

Revista Interamericana de Educación para la Democracia

**RIED**  **IJED**

Interamerican Journal of Education for Democracy



---

**Preparar ciudadanos para  
un mundo globalizado: el rol  
del currículum en ciencias  
sociales**

**Vol 2, No. 2**  
Septiembre, 2009

Documento disponible en:  
**[www.ried-ijed.org](http://www.ried-ijed.org)**

**ISSN: 1941-1799**

# Preparar ciudadanos para un mundo globalizado: el rol del currículum en ciencias sociales

**Mehrunnisa A. Ali**  
Ryerson University

## Resumen:

Los jóvenes en los barrios étnicamente diversos de Toronto están conectados globalmente. Tienen identidades y afiliaciones múltiples, complejas, y en evolución que incluyen Fuertes vínculos con los países de origen de sus familias. Tienen la capacidad para apreciar perspectivas cambiantes y en conflicto. Sin embargo, el currículum de estudios sociales para escuelas secundarias en Ontario promueve el nacionalismo, al enfocarse estrechamente en representaciones simplistas de Canadá, particularmente en los grados más bajos y en los planes de estudio menos académicos. Un currículum que promueva la ciudadanía global, teniendo en cuenta el pasado, presente y futuro pluriétnico de los estudiantes, y sus habilidades cognitivas y afectivas, les podrá resultar de mayor utilidad en un mundo cada vez más globalizado.

## Introducción

Uno de los impactos de la globalización es el flujo acelerado de personas a través de las fronteras nacionales. En Canadá, casi la mitad de los aproximadamente 125.000 inmigrantes que llegan cada año se instalan en la provincia de Ontario y la mayoría de ellos vive en el área metropolitana de Toronto (Statistics Canada, 2008). Entre los estudiantes del Distrito Escolar de Toronto (TDSB, por sus siglas en inglés), que es el más grande del país, aproximadamente una cuarta parte nació fuera de Canadá, casi la mitad habla en la casa un idioma diferente al inglés, y el 71% tiene padres que nacieron fuera del país (<http://www.tdsb.on.ca>, recuperado el 1 dic. 2007).

Las familias inmigrantes con orígenes étnico-raciales diversos suelen mantener la doble nacionalidad y unos lazos fuertes con sus países de origen, así como con sus hijos nacidos en Canadá (Rockquemore, 2006). Muchas familias de inmigrantes mantienen vínculos transnacionales por razones económicas,

emocionales y sociales. Las políticas de Canadá sobre el multiculturalismo han alentado estos vínculos para promover tanto la adaptación a las diferencias como la cohesión social (Kymlicka, 2003). Mientras tanto, las escuelas tratan de integrar a las familias inmigrantes en su sistema, proporcionando programas de orientación, servicios de traducción, asistentes sociales, y apoyos para quienes estudien la lengua anglosajona. Sin embargo, todos estos servicios se orientan principalmente a favorecer el aprendizaje del currículum oficial, que ha sido sancionado de forma institucional y que está constituido por los conocimientos, las habilidades y las actitudes que la gente de Ontario desea que sus generaciones jóvenes aprendan.

Utilizando información específica de Toronto proveniente de un proyecto de tres ciudades en el que se recopilaron datos de una misma cohorte de jóvenes durante tres años, yo sostengo que los jóvenes inmigrantes e hijos de inmigrantes no sólo mantienen fuertes lazos con los países en que ellos o sus padres han nacido, sino que también crean nuevas conexiones



globales en escuelas y barrios étnicamente diversos. Sus identidades culturales abarcan a un mismo tiempo el sentido de “ser” y el de “devenir” (Hall, 1996) multiculturales. Ellos pueden cambiar de perspectivas y apreciar la complejidad de sus entornos materiales e ideológicos, y son particularmente seguros de sí mismos en la conciencia de su propia identidad. En lugar de percibir sus vínculos canadienses e internacionales en términos binarios, ellos consideran que Canadá es un buen lugar para vivir, precisamente porque brinda múltiples posibilidad de ser y de convertirse. Así, y de forma simultánea, ellos son fieles a sus hogares, escuelas y barrios, y a Canadá, así como a sus países de origen o a aquellos de los que provienen sus padres.

