiento de la era planetaria, que abra sus corazones al clamor de los que sufren"

(Singh, 1996: 270)

Pero como señala Hargreaves (1996: 287) *"los profesores saben que su trabajo está cambiando, al mismo tiempo que el mundo en que se desenvuelven. En la medida en que las actuales estructuras y culturas de la enseñanza se dejen tal cual están, la tarea de responder a estos cambios complejos y acelerados desde el aislamiento, sólo creará mayores sobrecargas, intensificación, culpabilidad, incertidumbre, cinismo y abandono masivo"*.

Subrayo "desde el aislamiento" porque ninguno de los cambios que se sugieren a nivel estructural o cultural en educación es posible llevarlos a cabo aisladamente. **La cultura es obra siembre de un grupo humano, de un colectivo.**

Las sugerencias que voy a escribir a continuación han de leerse siempre en plural, desde **la voluntad de construir juntos**.

Pero ¿qué reclama de nosotros hoy esa dimensión educadora que debe atravesar todo nuestro ser y nuestro actuar?



Escucha de las necesidades que la actual coyuntura histórica, social y política actual ha originado. Se trata de una presencia atenta a los signos de los tiempos. Una persona educadora, antes que nada, ha de ser como un vigía, ha de estar con la cabeza y el corazón en el momento presente. Esa sensibilidad, esa **escucha atenta** a todo lo que ocurre y, en especial, a la voz más frágil, a la voz de los que no tienen voz, al dolor que existe y que puede o no ser reconocido, es un signo de , expresa una manera de estar en el mundo.



Compromiso con tareas que supongan una respuesta a esas necesidades descubiertas. Un compromiso que se aterriza en el aquí y en el ahora y que adquiere especificidad desde la educación. El compromiso significa establecer **prioridades** en nuestra programación habitual y reconocer **en qué, cómo y con quiénes** vamos a comprometernos, qué tipo de solidaridad queremos construir.



Presencia, porque nuestra manera habitual de desarrollar ese compromiso es en el día a día, con nuestras formas de vida, el estilo y talante de actuar, de relacionarnos, de vivir: **un quehacer que conforma nuestra identidad**, hasta el punto que ya no nos reconocemos sin él, una tarea por la que no nos duele el tiempo ni el esfuerzo empleados; que alienta nuestra creatividad y estimula nuestra iniciativa.

En resumen, que forma parte de nuestra vida y nos define como personas.

Al repasar la vida de los grandes pedagogos puede concluirse con las palabras de uno de ellos: *"Dadme una vocación y yo os devolveré una escuela, un método y una pedagogía"* (Poveda, 1912: 247). Pero esta vocación, motor y eje de nuestro actuar educativo, también ha de cultivarse y puede ser objeto de formación. Un espacio privilegiado para ello es el que propicia compartir experiencias, donde se vivencia grupalmente **el sentido** de una profesión junto con la riqueza y densidad de contactos humanos.

Vamos pues, siquiera sea brevemente, a asomarnos a algunas de las experiencias educativas que se están dando como respuesta a los retos planteados en la actualidad.

2. ¿ Exclusión ? Creemos escuelas inclusivas

La obra de Mel Ainscow (2001) "*Desarrollo de escuelas inclusivas*", aborda el importante y difícil reto de evitar que la diversidad de culturas, origen social, capacidades o talentos, se convierta en factor de exclusión por la forma de llevar a cabo la educación en las escuelas. **La inclusión** supone el primer puerto, una respuesta global y al tiempo concreta, al que se llega desde trayectorias distintas. Así encontramos que la educación especial ha desarrollado un largo camino para alcanzar este puerto. También la educación multicultural ha recalado en él después de trabajar desde distintos modelos. Pero la originalidad de la obra de Ainscow reside en que trabaja el tema de la inclusión desde **la experiencia de escuelas concretas inclusivas**. En ellas, la implantación de prácticas más inclusivas tiende a basarse en unos factores muy significativos.

Lo que favorece la inclusión:

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

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

Se trata de ofrecer a los educadores una serie de indicadores, (muy cercanos a los que se han confeccionado en otros contextos como indicadores de calidad) que facilitan el diagnóstico y evaluación del proceso de inclusión que están desarrollando las escuelas. A modo de ejemplo, veamos una de las dimensiones estudiadas.

Por tanto, el objetivo del Index consiste en ayudar a las escuelas a determinar en qué lugar están con respecto a la inclusión y a la exclusión, con el fin de hacer avanzar el pensamiento y la práctica. El proceso se desarrolla a través de las siguientes fases:

- 1º Negociación
- 2º Cooperación
- 3º Auditoría inicial
- 4º Mejora
- 5º Segunda auditoría
- 6º Planes futuros

Las escuelas que se orientan a la inclusión tratan de ampliar la capacidad de los maestros para apoyar el aprendizaje de los alumnos, con independencia de sus niveles actuales de rendimiento y las dificultades que tengan. Otras características propias de esas escuelas son:

