


Revista Interamericana de Educación para la Democracia

RIED  **IJED**

Interamerican Journal of Education for Democracy



**Educación ciudadana
crítica para una sociedad
multicultural**

Vol 2, No. 2
Septiembre, 2009

Documento disponible en:
www.ried-ijed.org

ISSN: 1941-1799

Educación ciudadana crítica para una sociedad multicultural

Joan G. DeJaeghere
Universidad de Minnesota

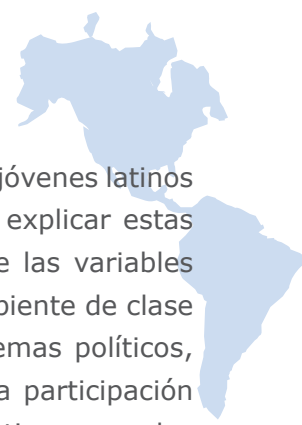
Resumen:

Las sociedades multiculturales se enfrentan a diversos desafíos frente a la forma de definir el concepto de ciudadanía y ponerlo en práctica para favorecer el desarrollo y la sostenibilidad de la democracia en nuestros tiempos cambiantes. Estos desafíos incluyen conflictos interculturales y tensiones étnico-raciales que dan origen a la exclusión y la discriminación de algunos miembros de la sociedad, y a la desigualdad de oportunidades sociales, económicas y políticas. Este artículo propone un modelo de educación ciudadana crítica, asumido como un enfoque pedagógico que las escuelas pueden adoptar para hacer frente a los desafíos que presentan nuestras sociedades multiculturales. En este trabajo defino la educación ciudadana crítica y la contrasto con las formas mínimas y máximas de la educación ciudadana. Describo cuatro enfoques pedagógicos y proporciono ejemplos de ellos en las aulas. El artículo concluye con consideraciones para la aplicación de la educación ciudadana crítica en la escuela.

Introducción

La mayoría de los países del mundo se caracterizan hoy en día por una alta diversidad poblacional, que se manifiesta de formas diferentes: pueblos indígenas que viven con sus colonizadores; grupos diversos de inmigrantes que han llegado y continúan llegando a las costas y fronteras de los países; una variedad de grupos étnicos, religiosos y lingüísticos que se han fusionando en un único Estado. Las poblaciones diversas que conviven en un Estado democrático se enfrentan a muchos retos para el funcionamiento de las instituciones estatales, incluido el de garantizar la igualdad y la participación, características clave de la ciudadanía en un marco democrático (Banks et al., 2005; Kymlicka, 1995). La democracia en las sociedades diversas se ve enfrentada a la tensión de defender la justicia, la igualdad de derechos y la participación de todos, mientras que las prácticas históricas y actuales de la mayoría de

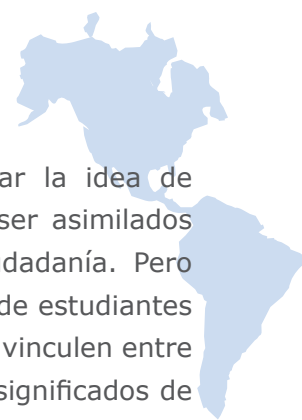
las democracias, así como las relaciones entre sus miembros, están cargadas de desigualdades, discriminaciones y exclusiones. Asumida como una identidad atribuida, la ciudadanía es un concepto excluyente por definición (Castles, 1998), que se ha utilizado históricamente para excluir a los pueblos indígenas, a los afroamericanos y a las mujeres (en Estados Unidos y en la mayoría de los países de América Latina), y que continúa sirviendo a la exclusión de los inmigrantes. Incluso cuando se les reconoce a todos el estatus legal de ciudadanos, la realización y protección de los derechos y la posibilidad de participar por igual en las instituciones sociales no los cubre a todos por igual (Kymlicka & Norman, 2000). En respuesta a la exclusión y la desigualdad, algunos estudiosos abogan por diferentes formas de ciudadanía, como, por ejemplo, la ciudadanía cultural o los derechos colectivos (Flores, 2003; Flores & Benmayor, 1997; Kymlicka, 1995; Kymlicka, 2003).



En las Américas, tanto la investigación sobre la ciudadanía como la investigación sobre la educación para la ciudadanía democrática revelan las desigualdades que subsisten entre las diversas poblaciones de los países. En el plano político, las políticas y prácticas ciudadanas y sus derechos conexos han sido objeto de resistencias por parte de los movimientos reformistas de indígenas e inmigrantes. En los Estados Unidos, el discurso académico y público tiende a referirse cada vez más al involucramiento político, social y ciudadano de los inmigrantes y de los no-blancos, y a la cuestión de su rendimiento escolar (véase, por ejemplo, Suárez-Orozco, Suárez-Orozco & Qin-Hilliard, 2005). Al nivel de las instituciones educativas, persisten las disparidades en los logros, las oportunidades y el involucramiento ciudadano. De especial preocupación en los Estados Unidos es la elevada tasa de abandono escolar entre jóvenes latinos, afroamericanos y de pueblos indígenas, cuya baja participación en las escuelas no sólo le impide al sistema educativo lograr sus metas, sino que constituye un claro reflejo de la preocupación creciente por que estos jóvenes participen en la sociedad democrática y contribuyan a consolidarla. Varios estudios en los que se ha examinado la condición de inmigrante, la raza y el estatus socioeconómico, han encontrado que estos factores demográficos inciden en los conocimientos, las actitudes y el nivel de involucramiento cívico de los jóvenes (Foster-Bey, 2008; Fridkin, Kenney & Crittenden, 2006; Stepick & Stepick, 2002). Sin embargo, estos estudios tienen un enfoque deficitario frente a la participación cívica de los diferentes grupos, según el cual algunos grupos son considerados como culturalmente inferiores, y no explican por qué estas diferencias persisten o cómo la escuela y los factores sociales pueden afectar las actitudes, los conocimientos o la participación ciudadana. Los recientes estudios de Torney-Purta y sus colegas (Torney-Purta, Barber, & Wilkenfeld, 2006; Torney-Purta,

Barber, & Wilkenfeld, 2007) sobre jóvenes latinos en los Estados Unidos, ayudan a explicar estas diferencias. Ellos encontraron que las variables de nivel escolar, incluyendo el ambiente de clase abierta y el tiempo dedicado a temas políticos, tienen una incidencia mayor en la participación ciudadana de los estudiantes latinos que las variables demográficas individuales. El estudio realizado por Kahne y Sportes (2008) sobre la diversidad racial y socioeconómica de los estudiantes encontró, tras haber controlado las variables demográficas, que el currículum y el aprendizaje escolar –incluyendo las actividades de aprendizaje experiencial– tienen un impacto directo en los niveles de involucramiento cívico del estudiante. Estos estudios sugieren que lo que los profesores hacen en las escuelas para aproximarse y enseñarle a grupos de estudiantes diversos, tiene una incidencia directa en el involucramiento cívico de los mismos.