Sin embargo, los lineamientos curriculares de ciencias sociales para las escuelas secundarias de Ontario ignoran, en gran medida, las identidades, las afiliaciones, y las visiones del mundo de los jóvenes de origen no europeo. Su objetivo principal es promover el nacionalismo, y su aproximación a los asuntos globales se limita a poner de relieve el rol que desempeña Canadá en los asuntos mundiales. Es muy poca la atención que se presta, especialmente en los primeros grados y en las ramas de estudio menos académicas, a cuestiones que afectan profundamente la vida de los jóvenes inmigrantes y de sus familias, tales como las relaciones políticas y económicas del nivel internacional, las razones de los principales conflictos en curso entre los Estados-nación y en el seno de ellos, y los alcances y limitaciones de las leyes internacionales. Yo sostengo que la inclusión de esos temas en el currículum oficial no sólo fortalecería la identidad y la afiliación de los estudiantes frente a Canadá, sino que también abriría posibilidades generativas para sus identidades y afiliaciones multilingües, multiculturales y multinacionales. El currículum

sería más atractivo si diese cuenta de sus diversos orígenes e intereses, y sería más eficaz si les ayudase a vincular su pasado con su presente y su futuro como canadienses y como ciudadanos globales.

### Marco conceptual

El término “globalización” suele evocar la extensión contemporánea de los intercambios internacionales y transnacionales alrededor del mundo, como consecuencia de la disponibilidad continua y la velocidad creciente de los medios de transporte y comunicación. Suárez-Orozco y Qin-Hillard (2004) sugieren que lo que mejor caracteriza a la globalización es la forma en que prácticas culturales, sociales y económicas de gran importancia se desterritorializan, quebrantando las fronteras tradicionales de los Estados-nación. Appadurai (1990) sugiere que la globalización puede ser conceptualizada en términos de “flujos” de ideas, culturas, tecnologías, finanzas y medios de comunicación a través de los Estados-nación, los cuales influyen en la percepción que las personas tienen de sí mismas y de los demás. Bottery (2006) ha identificado seis aspectos de la globalización, que, de forma específica, tienen un impacto en la educación. Estos son: 1) la globalización del medio ambiente, que incluye la propagación de la contaminación y las enfermedades más allá de las fronteras nacionales; 2) la globalización cultural, que puede conducir a una nueva comprensión tanto de lo familiar como de lo foráneo, 3) la globalización demográfica, que ha tensado las relaciones entre una población predominantemente joven y las personas de edad, 4) la globalización política, que ha reducido el poder del Estado-nación y ha trasladado los centros de afiliación e identificación primaria hacia instituciones de nivel supranacional, u otras de que están por debajo del nivel estatal; 5) la globalización norteamericana, que está dada por



la dominación global de la cultura norteamericana, su influencia económica, y su poder militar; y, 6) la globalización económica, que ha difundido ampliamente el capitalismo de mercado libre a través de instituciones supranacionales como el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial, y a través de empresas comerciales multinacionales. Como resultado, el consumismo se ha desenfrenado, y los valores del sector público, usualmente protegidos por el Estado-nación, han sido sustituidos por las agendas del sector privado. Dado que el impacto de la globalización en la educación requiere todavía un estudio cuidadoso, Bottery y otros estudiosos han invitado a hacer una re-visión del rol y de la preparación profesional de los educadores, como forma de contribuir a que las futuras generaciones puedan desarrollar una perspectiva ecológica del mundo en el que viven, una preocupación por el bienestar general y un sentido moral de responsabilidad social en la sociedad global.

Osler y Starkey (2006) afirman que el interés en la educación para la ciudadanía democrática a nivel mundial ha aumentado como resultado de: a) la preocupación por las desigualdades mundiales que han sido evidenciadas por los movimientos terroristas, b) los esfuerzos para equilibrar la diversidad y la unidad dentro de los Estados-nación, c) el deseo de fomentar el compromiso político, especialmente entre los jóvenes, d) la necesidad de reducir la violencia juvenil y los comportamientos antisociales, e) el deseo de introducir la ideología y las prácticas democráticas a los Estados-nación recientemente establecidos y f) los esfuerzos por desalentar el racismo y las ideas de supremacía. Tras señalar los límites de las concepciones que actualmente guían los programas escolares del Reino Unido, ellos recomiendan la inclusión de las dimensiones político/estructural y cultural/personal de la ciudadanía global. Para esto se deben tomar en cuenta las perspectivas locales,

nacionales y mundiales, y tener en mente los cuatro principios fundamentales identificados por un panel internacional de consenso (véase Banks et al., 2005): las complejas relaciones entre unidad y diversidad en las comunidades locales, la nación y el mundo; la interdependencia de las personas en los tres niveles; la enseñanza de los derechos humanos; y los conocimientos sobre la democracia y las instituciones democráticas.