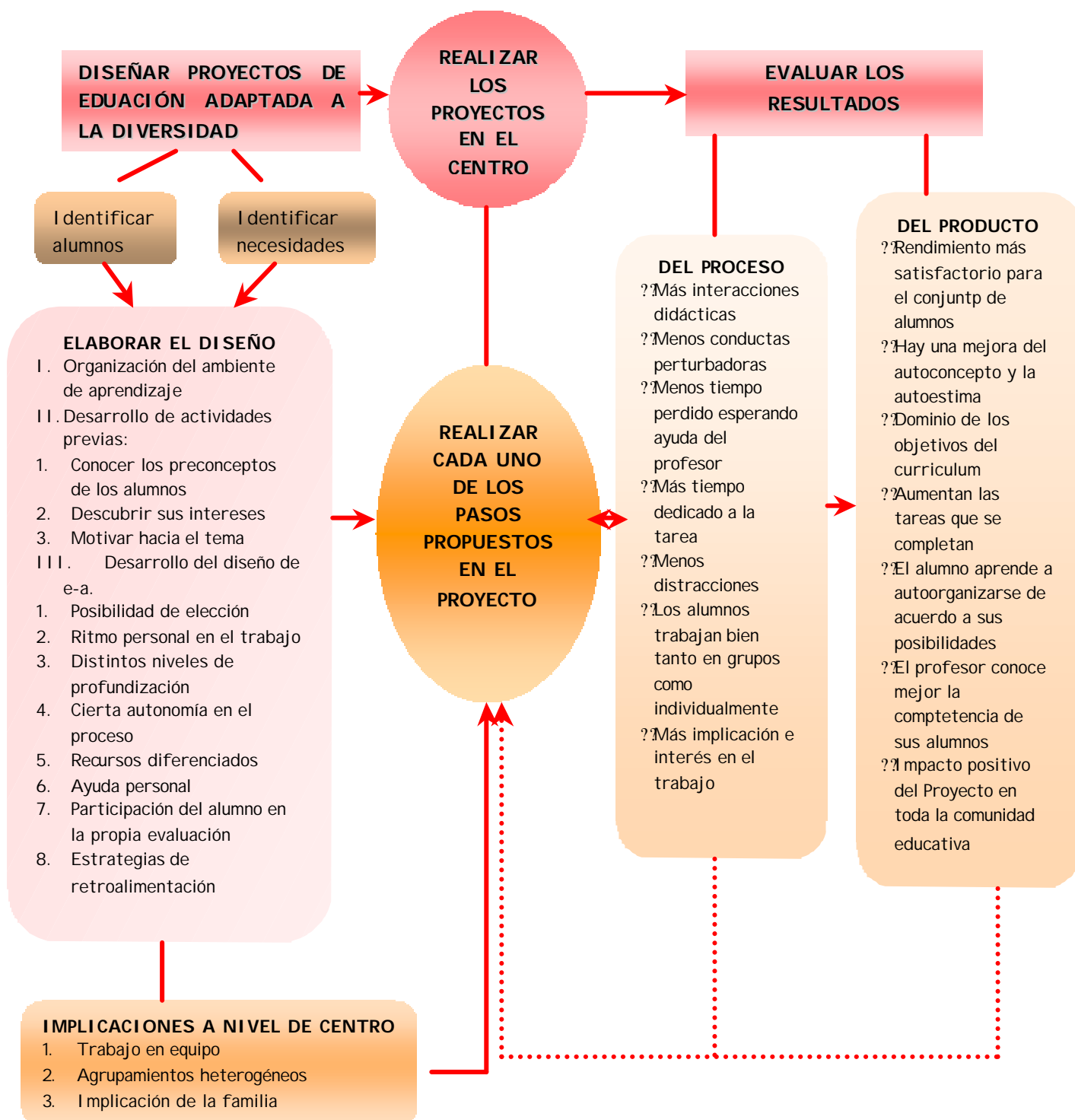
- Favorecer el **trabajo en equipo** de los educadores tanto en la planificación como en la formación permanente. Si es posible desarrollar equipos interdisciplinarios.
- Introducir una **planificación**:
 - De ambiente de aprendizaje, haciéndolo flexible y adaptable.
 - De lo que necesite cada alumno.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

Proyectos educativos que potencian la diversidad

Existen ya bastantes experiencias en esta línea que procuran recoger la mejor tradición de los proyectos educativos basados en la diversidad. La obra de Wang (1995) puede ayudar a formular dichos proyectos. Veamos un cuadro que resume esta propuesta.

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EDUCATIVA

Gráfico adaptado de Wang, 1995: 28



También la revista *Perspectiva Escolar* nº 258 (2001) dedica un número monográfico a este tema y recogiendo, no solo la experiencia anglosajona sino la que se da en nuestro país.

Avanzar hacia una Pedagogía de la inclusión

Desde otro ángulo, desde el desarrollo de la ciudadanía en sociedades multiculturales, se ha visto la necesidad igualmente de avanzar hacia una **pedagogía de la inclusión** que suponga una nueva manera de entender el valor de la solidaridad. Elementos fundamentales de esta Pedagogía, tal y como ha sido trabajada por un equipo de profesores de secundaria y miembros del grupo GREDI (Grup de Recerca en Educació Intercultural) coordinado por mí, son:

- El conocimiento mutuo como base.
- La aceptación como condición.
- La valoración como impulso.
- La cohesión social y el desarrollo de las personas como horizonte.
- La ciudadanía intercultural como proceso.¹

La pedagogía inclusiva genera o habría de generar un estilo nuevo de relaciones entre el profesorado, y el alumnado, un ambiente de colaboración y apoyo mutuo que nos permita crecer. Como señalaba en otra publicación deberíamos preguntarnos:

*“¿Nos brindamos unos a otros, en nuestros ambientes profesionales, el regalo de una comunicación interpersonal, que **no etiqueta a priori, que confía en las capacidades del otro, que lo respeta y anima** en momentos difíciles, que no nos deja acomodarnos en nuestro egoísmo, sino que **cree en lo mejor de nosotros mismos**, en lo que ni siquiera nosotros nos atrevemos a creer o esperar?”* (Bartolomé, 1998: 94)

¹ Una síntesis de esta reflexión y experiencia así como los materiales de trabajo realizado pueden verse en: Bartolomé, M (Coor.); Folgueiras, P; Massot, I; Sabariego, M y Sandín, M.P. (2001). *¿Construimos Europa? El sentimiento de pertenencia desde una pedagogía de la inclusión*. Barcelona: ICE de la UB. (Actualmente, en estudio para su publicación por otra editorial).

3. ¿Desigualdad? Avancemos hacia una Pedagogía de la equidad

Nuestro mundo plural no es únicamente diverso sino que está alimentando continuamente procesos que generan desigualdad. Los pueblos, las sociedades y los grupos humanos compiten de forma desigual en el gran mercado del mundo.

Incluso el mismo proceso educativo puede generar –y de hecho genera y consolida– diferencias profundas entre quienes lo viven, como es el caso de los fracasados escolares, que, sin una atención especial, pasarán a formar parte de los excluidos de la sociedad.

Es lógico pues, que se alcen voces y movimientos a favor de una auténtica igualdad de oportunidades, superando los enfoques restrictivos de corte liberal o conservador.

Una nueva palabra

Se ha creado una nueva palabra, el “empowerment” o empoderamiento. La educación para el “empowerment” exige tomar seriamente en consideración las fortalezas, experiencias, estrategias y metas que tienen los miembros de los grupos más oprimidos. También implica ayudar a estos grupos a analizar y comprender la estructura social y a desarrollar las capacidades necesarias que les posibilite conseguir sus metas de forma satisfactoria.

A nivel personal, ello significa dotar a estas personas de recursos y conocimientos para aprender a desenvolverse adecuadamente en nuestra compleja sociedad burocrática, aprender a analizar sus problemas, investigar cursos alternativos de acción y llevar a cabo las acciones pertinentes que exige una situación justa y al tiempo respetuosa con las leyes actuales.

A nivel grupal, esta educación significa desarrollar conocimientos, criterios y habilidades para trabajar colectivamente por la justicia social. En el fondo, se trata de concebir el hecho educativo como un vehículo efectivo para el cambio y la emancipación social.²

La pedagogía de la equidad

² La aplicación de este concepto al campo concreto de la evaluación de programas multiculturales puede verse en el artículo de Bartolomé, M y Cabrera, F. (2000). Nuevas tendencias en la evaluación de programas de educación multicultural. En *Revista de investigación educativa*. Vol 18, nº 2: 463-479. De él hemos extraído estas notas breves.

Todo ello nos remite a trabajar por una **pedagogía de la equidad**. *“Esta se da cuando el profesor o profesora orienta todo su esfuerzo a conseguir una calidad mayor del aprendizaje en todo su alumnado, independientemente de su origen racial, su procedencia cultural, su género o preferencia sexual, su clase social, etc. Todas estas actividades de la escuela quedan afectadas por este enfoque, que busca, sobre todo una auténtica igualdad de oportunidades para todo el alumnado”*.(Bartolomé, 2002: 12). Sin duda la pedagogía de la equidad reclama **estrategias de discriminación positiva**, pero se abre a otros muchos caminos que vamos sucintamente a enumerar.

Esto supone **cambios en los programas** para facilitar el logro académico y la integración social de los grupos en desventaja: programas de diversificación curricular o de garantía social; desarrollo del currículum desde los problemas de la comunidad.³ Y supone también cambiar **las metodologías**, favoreciendo aquellas que ayudan al alumnado a crecer como personas desde el reconocimiento de sus propios valores, sabiendo que **su contribución al grupo es necesaria** y aprendiendo por ello a unir sus esfuerzos con otros para alcanzar metas significativas.

El aprendizaje cooperativo

Destaca con luz propia y sobre el se han escrito numerosos trabajos. En castellano recordamos las obras de Ovejero (1990), Santos Rego (1994), la traducción de Slavin, el autor más destacado en este tema (1986) o el de Mir (Coor.) (1998), donde se ofrecen diversas aproximaciones al mismo. Precisamente en esta última obra, diversos autores profundizan en los procesos cooperativos que pueden generarse en el aula, evitando quedarse en la mera aplicación de técnicas cooperativas (como pueden ser el método de la tarea, el rompecabezas, la técnica de cooperación guiada, el co-op, etc). Sin embargo, los autores representativos del aprendizaje cooperativo ofrecen abundantes pistas para bajar al terreno de la práctica.

De acuerdo con Castelló (1998: 69-70) podríamos resumir muy brevemente los aportes del aprendizaje cooperativo indicando que este es un interesante recurso para los procesos de aprendizaje si se utiliza adecuadamente. En especial deben cuidarse los siguientes aspectos:

1. Planificación de los grupos equilibrando sus componentes.
2. Valoración del objetivo principal de la actividad de grupo (interacción social o aprendizajes formales) y de la pertinencia de la situación grupal.
3. Supervisión del proceso de interacción.