En México y en muchos países de América Latina, Reimers y Villegas-Reimers (2005) sugieren que la falta de oportunidades educativas para los jóvenes pobres, marginados e indígenas socava la cultura democrática. El tipo de oportunidades educativas, el modelo pedagógico y el currículum también pueden afectar las actitudes y el involucramiento frente a la ciudadanía democrática. Reimers y Villegas-Reimers sostienen que los maestros desempeñan un papel fundamental en el aprendizaje de los niños sobre la democracia y los asuntos críticos de la sociedad. Muchos estudios realizados con adultos y jóvenes latinoamericanos dan cuenta de unos niveles bajos en actitudes democráticas, conocimientos y participación ciudadana (Reimers, 2007; Torney-Purta, Lehmann, Oswald & Schulz, 2001). Poca atención le ha prestado la literatura de educación para la ciudadanía en América Latina a los conocimientos, las actitudes y la participación ciudadana entre las minorías étnicas y los grupos indígenas. En el

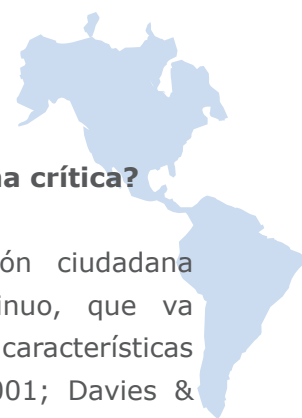


plano político latinoamericano, sin embargo, el movimiento indígena ha confrontado las construcciones históricas de ciudadanía y de educación para la ciudadanía (véase, por ejemplo, DeVillar, 1998; Yashar, 1998). De Villar (1998) afirma que el Estado asume el desarrollo socio-cultural y político de muchos grupos culturales minoritarios en las Américas como inferior al del grupo mayoritario, a pesar de las afirmaciones de justicia e igualdad democrática que el mismo Estado sostiene (p. 187). En ese sentido, el estudio etnográfico de Aikman (1999) sobre los pueblos indígenas peruanos y el desarrollo histórico de la educación intercultural examina las tensiones existentes entre poner en marcha una educación intercultural para el desarrollo de la auto determinación, y establecerla con el objeto de fomentar una asimilación al Estado-nación. Las organizaciones indígenas que trabajaban con los gobiernos en los inicios de la década de 1990 establecían una diferencia entre la interculturalidad igualitaria y la no igualitaria. La interculturalidad no igualitaria tiene un propósito asimilatorio; la interculturalidad igualitaria busca la transformación de las relaciones de poder y la construcción de un nuevo sistema político basado en los principios significativos de participación y consentimiento (Aikman, 1999, p. 20). Estos últimos son, precisamente, los principios que informan el enfoque de la educación ciudadana crítica tratado en este artículo.

La educación ha sido considerada desde hace mucho tiempo como una institución clave para el desarrollo de ciudadanos democráticos, especialmente a través de la educación ciudadana. Levinson (2005) plantea que las escuelas son lugares clave "para la consolidación de los significados de la democracia" (p. 335). Las escuelas y los procesos educativos dentro de ellas pueden ser espacios en los que los conflictos y las desigualdades entre estudiantes diversos se perpetúen, y en los que se realice

un adoctrinamiento para impulsar la idea de que los pueblos diversos deben ser asimilados a una comprensión única de ciudadanía. Pero también pueden ser espacios donde estudiantes y familias de diversos orígenes se vinculen entre sí para debatir y materializar los significados de la democracia y la ciudadanía, y los ideales de igualdad en la sociedad (Gutmann, 2004; Parker, 2003). Investigadores y educadores tienen que preguntarse por la forma en que los procesos educativos pueden orientarse a desarrollar ciudadanos críticos que entiendan y puedan cambiar las desigualdades políticas, sociales y económicas en la sociedad. En esencia, ¿cómo puede la educación para la ciudadanía democrática abordar las desigualdades y las injusticias que les impiden a diversos miembros de nuestras sociedades desarrollar sus identidades ciudadanas, ser participativos y hacer valer sus derechos de libertad, igualdad y justicia en una sociedad democrática?

Un grupo de investigaciones realizadas en escuelas examina varias prácticas de aula que tienen por objeto implicar a niños y jóvenes en la ciudadanía democrática, abordando cuestiones sociales, incluidas las desigualdades y las injusticias que persisten en las sociedades multiculturales (por ejemplo, Kahne & Sporte, 2008; Osler, 2005; Osler & Starkey, 2005; Thayer-Bacon, 2008; Westheimer & Kahne, 2004). Algunas de estas prácticas están basadas en un enfoque de pedagogía crítica, un enfoque de educación multicultural, o un enfoque de educación antirracista. Si bien existen coincidencias considerables, así como diferencias claras entre estos enfoques, la literatura sobre educación ciudadana le ha prestado poca atención a proveer un marco de referencia para la enseñanza, aprendizaje y re-creación de la ciudadanía democrática en una sociedad multicultural. Por lo general, la investigación y la literatura sobre educación

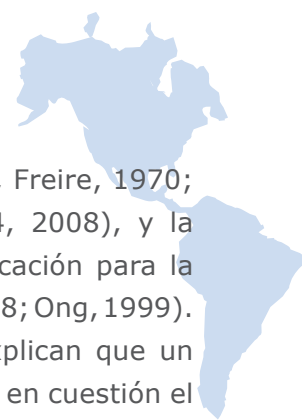


ciudadana se han centrado en habilidades, actitudes y conocimientos democráticos específicos, sin estudiar de forma cuidadosa los enfoques filosóficos sobre la democracia y las formas de la ciudadanía en la sociedad (por ejemplo, el liberalismo, el comunitarismo, el republicanismo), o los valores y prácticas que emergen de estos enfoques (véase Gutmann, 2004; y Thayer-Bacon, 2008, para el análisis de diversas prácticas escolares que se sustentan en diferentes aproximaciones filosóficas a la democracia). La educación ciudadana crítica, como aquí la propongo, es un marco de trabajo emergente que sugiere estrategias de enseñanza y aprendizaje para promover el involucramiento de los jóvenes por los objetivos democráticos de igualdad y justicia en sociedades multiculturales (DeJaeghere & Tudball de 2007, Johnson & Morris, 2009).