En un trabajo más reciente, Banks (2008) reconoce que las exigencias de unidad y diversidad (véase Parker, 2003) no son fáciles de equilibrar: los derechos individuales y de grupo pueden entrar en conflicto; los intereses locales, nacionales e internacionales pueden chocar; y los grupos minoritarios marginados pueden desarrollar lazos étnicos fuertes pero lazos nacionales débiles. Esto se complejiza aun más por el hecho de que las identificaciones y afiliaciones individuales y grupales son cambiantes, concomitantes y contextuales, en lugar de ser fijas y estáticas (Banks, 2004; Kymlicka, 2004; Ladson-Billings, 2004; Plaza, 2006). Por otra parte, Sicakkan (2005) sugiere que pensar los individuos o los grupos como "unidades indivisibles" (p.2) nos impide ver las similitudes y las diferencias entre ellos. Él sostiene que el movimiento de mentes y cuerpos, un sello distintivo de la globalización, permite la emergencia de identidades y modos de pertenencia múltiples, móviles y multidimensionales. Banks (2008) insta a que cada una de estas identificaciones y afiliaciones complejas y en desarrollo sea reconocida, valorada, afirmada en forma pública y examinada cuidadosamente en las escuelas.

Banks (2008) propone una tipología de la ciudadanía que incluye las siguientes manifestaciones: jurídica (tener derechos y obligaciones, pero no poder participar en los procesos políticos), mínima (ejercer el derecho



al voto), activa (respaldar las estructuras existentes, pero poder discutir su aplicación) y transformacional (cuestionar los sistemas existentes, incluyendo las leyes, las convenciones y las estructuras, para exigir justicia social). Él considera que la educación puede jugar un rol importante en propiciar el cambio desde una ciudadanía jurídica a una de tipo transformacional o “profunda” (Clark, 1996, citado en Banks, 2008).

Caracterizando la ciudadanía bajo el ideal de un Estado auténticamente multicultural, Kymlicka (2003) sugiere que en un lugar así la dominación de unos grupos particulares sería sustituida por la igualdad de trato para todos los ciudadanos, las prácticas de asimilación y exclusión serían descartadas en favor del reconocimiento y acogimiento, y las injusticias del pasado serían expresamente reconocidas. Los ciudadanos de un Estado así serían “interculturales” y apreciarían el valor intrínseco de la diversidad étnica. Un Estado y unos ciudadanos de ese estilo tendrían una relación simbiótica perfecta. Sin embargo, los desafíos para lograr este ideal pueden provenir de la decisión de los ciudadanos de acoger una interculturalidad remota, antes que una local; de su resistencia a los compromisos interculturales en aras de preservar sus culturas propias; o del hecho de quedar atrapados entre el *tokenismo*<sup>1</sup> y la imposibilidad de comprender plenamente a las culturas diferentes.

Para los jóvenes, especialmente para los inmigrantes o hijos de inmigrantes, la globalización ha abierto nuevos espacios para las acciones, interacciones, identificaciones y afiliaciones. En este nuevo mundo, se han venido entrelazando elementos familiares, populares, mercantiles, nacionales, ancestrales, transnacionales y diaspóricos, que van forjando un tejido de vidas transculturales (Hoerder,

Hébert & Schmitt, 2005). Las identificaciones transculturales invitan a la creación de imágenes que representan a grupos particulares y a individuos que pertenecen a esos grupos. En este proceso, conceptos tales como los de género, raza, etnicidad y cultura también son deconstruidos (Hall, 1996), dando lugar a la emergencia de identidades nuevas, múltiples, versátiles e híbridas.

Las identidades son atribuidas, reivindicadas, refutadas y modificadas. Se ven afectadas por las percepciones propias, que están parcialmente basadas en la percepción que los demás tienen de uno, y están constantemente afectados por las condiciones históricas, culturales, sociales, políticas y económicas (James, 2003). Asimismo, las identidades constituyen capital social, y como tal sirven de recurso, de orientación a metas y de control social (Wall, Ferrazzi & Schryer, 1998). Hébert, Sun y Kowch (2005) señalan la dimensión individual y colectiva de la identidad, incluyendo el desarrollo de relaciones y redes sociales, la adopción de normas y responsabilidades sociales, y la internalización de las metas que orientan a las personas hacia el logro de aquello que es socialmente valorado y las alejan de aquello que no lo es.