³ Véase a modo de ejemplo, la organización del currículum a partir de situaciones problemáticas propuestas por Henríquez 1999: 28. Otros ejemplos pueden encontrarse en la obra de Apple y Beane, (Comps.) 1997)

Las ganancias que los alumnos puede obtener abarcan dos grandes aspectos: por una parte la optimización de recursos de interacción social y por otra, la actuación cooperativa orientada a la consecución de objetivos instructivos precisos. Las tareas que pueden desempeñarse mejor en condiciones cooperativas son siempre de complejidad relativamente elevada. Si la tarea es demasiado simple, es poco probable que se lleve a cabo una verdadera repartición cooperativa de funciones y que exista una interdependencia entre los miembros del equipo. Al mismo tiempo bajará la motivación.

En síntesis: el aprendizaje cooperativo es una poderosa técnica a condición de que se utilice correctamente.

La clase cooperativa

Desde una tradición diversa, la clase cooperativa de Freinet ha adquirido un nuevo impulso en los enfoques actuales de educación para la ciudadanía en Francia.

Una práctica síntesis puede verse en la obra de Le Gal (1999) *“Cooperer pour développer la citoyenneté”*.

En ella se expresa un **clima de clase** distinto, una nueva cultura escolar.

“Los muchachos trabajan solos o en equipos en actividades diversas. Hablan, se comunican, se desplazan... la presencia del profesor es discreta. Habla en voz baja, va de un lugar a otro, dando un consejo, corrigiendo un ejercicio, orientando un problema. Los pupitres están agrupados de cuatro en cuatro, las mesas llenas de útiles, objetos, plantas. Sobre las paredes, se recoge expresivamente la vida colectiva: empleo del tiempo, proyectos, proposiciones críticas, reglas de vida, responsabilidades, consignas de trabajo. Se ve la vida en su complejidad. Se siente a los chicos felices de vivir y hacer, en un lugar que les es apropiado”. (Le Gal 1998: 30-31)

Sus dos pilares fundamentales son:

- El desarrollo de **instituciones** o dinámicas que permiten **repartir el poder**. Entre ellas encontramos la creación de Asambleas de clase o Consejos Escolares, la distribución de responsabilidades y la elaboración, por parte del alumnado, de sus propias leyes y reglas.
- La búsqueda de estrategias didácticas que permiten **repartir saber**. Para ello, hay que valorar lo que ya sabe el alumnado, provocar situaciones motivadoras, acompañar esfuerzos, exigir la movilización de energías.

Cambios más amplios

Sin duda todos estos procesos que estamos narrando tienen su repercusión en la **organización educativa** ⁴ y en la propia concepción de la **comunidad escolar**. Esta puede convertirse, desde esa apuesta por grupos marginados, en **comunidad de aprendizaje**, donde padres, alumnos, educadores, voluntarios, sueñan juntos las finalidades educativas y se comprometen activamente en la tarea educativa para alcanzar niveles y dominios que rompen todas las expectativas habituales ante este tipo de colectivos.

“Aprender es antes que nada, estar incluido y participar en la creación, no solo de productos de la cultura sino de procesos sociales, de creación de esa cultura: procesos que conducen a un importante cambio en la calidad del compromiso, de la participación, del respeto al pensamiento ajeno, de sentimientos de solidaridad.”

(Brandao, cit por Bartolomé, 2002: 120)

Como vemos, la educación puede contribuir a la transformación social, si se vive como un proceso dinámico, que desborde ampliamente los aprendizajes escolares para vincularse a una realidad social y política con una intencionalidad claramente transformadora.

Dar la voz a los sin voz

En esta línea cabe recordar **la importancia y el poder de la palabra**. Resulta significativo que educadores que se comprometieron con el desarrollo de poblaciones empobrecidas, como es el caso de Freire, Freinet o Milani, escogieran en la práctica concreta, como camino de liberación, **la comunidad auténtica**. En la actualidad se reconoce que, en una sociedad de la información, la verdadera distancia o el abismo de la desigualdad dividirá a quienes tienen acceso a las nuevas tecnologías, quienes saben moverse por ese **tercer entorno**, descrito magistralmente por Etxeberria (2000) y quienes no. He aquí un reto que se ha de profundizar en orden precisamente a luchar contra la desigualdad en el mundo, y a favor de una pedagogía de la equidad.

⁴ Recordemos, por ejemplo, el énfasis puesto por los movimientos de educación popular en la dimensión organizativa, con la que ha de articularse la construcción activa del conocimiento. Y es que la metodología empleada: partir de la práctica, teorizar, volver a la práctica, facilita el proceso de toma de conciencia y compromiso en una práctica transformadora. Véase, por ejemplo Bartolomé, M y otros (1989). *Concepción metodológica de la educación popular*. Eje cultural nº 20. Madrid: CEVE.

4. ¿Violencia? Construyamos una ciudadanía intercultural, para una cultura de la paz

✍ *Cómo entender hoy la formación para la ciudadanía*⁵

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

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

Pero **¿Cómo puede ayudar la educación a desarrollar realmente esta concepción?**. **¿Qué procesos educativos** facilitarán prácticas de comunicación, de participación, de servicio a la comunidad, de manejo de los conflictos que surgirán necesariamente en sociedades complejas como las actuales? **¿Cómo se llevará a cabo la formación del carácter** de las personas desde ese enfoque?⁶.