La educación ciudadana crítica utiliza y amplía las perspectivas filosóficas y las prácticas de la educación multicultural y la pedagogía crítica (Kincheloe & Steinberg, 2002), y las aplica a los fines de la educación para la ciudadanía. En la siguiente sección explico de qué forma la educación ciudadana crítica es diferente de otras formas de educación para la ciudadanía. Acudo a investigaciones que examinan currículos y pedagogías de aula, para sugerir cuatro componentes de la educación ciudadana crítica. A través de ejemplos, ilustro la manera cómo estos componentes pueden ser aplicados en la educación, pero sin desatender los problemas de la desigualdad inherente en las sociedades. Finalmente, la sección presenta una discusión sobre las implicaciones de todo esto para los profesores y traza algunas notas de advertencia para la implementación de una pedagogía ciudadana crítica.

¿Qué es la educación ciudadana crítica?

En muchos países, la educación ciudadana se ha clasificado en un continuo, que va del mínimo al máximo de características ciudadanas (Cogan & Morris, 2001; Davies & Issitt, 2005; DeJaeghere, 2006; Kerr, 1999; McLaughlin, 1992). McLaughlin (1992) analiza las diferencias filosóficas y pedagógicas entre las formas mínimas y máximas de educación para la ciudadanía, particularmente con respecto a las sociedades pluralistas¹. La educación ciudadana mínima incluye ideas normativas de la ciudadanía, tales como la atribución jurídica de una identidad ciudadana, y los derechos y deberes cívicos. Así, esta forma mínima de educación ciudadana enfatiza en los derechos y la igualdad de todos en una democracia, pero no tiene en cuenta la diversidad de experiencias dentro de nuestras sociedades multiculturales para ejercer tales derechos. La enseñanza y la pedagogía en este modelo de educación ciudadana tienden a centrarse en los contenidos, privilegiando los conocimientos cívicos y prestándole poca atención a los procesos y la participación ciudadana. Su objetivo es promover un “buen” ciudadano, que sea respetuoso de la ley, contribuya a la sociedad y posea un buen carácter. Sin embargo, esta forma de educación no se ocupa de las estructuras sociales y las relaciones que crean desigualdades entre los ciudadanos. Los centros escolares que acogen este enfoque de educación ciudadana, por lo general confinan la ciudadanía a un solo curso, como el de educación cívica. Estos cursos, y las evaluaciones correspondientes, enfatizan en el conocimiento del sistema político, las leyes, los derechos y las responsabilidades, dejando poco espacio para las perspectivas alternativas y para las discusiones sobre el significado de la democracia y el ejercicio de los derechos en la vida cotidiana de las personas (Véase McLaughlin, 1992; Kerr, 1999).



A su vez, McLaughlin (1992) y Kerr (1999) se refieren a la educación ciudadana máxima como la que desarrolla valores, actitudes y comportamientos relacionados con una mayor participación en la democracia y la vida cívica en todos los niveles. La identidad ciudadana es dinámica y está sujeta a debates y redefiniciones permanentes, dándole lugar a las preguntas sobre la forma en que las desventajas sociales pueden erosionar la ciudadanía (McLaughlin, 1992, p. 236). Esta forma de educación para la ciudadanía tiene como objetivo fomentar la participación en las estructuras sociales creadas para la vida política y cívica, como el voto o la participación en organizaciones ciudadanas, aunque McLaughlin y Kerr no explican con claridad la forma en que la participación desafía o altera el funcionamiento y la equidad de las estructuras sociales. Además, las formas máximas de educación ciudadana hacen hincapié en la adquisición de conocimientos y habilidades en una variedad de cursos, tales como el de estudios globales, proyectándose más allá de la simple educación cívica tradicional. Un ejemplo de la implementación de la educación ciudadana máxima lo dan las escuelas que enseñan los valores, responsabilidades y competencias ciudadanas a todo lo largo de su currículum y a través de actividades extra-curriculares, tales como el gobierno escolar.

Ampliando los modelos de McLaughlin (1992) sobre la educación ciudadana mínima y máxima, los enfoques de la educación ciudadana crítica problematizan y (re)construyen la ciudadanía democrática para hacer frente a una realidad ciudadana de exclusión y discriminación, dos factores que impiden la plena vigencia de la ciudadanía democrática en las sociedades multiculturales (DeJaeghere, 2006; DeJaeghere & Tudball, 2007). Este enfoque comparte los principios fundacionales de la pedagogía crítica y los más recientes desarrollos de la educación

multicultural crítica (por ejemplo, Freire, 1970; Gamage, 2008; Kincheloe, 2004, 2008), y la teoría post-colonial sobre la educación para la ciudadanía (por ejemplo, Said, 1978; Ong, 1999). Kincheloe y Steinberg (2002) explican que un enfoque multicultural crítico pone en cuestión el orden socio-político vigente y la forma en que éste crea injusticias y desigualdades entre los grupos de personas de una sociedad. El concepto de *praxis* esbozado por Freire es también útil para la ciudadanía crítica, ya que combina el desarrollo de la conciencia crítica con la acción social. En relación con la educación ciudadana, la pedagogía crítica y el multiculturalismo crítico pueden ayudar a los estudiantes a entender y desarrollar nuevos significados de pertenencia y participación ciudadana, al tiempo que critican el hecho de que el desarrollo de la noción de ciudadanía no haya girado en torno a los principios democráticos de libertad, igualdad y justicia, ni en el pasado ni en el presente.

La teoría post-colonial provee una crítica y una reconceptualización de la formación del Estado-nación que se basa en el colonialismo. Ong (1999) sostiene que es necesario reexaminar el concepto de ciudadanía configurado por la raza y por el imperialismo en las Américas, en relación con las construcciones coloniales y post-coloniales, y más allá de ellas, para ver el desarrollo de construcciones alternativas de ciudadanía. Ella sugiere que la pertenencia y los derechos ciudadanos deben entenderse como un proceso cultural de "subjeti-vización", en el que los ciudadanos, a un mismo tiempo, se construyen a sí mismos y son construidos en relación con las instituciones del Estado y los fenómenos transnacionales. Entre otras cosas, una perspectiva post-colonial examina la manera en que la historia y las identidades se crean a través del conocimiento general impartido en las escuelas. Dentro del marco de la educación ciudadana crítica, los



educadores deben tener en cuenta la forma en que las identidades ciudadanas de los jóvenes se construyen a sí mismas y son construidas en función del modelo pedagógico, los contenidos estudiados y las relaciones en el aula.