La educación para la ciudadanía global es un concepto en evolución y continuamente sujeto a discusiones (véase Pike, 2008a). Para algunos, se asocia con la preparación de ciudadanos cosmopolitas que tengan éxito en la competencia por lograr mayores utilidades en el mercado global. Para otros, está asociada con el buen desempeño ético en un mundo cada vez más interdependiente y frágil, enfocándose en la justicia social y la sostenibilidad ecológica (Noddings, 2005, Richardson, 2008). Algunos estudiosos (por ejemplo, Pashby, 2008; Pike, 2008b; Wood, 2008) afirman que el ejercicio de

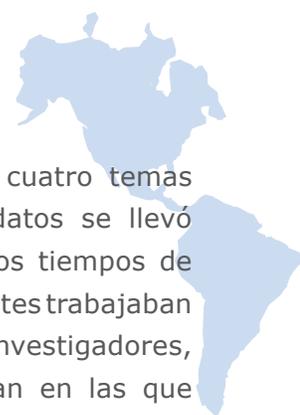


los derechos y deberes ciudadanos sólo es posible dentro de las estructuras políticas de los Estados-nación y que esto seguirá siendo así en el futuro próximo. Por tal razón, no tiene ninguna utilidad hablar de la ciudadanía en términos globales. Wood (2008) sostiene además que la ciudadanía es una forma de dominación política. La noción de ciudadanía global privilegiará a los individuos y naciones que ya son ricos, y fortalecerá el pensamiento imperialista y la marginación de los grupos minoritarios dentro de los Estados-nación. No obstante, varios de estos estudiosos también coinciden en que un “*ethos* de ciudadanía global” (Pike, 2008b, p. 48) en la educación promovería una postura más crítica hacia el nacionalismo y la globalización, una ampliación del compromiso frente a asuntos que rebasan las fronteras de los Estados-nación, y una aceptación de las responsabilidades globales.

Deconstruyendo la frase “educación para la ciudadanía global”, Davies (2006) sugiere que los educadores podrían adoptar diferentes enfoques para su enseñanza, empezando por definir lo que significa ser un ciudadano del mundo y buscando luego la forma de educar para ello, o expandiendo la noción de ciudadanía para abarcar asuntos internacionales. Sin embargo, Davies, Evans y Reid (2005) señalan que la identificación histórica de la ciudadanía con el nacionalismo puede llevar fácilmente a una situación en la que la educación global se confunda con el estudio de los asuntos internacionales desde una perspectiva prioritariamente nacional.

Como sucede en otras partes del mundo, la educación ciudadana en Canadá ha estado fundamentalmente destinada a promover el nacionalismo. Mitchell (2003) afirma que en el pasado reciente, la inclusión de la multiculturalidad en los currículos se utilizó para promover la narrativa de la unidad nacional frente a una inmigración a gran escala

proveniente de países no europeos, frente a las iniciativas separatistas de Quebec y frente a la unificación de voces de las Naciones Originarias exigiendo derechos culturales y económicos. Ahora se utiliza para formar “estrategias cosmopolitas”, que puedan hacer frente al nuevo imperativo de la competitividad económica en un mercado global. Esto va acompañado por un énfasis mucho mayor en el patriotismo individual, a costa de la enseñanza del multilateralismo y el internacionalismo. Refiriéndose particularmente al currículum de educación cívica de Ontario, Schweisfurth (2006) sostiene que “la preocupación canadiense respecto a la identidad nacional, y el lugar que Canadá ocupa en el ámbito mundial impregna todas las áreas del currículum [...]” (p. 44). Ella sostiene que los profesores interesados en promover la ciudadanía global logran abrir un espacio en el currículum “por fuera del radar” (p.48), y se apoyan mutuamente para hacerlo. Sin embargo, es casi nula la ayuda que reciben de los colegas y funcionarios administrativos que no logran percibir la relevancia de este asunto en su trabajo. Esto es semejante a lo que establece el informe de Davies y sus colegas (2005) sobre la situación en el Reino Unido, donde los maestros tienen una visión apolítica de la ciudadanía, la ven ante todo en términos locales y evitan temas como el de la hegemonía socioeconómica internacional. Así, a pesar de que los estudiantes de educación media y secundaria quieren aprender sobre temas internacionales, como las razones para la guerra, las violaciones de derechos humanos, la pobreza en los países en desarrollo y los problemas ambientales, los profesores evitan estos temas en parte por el poco espacio que les dejan sus currículos basado en resultados, y en parte porque no se sienten seguros para abordar temas complejos y controversiales (Davies, 2006).