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

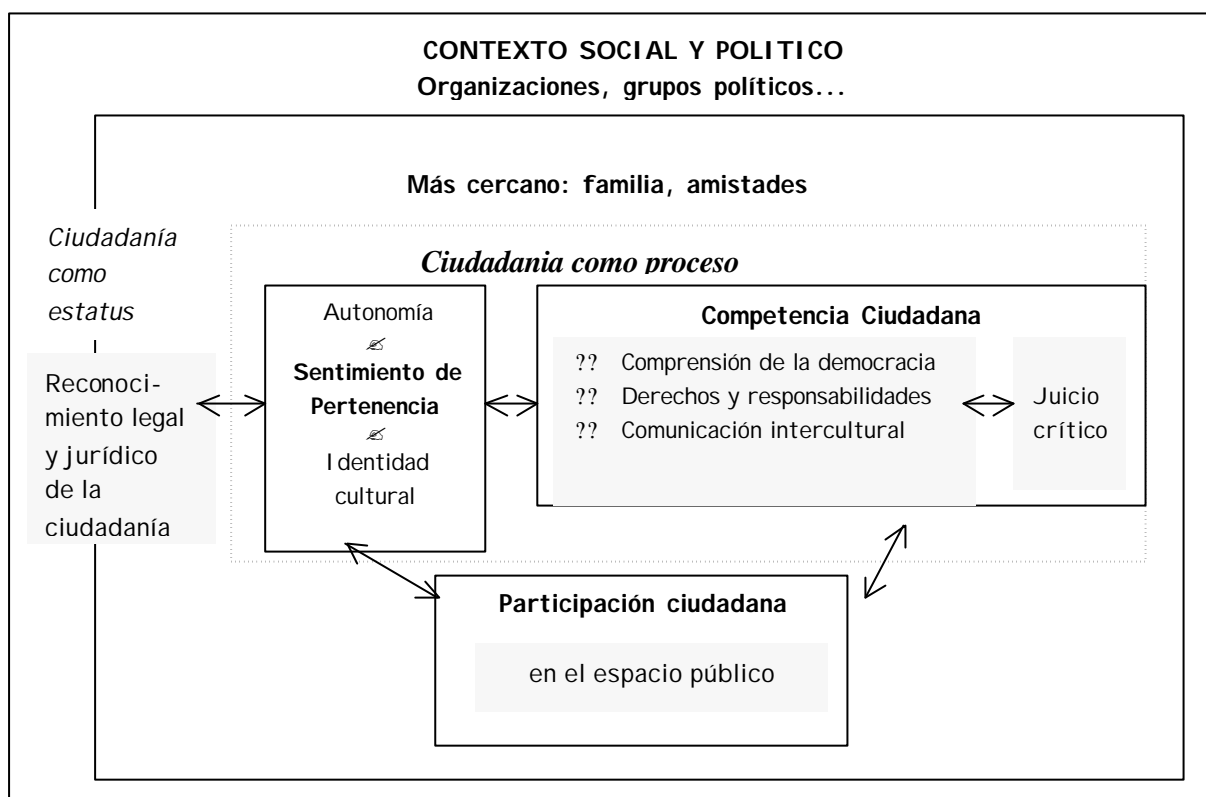
Creemos que es necesario partir de un **modelo dinámico de ciudadanía** que incorpore las principales dimensiones que deben trabajarse en las instituciones educativas⁷

⁵ Sobre este tema remitimos especialmente al libro de pronta publicación: Bartolomé, M y otros (2002). *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea. Avanzamos aquí un breve resumen de algunos de sus contenidos.

⁶ Utilizamos aquí el término "carácter", dándole la dimensión ética que le otorgan algunos autores cuando hablan de las "virtudes cívicas" que deben caracterizar al "buen" ciudadano o ciudadana y que suponen, por parte de la persona, una implicación o compromiso por desarrollarlas y mejorarlas.

⁷ Este modelo está siendo trabajado por el GREDI (Grup de Recerca en Educació Intercultural) de la Universidad de Barcelona, que coordina un amplio proyecto europeo en relación con el tema que nos ocupa.

Veamos este modelo.



Si aplicamos este modelo en el marco de las instituciones escolares veremos que todas estas dimensiones se articulan entre sí de forma interactiva y dinámica. Una fuerte dificultad o barrera en una de ellas puede dificultar el desarrollo de las demás. A su vez, dependen del contexto social en el que los jóvenes viven: contexto familiar y cercano o contextos más amplios que requieren respuestas diferenciadas en la comprensión y ejercicio de la ciudadanía: su ciudad, la Autonomía, España, Europa, el mundo. La práctica de la ciudadanía en el marco escolar potenciaría el desarrollo del sentimiento de pertenencia y de la competencia ciudadana y podría facilitar el ejercicio ciudadano, no solo en la institución educativa sino en marcos más amplios.

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

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

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

Los modelos sobre los que se ha querido construir la identidad europea se revelan como insuficientes para responder a las necesidades de una población multicultural, multiétnica y multilingüe⁸.

Frente a esos modelos impuestos vemos cómo las personas relacionan, bien desarrollando identidades ambiguas y poco definidas, bien refugiándose en fundamentalismos de distinto signo⁹.