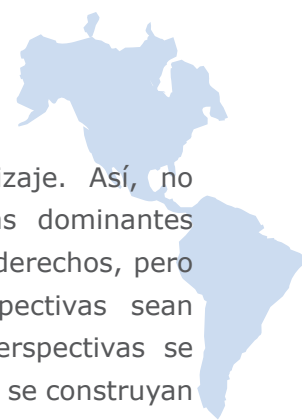
En una educación ciudadana crítica, tanto el conocimiento como la participación se usan para empoderar a los alumnos, ayudándoles a comprender las causas subyacentes de los problemas sociales y a implicarse en su resolución. Bajo este enfoque, el conocimiento se refiere a un análisis crítico de la formación y la práctica de la ciudadanía en los Estados-nación, tanto en el pasado como en el presente, y de las estructuras sociales que sustentan la democracia. Tal conocimiento se aprende de una variedad de perspectivas disciplinarias y culturales, incluidas las visiones de aquellos cuyo conocimiento ha sido marginado. El desarrollo de actitudes positivas y de una conexión emocional frente a los que son diferentes de uno mismo, y el enfrentarse junto con otros a temas que suscitan controversia, son componentes importantes de la educación ciudadana crítica. La participación va más allá de una responsabilidad personal o un deber ante la sociedad y se convierte en una forma de examinar las relaciones entre la participación de individuos y grupos en la sociedad y las estructuras de desigualdad social. La participación implica experimentar y abordar colectivamente los problemas sociales, cuestionando nuestra comprensión de los mismos desde múltiples perspectivas.

Sugiero aquí cuatro enfoques pedagógicos que son importantes para la implementación de la educación ciudadana crítica. Los estudiosos que escriben sobre la educación ciudadana transformacional (Banks, 2008), la educación ciudadana antirracista (Osler & Starkey, 2005), y la educación global (Merryfield, 2001) comparten enfoques epistemológicos y pedagógicos

análogos. Merryfield utiliza la perspectiva post-colonial, para sugerir modelos pedagógicos similares para los currículos de educación global y ciencias sociales. El trabajo de Osler y Starkey provee estrategias pedagógicas antirracistas que apuntan a comprender la forma en que el racismo, y por lo tanto la exclusión y la discriminación, toman forma históricamente en el Estado-nación. Los cuatro enfoques pedagógicos para la ciudadanía crítica que sugiero a continuación les otorgan coherencia a estos otros modelos que sustentan diferentes formas de educación, y los aplican de forma específica a una educación ciudadana en sociedades multiculturales. Algunas investigaciones realizadas sobre estos enfoques han encontrado que tienen efectos positivos en la participación cívica de los estudiantes y en el desarrollo de la identidad ciudadana, aunque hacen falta investigaciones adicionales para comprender el impacto de los mismos en la generación de ciudadanos críticos, que se impliquen activamente en los procesos democráticos de la sociedad. En el resto de este artículo, trato de explicar cada uno de estos cuatro enfoques pedagógicos y proporciono ejemplos sobre la forma en que pueden ser aplicados por los educadores en las aulas y las escuelas. Los enfoques son:

- 1) La inclusión de los conocimientos y las voces marginales en el currículum para permitir la construcción de formas alternativas de ciudadanía, y la asunción de estos conocimientos en relación con las comprensiones dominantes de ciudadanía y democracia, y como una crítica a las mismas;

- 2) El aprendizaje y la realización de una "doble conciencia", que significa poder examinar las perspectivas de uno acerca de la ciudadanía y su propia identidad ciudadana a través de los ojos de otro



(conciencia de uno mismo y conciencia de las perspectivas ajenas) *junto con* la comprensión de las complejidades de la identidad ciudadana afectada por la discriminación y la opresión;

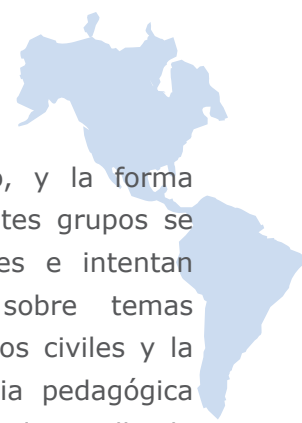
3) El desarrollo del entendimiento intercultural a través de experiencias de aprendizaje intercultural para involucrar a otros en espacios y relaciones ciudadanas, y

4) La utilización de estrategias de acción social colectiva, como el involucramiento colaborativo de estudiantes, profesores, escuelas y comunidades para crear un cambio social.

En la educación ciudadana crítica, la inclusión de la literatura no oficial y del conocimiento de las poblaciones minoritarias ofrece las bases para realizar una crítica consistente sobre la forma en que la literatura oficial crea narrativas particulares de la historia de una sociedad, que influyen en la comprensión de las instituciones democráticas, la ciudadanía y los derechos. Merryfield (2001) llama a este enfoque la pedagogía de contrapunto, en referencia al modelo de lectura de contrapunto, formulado por *Edward Said* en el ámbito de la teoría literaria. En términos pedagógicos, los profesores y los estudiantes participan en la investigación y la crítica acerca de cómo el colonialismo y el imperialismo han dado forma y continúan dando forma a las nociones dominantes de ciudadanía y derechos. Esta práctica pedagógica crea el espacio para que los conocimientos y las perspectivas de quienes están marginados de la sociedad, sean incorporados al proceso

de enseñanza y aprendizaje. Así, no intenta sustituir las ideas dominantes sobre la ciudadanía o los derechos, pero permite que estas perspectivas sean criticadas y que otras perspectivas se comparen, se contrasten y se construyan en el aula de clase. Escribiendo desde América Latina y sobre ella, Néstor García Canclini (2007) aborda una cuestión similar sobre los conocimientos y las perspectivas cuando pregunta cómo se puede realizar la construcción multicultural de los conocimientos, y responde de la siguiente forma: "A pesar del reconocimiento desigual que se le da a los conocimientos científicos frente a los tradicionales, y de las tendencias evolucionistas que tienden a descalificar a las culturas indígenas, los saberes locales siguen siendo utilizados por amplios sectores como un recurso para la salud, el trabajo campesino, y la educación de todos los días" (p. 299). Complementar el conocimiento hegemónico de las corrientes mayoritarias con los saberes locales es fundamental para entender la forma en que los grupos sociales crean conocimiento y construyen identidades ciudadanas en su vida cotidiana.