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

Los **retos formativos** que se nos plantean son:

- ✍️ Incorporar estrategias educativas que se han ido trabajando desde un enfoque sociocrítico, en **una pedagogía de la equidad** (Banks, 1997)
- ✍️ Crear ambientes educativos que favorezcan el desarrollo del sentimiento de pertenencia desde una **pedagogía de la inclusión**¹⁰.

⁸ Estos modelos, han sido analizados por Angeles Marín en: “La construcción de la identidad en la época de la mundialización y los nacionalismos” capítulo de Bartolomé, M y otros (2002). *Identidad y ciudadanía* Obra cit. Los modelos que hasta ahora han prevalecido son: el modelo de “herencia cultural” y el “constructivista y modernista”. Ambos se han revelado como insuficientes para una Europa multicultural. La autora analiza como alternativa el modelo de ciudadanía múltiple que es en el que nos situamos.

⁹ Para Walzer (1998) este es el gran reto que tiene planteada la tolerancia en el paso del modernismo al postmodernismo.

¹⁰ Recordemos los cinco elementos claves de una pedagogía de la inclusión que hemos desarrollado en la obra anteriormente citada:

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

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

Quisiéramos señalar como **metas** importantes para desarrollar el sentido de pertenencia

- ✂✂ Evitar la vinculación del sentido de pertenencia a una identidad cultural determinada.
- ✂✂ Favorecer el mutuo conocimiento y aprecio de las diferentes formas culturales.
- ✂✂ Descubrir la artificialidad de las fronteras.
- ✂✂ Encontrar elementos comunes de identificación

✂ Competencias orientadas a la comprensión

Un bloque de **competencias** estaría orientado al conocimiento de nuestros derechos y responsabilidades, de los problemas y asuntos públicos que afectan a nuestra comunidad, la comprensión de cómo funciona la democracia y el desarrollo de habilidades comunicativas interculturales.

Aunque este primer bloque tenga un componente importante de **carácter cognitivo**, no podemos olvidar que su tratamiento ha de hacerse desde los **valores** que subyacen a todo ese contenido informativo y que suponen no solo la dimensión **afectiva** sino incluso la dimensión **comportamental** orientando cursos de acción. Además tal conocimiento exige, para poder ser efectivo, el desarrollo de habilidades concretas.

A modo de ejemplo, recordemos algunas:

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

Es importante, desde la perspectiva de una ciudadanía intercultural, ayudar a descubrir las barreras y dificultades que tienen algunas minorías y grupos para incorporarse efectivamente a la vida democrática de un país y, en nuestro caso

concreto, para incorporarse a Europa¹¹. También urge constatar, al conocer el funcionamiento de las instituciones democráticas, la todavía escasa presencia de las mujeres en puestos de poder o de alta representación política¹².

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

Las propuestas educativas han de incluir:

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

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

Competencias orientadas al desarrollo del juicio crítico

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

La **asunción de valores** propios de la ciudadanía como son la justicia, la participación, la equidad o el diálogo. Un valor que ha sufrido un debate muy interesante es el de la **tolerancia** ya que su contenido ha variado significativamente con el paso del tiempo.

Las estrategias más frecuentemente utilizadas son las **dinámicas de educación en valores**

El desarrollo del juicio crítico ante problemas sociales y políticos.

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

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

¹¹ Pensemos en este momento en los grupos extracomunitarios y de forma especial, las minorías procedentes de los países de la periferia que viven en la pobreza y mantienen una gran distancia cultural con nosotros.

¹² Sobre la necesidad de trabajar una ciudadanía paritaria véase la interesante aportación de Julia Victoria Espín: Educación, ciudadanía y género en: GREDI. (2000). *Identidad y ciudadanía*. Obra cit. En ella aparecen algunos programas concretos para trabajar esta ciudadanía en el ámbito escolar.

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

La participación ciudadana

Ha de articularse con las otras dimensiones.

Debemos saber que una regla fundamental del ejercicio de la ciudadanía es que todos y todas tengan la oportunidad de participar.

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

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

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

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

Otros temas, vinculados a los puntos anteriores como es la creación de una cultura democrática y colaborativa en los centros o la mediación como estrategia permanente para la resolución de conflictos desbordan ampliamente esta reflexión.¹³


5. ¿Pérdida de sentido? Arriesguémonos a trabajar en valores

Este último punto merecería ya por sí mismo una ponencia dada su amplitud y profundidad. Ya hemos visto cómo los valores aparecían reiteradamente al tratar los puntos anteriores. Ahora, sin descartar la importancia y la necesidad de desarrollar los valores a través del curriculum, querría simplemente aludir al descubrimiento de los valores en la **vida cotidiana** de las instituciones educativas.


Estudiar **la cultura** de esas instituciones permite comprender, desde dentro, los valores que se están promoviendo consciente o inconscientemente en ellas. Espacios, tiempos y materiales de la institución pueden ser indicadores privilegiados de los valores que realmente se están viviendo en ella. Para conocerlos tenemos que acercarnos a la cotidianidad, ese continuo donde las pequeñas opciones, las preferencias colectivas y personales imprimen, poco a poco, **una dirección** a quienes las viven.

A modo de ejemplo veamos en este cuadro, algunos de estos capítulos en los que deberíamos buscar indicadores de qué **valores** se están en realidad promoviendo en un centro educativo.

¹³ Remitimos a otros trabajos como: Bartolomé, M (1998). *Un nuevo educador para una sociedad nueva*. Ya cit. O Del Campo, J. (2002). *La gestión positiva del conflicto: un camino para la convivencia intercultural*. En Bartolomé y otros (2002). *Obra cit.*

 La vida en la escuela como marco para la educación en valores: algunos indicadores

- La convivencia cotidiana. Entradas y salidas
- Las paredes hablan
- ¿Qué actividades prioriza el plan anual? ¿Qué valoramos a través de ellas?
- El Reglamento de Régimen interior y sus valores
- Claustros y sesiones de evaluación
- Las reuniones de padres: conflictos y acuerdos
- Espacios para la vida: el comedor escolar, la biblioteca y el patio de recreo
- La relación escuela-comunidad

 La vida en el aula: algunos indicadores de la educación en valores que estamos promoviendo

- El ambiente de aprendizaje
- La tutoría: un espacio significativo
- Los procesos de comunicación
- La disciplina en el aula
- ¿Quiénes son los alumnos y alumnas preferidos?
- Currículum oculto y currículum explícito
- Testimonio y coherencia. ¿Un reto para vivir en solitario?

La educación transversal que estamos promoviendo. Quedan desde nuestra perspectiva estas jornadas.

(Bartolomé,1997)

Y concluyo con unas palabras que me escribió una educadora, amiga mía, y que creo, sintonizan bien con el momento actual.

NUNCA COMO AHORA NECESITAMOS

Tener convicciones pocas pero fuertes y aprender, al tiempo, a vivir en la incertidumbre

Educadores y educadoras entusiasmados con su tarea

Trabajar unidos, crear redes de solidaridad dentro y fuera de las instituciones, saber dialogar desde distintas culturas y lenguajes

Unir formación con actuación y proyecto, testimonio y coherencia con explicitación de nuestras opciones; discurso de la palabra y de la vida

Abrirnos a la realidad exterior; aprender a vivir a la intemperie, para descubrir nuevos retos y demandas de los excluidos, de los que están esperando nuestra acción

Unir "sentido" a la fe y esperanza, no a logro inmediato

BIBLIOGRAFIA

Aebli, H. (1991). *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. Madrid: Narcea.

Ainscow, M. (2001) "*Desarrollo de escuelas inclusivas*". Madrid: Narcea

Allen, Walter R. (1998). Enhancing campus climates for racial/ethnic diversity: educational policy and practice. En *The Review of Higher education*. vol.21, nº3. Pp.279-302.

Apple, M. W y Beane, J.A. (comps).(1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.

Banks, J.A. (1997). *Educating citizen in a multicultural society*. New York: Teachers Columbia University.

Bárcena, F. (1997). *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*. Barcelona: Paidós.

Bartolomé, M. (1979). Los valores en los distintos humanismos. En *Educación y valores*. Madrid: Narcea. Pp.39-164

Bartolomé, M y otros (1989). *Concepción metodológica de la educación popular*. Eje cultural nº 20. Madrid: CEVE.

Bartolomé, M. (1993). *Una propuesta educativa en la revolución mundial*. Madrid: Monografías I EPS.

Bartolomé, M. (Coor) (1997). *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona: Cedecs.

Bartolomé, M. (1997). La vida en los centros y aulas como marco para la educación en valores. En AA.VV. *La Educación en valores*. Madrid: I TE. Pp.117-146.

Bartolomé, M (1998). Un nuevo educador para una sociedad nueva. En Congreso de Pedagogía. Pedro Poveda Educador. Madrid: Narcea. Pp. 79-107.

Bartolomé, M; Cabrera, F; Espín, J.V; Marín, M.A; Rodríguez, M. (1998). Educación multicultural. En *Enciclopedia de la Educación*. Barcelona: Oceano pp.1476-1503.

Bartolomé, M.; Cabrera, F.; Espín, J.V; Marín, M.A; Rodríguez, M. (1999). Diversidad y Multiculturalidad. En *Revista de Investigación Educativa* . Vol 17, nº2. 277-319.

Bartolomé, M y Cabrera, F. (2000). Nuevas tendencias en la evaluación de programas de educación multicultural. En *Revista de investigación educativa*. Vol 18, nº 2: 463-479.

Bartolomé, M. (2000). De la educación multicultural a la construcción de la ciudadanía. En Varios. *La atención a la diversidad. La escuela intercultural*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura. Consejo Escolar de Estado. Pp.109-145.

Bartolomé, M. (Coor). (2000). *El sentimiento de pertenencia desde una pedagogía de la inclusión*. Doc. Policopiado. Barcelona. ICE Universidad de Barcelona

Bartolomé, M. (2001). *Construyendo la ciudadanía europea: modelos, programas e iniciativas*. Décima Conferencia Mundial Triannual "Pedagogía de la Diversidad: creando una cultura de la paz". WCCI y UNED. En prensa

Bartolomé, M (Coor.); Folgueiras, P; Massot, I ; Sabariego, M y Sandín, M.P. (2001). *¿Construimos Europa? El sentimiento de pertenencia desde una pedagogía de la inclusión*. Barcelona: ICE de la UB. (Actualmente, en estudio para su publicación por otra editorial).

Bartolomé, M; Cabrera, F; del Campo, J; Espin, J.V; Marin, M.A; Rodriguez, M; Sandín, M.P. (2001). *La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General de Educación y Formación Profesional (CIDE).

Bartolomé, M y otros (2002). *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.

Bell, G. H. (1991). European citizenship: 1992 and beyond. *Westminster Studies in Education*, nº 14, 15-26.