Un ejemplo de la inclusión de contranarrativas y narrativas que critican el discurso dominante se encuentra en algunos de los enfoques estatales de educación indígena en Australia. Sendo un requisito curricular obligatorio, muchos de los aspectos de la educación indígena han sido introducidos en el plan de estudios de educación ciudadana de las escuelas de la cultura predominante². Las secciones del programa incluyen un estudio sobre las perspectivas de los indígenas frente a la negación de sus derechos en Australia y la reivindicación de sus derechos a la tierra en las

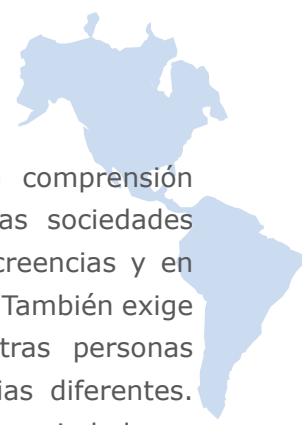


últimas décadas, e incluyen también una crítica de la forma en que los derechos ciudadanos fueron reconocidos históricamente (DeJaeghere, 2006). El estudio de Aikman (1999) en el Perú también ilustra la forma en que la pedagogía, las perspectivas y los saberes indígenas, tales como el aprendizaje experimental comunitario, son importantes para fomentar la realización y la ejecución de los derechos de los pueblos indígenas en la sociedad.

Desde la perspectiva de la “doble-conciencia” propuesta por W. E. B. DuBois³, el proceso educativo aspira a que los profesores y los estudiantes comprendan los problemas y las visiones del mundo “desde la corriente oficial y desde las márgenes, a un mismo tiempo” (Merryfield, 2001, p. 189). La incorporación de la doble conciencia extiende el primer enfoque de incluir en el currículum los saberes y las perspectivas no representadas, hacia un enfoque pedagógico que relaciona estos conocimientos con la vida y con las perspectivas de los propios estudiantes. Cultivar la doble conciencia les permite a los estudiantes entender sus identidades y las de sus compañeros, observando que entre ellos ocupan posiciones diferentes de privilegio y poder. Por su parte, los profesores deben tener en cuenta su propio poder, reparando en la forma como lo utilizan en el aula y por fuera de la escuela, y atendiendo a la manera en que ese poder puede ser asumido y reformulado por los estudiantes en sus experiencias de aprendizaje⁴. La doble conciencia puede facilitarse con la inclusión explícita de contenidos y debates que, incorporando una visión histórica y una contemporánea, aborden las relaciones de género, las relaciones étnicas e indígenas, y la forma en que el estatus socioeconómico y ciudadano afecta la propia identidad. Un enfoque pedagógico de este estilo les permite a los estudiantes comprender el impacto que la discriminación tiene sobre las

diferentes identidades de grupo, y la forma en que los individuos de diferentes grupos se resisten a las relaciones sociales e intentan negociarlas. Las discusiones sobre temas controversiales, como los derechos civiles y la guerra, puede ser otra estrategia pedagógica que, aunque es diferente a la de desarrollar la doble conciencia, puede fomentar el desarrollo de la conciencia de las injusticias que afectan a diferentes personas en la sociedad. En un análisis de varias prácticas de enseñanza en las escuelas, Syversten, Flanagan y Stout (2007) encontraron que la utilización de métodos pedagógicos en los que los estudiantes participaban en debates sobre temas controversiales, como los derechos civiles o la guerra, permitía predecir una mayor preocupación por las injusticias que padecían otras personas (p. 16). El reto al que se enfrentan las iniciativas que pretenden desarrollar una doble conciencia en los estudiantes consiste, precisamente, en profundizar esa preocupación por las injusticias cometidas contra otros, y en permitir que emerja una comprensión empática del impacto negativo que esas injusticias tienen en la identidad personal de quienes las padecen.

Thayer-Bacon (2008) proporciona el ejemplo de una maestra en una escuela con estudiantes predominantemente afroamericanos, que utiliza y promueve la doble conciencia como estrategia para develar las formas de poder y la manera en que ha sido usado para discriminar a los negros en los Estados Unidos⁵. La autora cuenta que, en cierta ocasión, un muchacho llevó al salón de clases un libro, con el objeto de alimentar una discusión sobre la criminología con prejuicios raciales. La conversación relatada por Thayer-Bacon ilustra la forma en que los estudiantes y la profesora tratan de ponerle nombre al fenómeno de *racialización* de la violencia, promovido por unos medios de comunicación predominantemente blancos, y la forma en que se sienten cuando esos

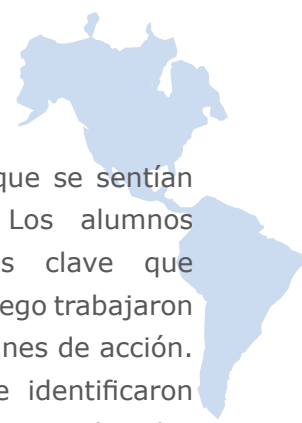


medios informan de la violencia que afecta a las comunidades blancas. Un niño concluyó que él no entendía lo que significa decir: "Soy Negro y estoy orgulloso", cuando la maestra contaba las experiencias del movimiento de derechos civiles y decía que se sentía orgullosa de ese movimiento, a pesar de la forma injusta como fue presentado y comprendido por el mundo. Con este ejercicio, la maestra les permitió a sus alumnos luchar con sus identidades y apelar a su doble conciencia para ver cómo se crean las identidades en relación con la sociedad (pp. 62-63). Thayer-Bacon analiza el estilo pedagógico de esta maestra, subrayando la forma en que logra transformar las nociones liberales y neoconservadoras de autoridad para dar lugar a una forma de poder relacional, capaz de generar el ambiente propicio para que los estudiantes compartan sus opiniones y desarrollen sus perspectivas en el aula, sintiéndose valorados y seguros al hacerlo. El poder relacional también es utilizado para entender de qué forma la identidad y el sentido del poder propio se desarrollan en relación con otros miembros de la sociedad.

Un tercer enfoque pedagógico es el del aprendizaje experiencial de carácter intercultural, que permite comprender las diferencias entre grupos culturales y raciales y facilita la interacción adecuada con ellos. A través de diversos estudios, el aprendizaje experiencial, en general, ha demostrado tener un impacto positivo en el involucramiento ciudadano de los estudiantes (Kahne & Spote, 2008; Hyman & Levine, 2008). Sin embargo, las investigaciones sobre el aprendizaje experiencial y el involucramiento ciudadano no aluden expresamente a si estas experiencias fomentan la comprensión y el involucramiento intercultural. El aprendizaje experiencial de carácter intercultural trasciende la perspectiva tradicional del aprendizaje intercultural, en relación a lo que son los "otros" o al respeto que se les debe a esos "otros". Este

enfoque involucra una profunda comprensión de que las personas en nuestras sociedades difieren en sus valores, en sus creencias y en sus construcciones de significado. También exige participar e involucrarse con otras personas que sostengan valores y creencias diferentes. Kymlicka (2003) sugiere que los ciudadanos interculturales no sólo deben comprender las diferencias interculturales a nivel mundial, sino que tienen que ser capaces de involucrarse con personas de su contexto local que sean diferentes a ellos. Esa participación intercultural a nivel local no pretende, simplemente, que los ciudadanos desarrollen una comprensión intercultural que les permita crecer como individuos, sino que se basa en el firme propósito de hacer justicia a aquellos con quienes se convive.

Las experiencias de aprendizaje intercultural permiten a profesores y estudiantes participar en actividades y en conversaciones que los obliguen a examinar los diferentes valores y creencias que existen entre los grupos sociales, los hagan verse confrontados por éstos, y los lleven a explorar sus propias perspectivas y creencias culturales. En las aulas de Estados Unidos, Canadá y América Latina, donde los estudiantes provienen de diferentes países y tienen diversos orígenes raciales y religiosos, el aprendizaje intercultural tiene, sin ninguna duda, una alta pertinencia. No obstante, la investigación sobre la competencia intercultural sugiere que las experiencias significativas de aprendizaje intercultural no tienden a surgir de interacciones azarosas, sino que deben propiciarse, facilitando encuentros en los que profesores y estudiantes discutan de manera explícita y traten de entender, a través de la empatía, las perspectivas, significados y experiencias de los otros (Bennett, 1998). Crear y facilitar de forma intencionada estas oportunidades de aprendizaje como experiencias interculturales extiende la comprensión



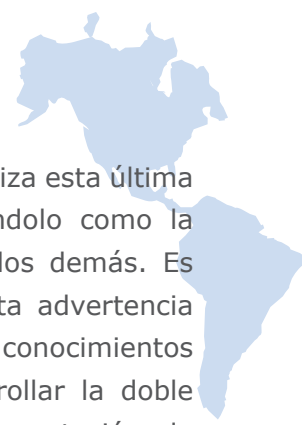
ciudadana de los estudiantes y su compromiso con las interacciones interculturales en nuestras comunidades. Su objetivo es formar ciudadanos interculturales que puedan involucrarse unos con otros, aceptando sus diferencias, en lugar de limitarse a facilitar la conciencia y el respeto intercultural, o de esmerarse en buscar alguna suerte de esencia compartida. Kymlicka (2003) sostiene que vincularnos con los otros a partir de nuestras diferencias resulta fundamental para la democracia en los estados multiculturales.

Por último, la educación ciudadana crítica incluye una estrategia pedagógica para la acción social colectiva, que implica la movilización colaborativa y la acción de grupos de personas en torno a un tema, como estrategia para el avance de nuestras sociedades democráticas. La investigación de Hyman y Levine (2008) sugiere que las prácticas pedagógicas para la educación ciudadana, en vez de utilizar el servicio voluntario, deben hacer hincapié en la resolución de los problemas colectivos, enfocándose en problemas reales, como método para involucrar a los estudiantes de forma efectiva en el desarrollo de un sentido de ciudadanía. En esta estrategia, los estudiantes y los maestros adquieren los conocimientos y la experiencia para examinar problemas sociales, tales como las desigualdades estructurales y los efectos de estas desigualdades en la vida de los individuos. Al mismo tiempo, esta estrategia intenta habilitar a los jóvenes y a sus profesores para que se involucren en el desarrollo y la puesta en práctica de soluciones. Los jóvenes de nuestras escuelas no tienen a menudo la oportunidad de movilizarse colectivamente en torno a un tema de importancia para ellos. En un trabajo reciente con un distrito escolar de Estados Unidos donde se intentaban abordar las desigualdades en las experiencias y los resultados académicos de los estudiantes, yo conduje sesiones de lo que hemos llamado “*learning power*” (Oakes &

Rogers, 2006) para estudiantes que se sentían marginados en sus escuelas. Los alumnos identificaron las preocupaciones clave que experimentaban en la escuela, y luego trabajaron en grupo para establecer unos planes de acción. Uno de los temas centrales que identificaron los estudiantes de varios grupos culturales fue la falta de un currículum multicultural. Ellos propusieron mejoras para el currículum y sugirieron alternativas para que ellos mismos pudieran participar con el personal de la escuela en la realización dichos cambios. El personal escolar que se encontraba presente en la reunión discutió las sugerencias de los estudiantes en sus reuniones internas de seguimiento, y los estudiantes que habían participado en estas sesiones se sintieron involucrados y empoderados para actuar en los asuntos que les resultaban importantes. Estos procesos colectivos para involucrar a los estudiantes en el reconocimiento de los problemas que afectan sus vidas necesitan ser ajustados por los maestros de otras escuelas.

Conclusión

De los enfoques de la educación ciudadana crítica que se han presentado se derivan estrategias pedagógicas que los docentes pueden implementar en sus aulas, comenzando de esa forma a problematizar los nuevos significados y representaciones de la ciudadanía en sociedades democráticas y multiculturales. Estos planteamientos exigen que los maestros vean a sus estudiantes y los objetivos de la educación ciudadana de una forma diferente a la que establece el enfoque tradicional. Más que desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes frente a las nociones predominantes de democracia y ciudadanía, estas estrategias permiten que, tanto maestros como estudiantes, utilicen sus experiencias vividas y sus construcciones de ciudadanía como canales para involucrarse en las cuestiones que



afectan a los ciudadanos de todos los estratos de nuestras sociedades. La educación ciudadana crítica abre, así, la posibilidad de desafiar y cambiar la forma en que las diversas personas que configuran el Estado-nación experimentan la ciudadanía en sus vidas cotidianas. Para ello, estas pedagogías deben enfrentar las desigualdades y discriminaciones perpetuadas a través de los actuales usos del poder en nuestras instituciones democráticas y ayudarles a los estudiantes a recuperar el poder de participar en los procesos democráticos.

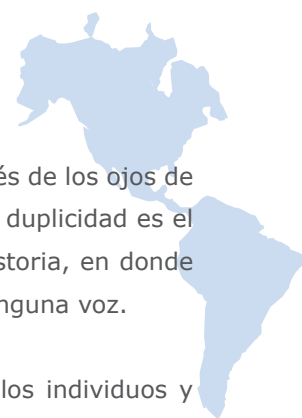
La educación ciudadana crítica, de forma similar a la educación multicultural y a la pedagogía crítica, no puede llevarse a cabo sin una advertencia previa sobre las formas en que podría ser interpretada por los maestros en el aula. La investigación de Bartlett (2005) sugiere una nota de advertencia frente a los posibles fallos en que pueden incurrir los profesores al momento de interpretar e implementar una pedagogía crítica con las posibilidades radicales sugeridas por Freire. Bartlett advierte que cuando la pedagogía crítica se materializa en prácticas en las que el poder es asumido como un concepto estático, es decir, en las que algunas personas tienen el poder y otras no, ésta puede suscitar una crítica del poder y de su carácter opresivo, pero no permite, de ningún modo, que los estudiantes comprendan que ellos mismos ejercen poder en sus relaciones con los demás.