Carneiro, R. (1999). *Proyecto Educativo de Ciudad. Educación para la ciudadanía*. Ponencia presentada al Congreso "Barcelona, por el Conocimiento y la Convivencia". Barcelona, abril.

Castelló, T.(1998). Procesos de cooperación en el aula. En Mir, C. (Coord). *Cooperar en la escuela*. Barcelona: Graó. Pp.51-71.

CIDE (1998). *Catorce años de investigación sobre las desigualdades en educación en España*. Madrid: CIDE.

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.

Cruz, R.(2000). El derecho a reclamar derechos, acción colectiva y ciudadanía democrática. En M. Pérez Ledesma (ed.): *Ciudadanía y democracia*. Madrid: Pablo Iglesias. (pp. 263-2929

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.

Echeverría, J. (1999). *Los señores del aire: Telépolis y el Tercer entorno*. Barcelona: Destino.

Espín, J.V y Santamarta, A. (1996). *Diversidad y escuela comprensiva. Vías de respuesta*. En Álvarez, M. *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis. Pp.213-236.

- Ferreiros, P. (1979). Los valores en la educación. En *Educación y valores*. Madrid: Narcea. Pp.103-134.
- Fisas, V. (1998). *Cultura de paz y gestión del conflicto*. Barcelona: Icaria / Unesco.
- Fullan, M. (1995). *Change Forces*. Londres: The Falmer Press.
- Galdston, W. (1991). *Liberal purposes: Goods, Virtues and Duties in the liberal state*.
- García Roca, J. (2001). *Escuela solidaria. Espacio popular*. Doc. Policopiado.
- Giroux, H.A. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI .
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Henríquez, Argentina. (1999). El currículo a debate. *Santo Domingo: Centro Poveda*
- Imbernon, F. (1994). *La formación y desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Kymlicka, W y Norman, W. (2000). *Citizenship in diverse societies*. Oxford: Oxford University Press
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós.
- Legal, J. (1999). *Coopérer pour développer la citoyenneté*. Paris: Hatier.
- Mayordomo, A. (1998). *El aprendizaje cívico*. Barcelona: Ariel Educación
- McNergney, R.F; Ducharme, E.R y Ducharme, M.K. (1999). *Educating for Democracy. Case-Method Teaching and Learning*. New Jersey: Mahwah.
- Mir, C. (Coord). (1998). *Cooperar en la escuela*. Barcelona: Graó
- Muzás, M^a D.; Blanchard, M.; Jiménez A.; Melgar, J.C. (1995). *Diseño de Diversificación Curricular en Secundaria*. Madrid: Narcea.
- Osler, A.(1998). European Citizenship and Study Abroad: student teachers' experiences and identities. *Cambridge Journal of Education*, 28(1), 77-96.

Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo: una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.

Ovejero, A. (1996). *El trabajo cooperativo como solución a los problemas escolares* En *Psicología Social y Educación*. ICE. Universidad de Oviedo. Pp.219-254.

Pérez Serrano, Gloria. (1997). *Como educar para la democracia. Estrategias educativas*. Madrid: Popular, S.A.

Plan Mundial para la interculturalidad del Ayuntamiento de Barcelona (1997).
Barcelona: Ayuntamiento de Barcelona.

Poveda, P. (1912). *Consejos a las profesoras y alumnas de las primera Academias de Santa Teresa*. En Gallino, A. (1994). Pedro Poveda. *Itinerario Pedagógico*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Pp.245-262.

Puig, J.M. (1998). *Cròniques per a una educació democràtica: experiències de formació en valors a secundària*. Vic: EUMO

Rodríguez Rojo, M. (1995). *La educación para la paz y el interculturalismo como tema transversal*. Barcelona: Oikos-tau.

Sánchez Torrado, S. (1998). *Ciudadanía sin fronteras. Cómo pensar y aplicar una educación en valores*. Bilbao: Desclée De Brouwer.

Sandin, M.P. (1997). *Desarrollo de la identidad étnica en adolescentes desde una perspectiva intercultural. Evaluación participativa de un programa de acción tutorial*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Tesis Doctoral

Santos Rego, Miguel Anxo. (1994). *Teoría y práctica de la educación intercultural*. Barcelona: Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico Universidad de Santiago /PPU. Promociones y Publicaciones Universitarias, S.A.

Siguan, M. (Coor.) *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona: Paidós.

Singh, K. (1996). *Educación para la sociedad mundial*. En Delors, J. *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana. Ediciones Unesco. Pp.269-272.

Slavin, R. E. (1985). *La enseñanza y el método cooperativo*. Mexico, D.F.: Edimex.

Spencer, S. y Klug, F. (1998). *Multicultural Teaching*. New York: Trebtham Books.

Vertovec (1998) o el Plan Mundial para la interculturalidad del Ayuntamiento de Barcelona (1997)

VV.AA. (2001) *Perspectiva Escolar* nº 258

VV.AA. (1999). *La immigració estrangera a Espanya. Els reptes educatius* Barcelona: Fundació "La Caixa".

Walzer, M. (1998) *Tratado sobre la tolerancia*. Barcelona: Paidós

Wang, M.C. (1994). *Atención a la diversidad del alumnado*. Madrid: Narcea

Wang, M.C. (1995). *Atención a la diversidad del alumnado*. Madrid: Narcea