La educación ciudadana crítica utiliza esta última perspectiva del poder, entendiéndolo como la capacidad de crear cambio con los demás. Es fundamental tener en cuenta esta advertencia siempre que se incluyan los conocimientos marginales y se pretenda desarrollar la doble conciencia en el aula. La implementación de la educación multicultural ha recibido críticas similares provenientes de una perspectiva no crítica (véase Kincheloe & Steinberg, 2002).

Además de estas precauciones frente a los riesgos de una interpretación reduccionista de las estrategias pedagógicas estudiadas, los maestros que se decidan a implementar la educación ciudadana crítica tendrán que enfrentarse a otros retos complicados, en la medida en que los valores democráticos de igualdad y justicia pueden no ser predominantes en las instituciones públicas ni en las escuelas. Aun así, los ejemplos reunidos en este artículo sobre comunidades y educadores a lo largo del continente americano ofrecen luces de esperanza, al mostrar que sí es posible aplicar con eficacia las estrategias de la pedagogía ciudadana crítica, sobre todo cuando los profesores comprenden los principios filosóficos y epistemológicos que se han descrito acá, propios del post-colonialismo y del multiculturalismo crítico, y son capaces de aplicarlos a los conceptos de democracia, ciudadanía, derechos e igualdad.

Notas

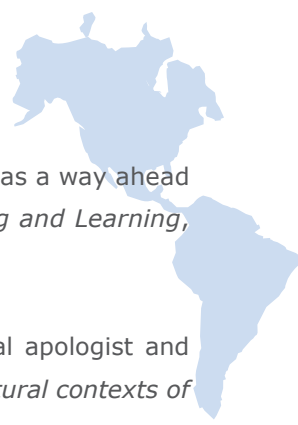
- 1 Parker (1996) y Westheimer & Kahne (2004) también sugieren un continuo de tres tipos de ciudadanía que refleja estos diferentes objetivos y metas. El "ciudadano orientado a la justicia", de Westheimer y Kahne, es casi paralelo a la idea de ciudadanía crítica discutida acá.
- 2 La educación de los indígenas de Australia también incluye escuelas y currículos controlados por las comunidades indígenas, lo cual constituye otra forma de enseñar las perspectivas no hegemónicas (para ejemplos de este tipo de educación en el Perú, véase Aikman, 1999).



- 3 Du Bois asume la “doble conciencia” como la posibilidad de observar la identidad propia a través de los ojos de los demás, teniendo, en esencia, dos identidades que suelen estar en conflicto entre ellas. La duplicidad es el resultado de estructuras y discursos sociales, especialmente a través de la escritura de la historia, en donde África y las poblaciones negras de los Estados Unidos no están representadas ni han tenido ninguna voz.
- 4 Me refiero a una noción foucaultiana de poder como relacional; el poder se subjetiviza en los individuos y actúa en consecuencia a través de las relaciones sociales (Foucault, 1980). Este significado permite entender la manera en que el poder puede ser, a un mismo tiempo, opresor y liberador.
- 5 Ladson-Billings (1994) y Santora (2001) también proporcionan ejemplos de pedagogías y prácticas docentes que facilitan la doble conciencia y los debates sobre las razas, los privilegios y las desigualdades sociales.

Referencias

- Aikman, Sheila (1999). *Intercultural education and literacy: An ethnographic study of indigenous knowledge and learning in the Peruvian Amazon*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Banks, James A. (2008). Diversity, group identity and citizenship education in a global age. *Educational Researcher*, 37(3): 129-139.
- Banks, James A.; Banks, Cherry A. M.; Cortes, Carlos E.; Hahn, Carole L.; Merryfield, Merry M.; Moodley, K. A., et al. (2005). *Democracy and diversity: Principles and concepts for educating citizens in a global age*. Artículo presentado en el Diversity, Citizenship, and Global Education Consensus Panel, Seattle.
- Bartlett, Lesley (2005). Dialogue, knowledge, and teacher-student relations: Freirean pedagogy in theory and practice. *Comparative Education Review*, 49(3): 344-364.
- Bennett, Milton J. (1998). Intercultural communication: A current perspective. En M. J. Bennett (Ed.), *Basic concepts of intercultural communication* (pp. 1-35). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Castles, Stephen (1998). Globalization and the ambiguities of national citizenship. In R. Baubock & J. Rundell (Eds.), *Blurred boundaries: Migration, ethnicity and citizenship* (pp.223-244). Brookfield, VT: Ashgate Publishing Company.
- Cogan, John J. & Morris, Paul (2001). The development of civics values: An overview. *International Journal of Education Research*, 35: 1-9.
- Davies, Ian, & Issitt, John (2005). Reflections on citizenship education in Australia, Canada and England. *Comparative Education*, 41(4): 389-410.
- DeJaeghere, Joan G. (2006). Intercultural meanings of citizenship in the Australian secondary curriculum: Between critical contestations and minimal constructions. En D. Stevick and B. A. Levinson (Eds.), *Reimagining civic education: How diverse societies form democratic citizens*. (pp. 293-316). Lanham, MD: Rowman and Littlefield.



- DeJaeghere, Joan G. & Tudball, Libby (2007). Looking back, looking forward: Critical citizenship as a way ahead for civic and citizenship education in Australia. *International Journal of Citizenship Teaching and Learning*, 3(2): 40-57.
- DeVillar, Robert (1998). Indigenous images and identity in pluricultural Mexico: Media as official apologist and catalyst for democratic action. En Y. Zou & E. T. Trueba (Eds.), *Ethnic identity and power: Cultural contexts of political action in school and society* (pp.187-220). Albany: State University of New York Press.
- Flores, William V. (2003). New citizens, new rights: undocumented immigrants and Latino cultural citizenship. *Latin American Perspectives*, 30(2): 295.
- Flores, William V. & Benmayor, Rina (Eds.). (1997). *Latino cultural citizenship: Claiming identity, space, and rights*. Boston: Beacon Press.
- Foster-Bey, John (2008) Do race, ethnicity, citizenship and socio-economic status determine civic engagement? CIRCLE Working Paper #62. Boston: CIRCLE (The Center for Information & Research on Civic Learning & Engagement). Tomado el 27 de abril de 2009 de: http://www.civicyouth.org/PopUps/WorkingPapers/WP62_Foster.Bey.pdf.
- Foucault, Michel (1980). *Power/Knowledge: Selected interviews and other writings 1972-1977* (Colin Gordon, Ed.). London: Harvester
- Freire, Paulo (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Fridkin, Kim L.; Kenney, Patrick J. & Crittenden, Jack (2006). On the margins of democratic life: The impact of race and ethnicity on the political engagement of young people. *American Politics Research*, 34(5): 605-626.
- Gamage, Siri (2008). Current thinking about critical multicultural and critical race theory in education. ·En I. Soliman (Ed.), *Interrogating common sense: Teaching for social justice* (pp. 111-131). Frenchs Forest, Australia: Pearson Education.
- García Canclini, Nestor (2007). Totalizations/Detotalizations. *Theory, Culture and Society*, 24(7-8): 296-301.
- Gutmann, Amy (2004). Unity and diversity in democratic multicultural education. In J. A. Banks (Ed.), *Diversity and citizenship education: Global perspectives* (pp. 71-98). San Francisco: Jossey Bass.
- Hyman, James B. & Levine, Peter (2008) Civic engagement and the disadvantaged: Challenges, opportunities and recommendations. CIRCLE Working Paper #63. Boston: CIRCLE (The Center for Information & Research on Civic Learning & Engagement). Tomado el 27 de abril de 2009 de: http://www.civicyouth.org/PopUps/WorkingPapers/WP63_Hyman_Levine.pdf .
- Johnson, Laura & Morris, Paul (2009). *Towards a framework for critical citizenship*. Unpublished manuscript, University of London.



- Kahne, Joseph, & Sporte, Susan (2008). Developing citizens: The impact of civic learning opportunities on students' commitment to civic participation. *American Educational Research Journal*, 45(3): 738-766.
- Kerr, David (1999). *Citizenship education: An international comparison*. London: QCA/NFER.
- Kincheloe, Joe L. (2004). *Critical pedagogy*. New York: Peter Lang
- Kincheloe, Joe L. (2008). *Knowledge and critical pedagogy: An introduction*. Dordrecht, London: Springer
- Kincheloe, Joe L. & Steinberg, Shirley R. (2002). *Changing multiculturalism*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Kymlicka, Will (1995). *Multicultural citizenship*. New York: Oxford University Press.
- Kymlicka, Will (2003). Multicultural state and intercultural citizens. *Theory and Research in Education*, 1(2): 147-169.
- Kymlicka, Will & Norman, Wayne (2000). *Citizenship in diverse societies*. Oxford; New York: Oxford University Press.
- Ladson-Billings, Gloria (1994). *The dreamkeepers: Successful teachers of African American children*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Levinson, Bradley A. U. (2005). Citizenship, identity, democracy: Engaging the political in the anthropology of education. *Anthropology & Education Quarterly*, 36(4): 329-340.
- McLaughlin, Terence H. (1992). Citizenship, diversity and education: A philosophical perspective. *Journal of Moral Education*, 21(3): 235-250.
- Merryfield, Merry M. (2001). Moving the center of global education: From imperial world views that divide the world to double consciousness, contrapuntal pedagogy, hybridity, and cross-cultural competence. En W. B. Stanley (Ed.), *Social studies research for the 21st century* (pp.178-207). Greenwich, C.T.: Information Age Publishing.
- Oakes, Jeanne & Rogers, John with Martin Lipton (2006). *Learning power: Organizing for education and justice*. New York: Teachers College Press.
- Ong, Aihwa (1999). Cultural citizenship as subject making: Immigrants negotiate racial and cultural boundaries in the United States. En R. D. Torres, L. F. Miron & J. X. Inda (Eds.), *Race, identity, and citizenship: A reader* (pp. 262-293). Malden, MA: Blackwell Publishers.
- Osler, Audrey (2005). *Teachers, human rights and diversity: educating citizens in multicultural societies*. Stoke-on-Trent ; Sterling, VA.: Trentham.



- Osler, Audrey & Starkey, Hugh (2005). *Changing citizenship: Democracy and inclusion in education*. Maidenhead, England: Open University Press.
- Parker, Walter (1996). *Educating the democratic mind*. Albany: State University of New York Press.
- Parker, Walter (2003). *Teaching democracy : unity and diversity in public life*. New York: Teacher's College Press.
- Reimers, Fernando (2007). Civic education when democracy is in flux: The impact of empirical research on policy and practice in Latin America. *Citizenship Teaching and Learning*, 3(2): 5-21.
- Reimers, Fernando & Villegas-Reimers, Eleonora (2005). Educating democratic citizens in Latin America. En L.E. Harrison and J. Kagan (Eds.), *Developing cultures: Essays on cultural change*. (pp.95-116). New York: Routledge.
- Said, Edward (1978). *Orientalism*. New York: Pantheon.
- Santora, Ellen D. (2001). Interrogating privilege, plurality and possibilities for a multicultural society. En W.B. Stanley (Ed.), *Social Studies research for the 21st century* (pp. 149-177). Greenwich, C.T.: Information Age Publishing
- Stepick, Alex, & Stepick, Carol D. (2002). Becoming American, constructing ethnicity: Immigrant youth and civic engagement. *Applied Developmental Science*, 6(4): 246-257.
- Suárez-Orozco, Marcelo M.; Suárez-Orozco, Carola, & Qin-Hilliard, Desirée. (2005). *The new immigration: an interdisciplinary reader*. New York: Routledge.
- Syversten , Amy K.; Flanagan, Constance A. & Stout, Michael (2007). Best practices in civic education: Changes in students' civic outcomes. CIRCLE Working Paper #57. Boston: CIRCLE (The Center for Information & Research on Civic Learning & Engagement). tomado el 27 de abril de 2009 de: <http://www.civicyouth.org/PopUps/WorkingPapers/WP57Flanagan.pdf> .
- Thayer-Bacon, Barbara J. (2008). *Beyond liberal democracy in schools: The power of pluralism*. New York: Teachers College Press.
- Torney-Purta, Judith; Barber, Carolyn, & Wilkenfeld, B. (2006). Differences in the civic knowledge and attitudes of adolescents in the United States by immigrant status and Hispanic background. *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, 36(3): 12.
- Torney-Purta, J.; Barber, C. H, & Wilkenfeld, B. (2007). Latino adolescents' civic development in the United States: Research results from the IEA civic education study. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(2): 111-125.
- Torney-Purta, J.; Lehmann, R., Oswald, H. & Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries*. Amsterdam: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).



Westheimer, Joel & Kahne, Joseph (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2): 237-269.

Yashar, Deborah J. (1998). Contesting citizenship: Indigenous movements and democracy in Latin America. *Comparative Politics*, 31(1): 23-42.