## Metodología

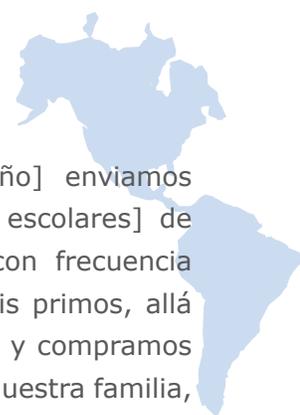
Los datos utilizados en este artículo proceden de un proyecto extenso de tres ciudades, basado en Calgary, Winnipeg y Toronto, sobre la forma en que los jóvenes canadienses negocian la democracia, la diferencia y la identidad. Este escrito se basa únicamente en los datos de Toronto, recogidos de treinta y nueve jóvenes en dos escuelas ubicadas en barrios de bajos ingresos, que se caracterizan por sus edificios de muchas plantas y por un alto porcentaje de inmigrantes o de poblaciones minoritarias visibles. Los directores de estas dos escuelas respondieron a una invitación que se envió a ocho escuelas, identificadas por el TDSB en razón de la alta diversidad étnica de su población estudiantil. Los estudiantes que participaron en el proyecto, todos los cuales resultaron ser jóvenes inmigrantes de segunda generación, también habían respondido a una invitación enviada a cada uno de los estudiantes de 10º grado en las escuelas. Aunque se reconoce que ambos términos son cuestionables y se prestan a definiciones muy diversas (Portes & Rumbaut, 2005), nuestra definición operativa de "inmigrantes" alude a los individuos que han nacido fuera de Canadá, pero que viven aquí de forma permanente, y por "segunda generación" entendemos los niños que han nacido en Canadá de uno o ambos padres inmigrantes.

El estudio utilizó un enfoque cualitativo, y se recogieron datos durante tres años, bajo una variedad de formas narrativas y gráficas, tales como colecciones fotográficas, collages culturales, sociogramas, mapeos urbanos, respuestas escritas a temas sugeridos y entrevistas. Los datos utilizados en este artículo proceden de los formatos demográficos que diligenciaron los estudiantes (y en los cuales se asignaron a sí mismos un seudónimo), de las entrevistas, de los collages culturales y de sus

respuestas por escrito frente a cuatro temas propuestos. La recolección de datos se llevó a cabo principalmente durante los tiempos de clase, y mientras que los participantes trabajaban en las tareas asignadas por los investigadores, los demás estudiantes trabajaban en las que les asignaba su maestro. Para las entrevistas individuales, los estudiantes fueron sacados de la clase. Las fotografías fueron tomadas durante cerca de tres semanas por fuera de clase, y algunos estudiantes también decidieron completar en sus casas las tareas que habían comenzado durante la clase.

Para el análisis de estos datos, adoptamos un enfoque de muestreo teórico, que se inició con una codificación abierta seguida por una codificación axial y selectiva, y por el establecimiento de una jerarquía de constructos y de vínculos entre ellos. Al mismo tiempo, realizamos comparaciones constantes entre los datos recopilados a través de las diferentes herramientas, y entre los datos y las categorías conceptuales emergentes (Miles & Huberman, 1994; Neuman, 2005). Para este artículo, los datos de individuos jóvenes se compilaron como casos y los temas seleccionados se usaron para el análisis cruzado de casos.

A continuación, utilizamos un enfoque de análisis del discurso (Fairclough & Wodak, 1997) para revisar de forma sistemática los dos documentos denominados Estudios Canadienses y Mundiales, que constituyen los lineamientos curriculares en ciencias sociales para los grados 9-10 y 11-12 en Ontario. En primer lugar, revisamos las metas y objetivos genéricos, que eran comunes a los dos documentos, en busca de recomendaciones con respecto a la información sobre asuntos globales, a las habilidades que permiten pensar y actuar en forma adecuada y a las actitudes que promueven la ciudadanía global responsable. Luego estudiamos los



lineamientos detallados para cada asignaturas (historia, geografía, derecho, economía, política y educación cívica), así como los grados y tipos de cursos (aplicado y académico en los grados 9-10; universidad - *college*/universidad - *college* - abierto - o para el trabajo en los grados 11-12)<sup>2</sup>. Esto nos condujo a elaborar unas tablas que nos permitieran comparar los cursos a través de áreas temáticas, grados y tipos. Para cada curso incluimos también una lista con las declaraciones acerca de la inclusión de asuntos y perspectivas globales, en las columnas correspondientes.

## La Juventud

En esta sección se describen las características seleccionadas de los jóvenes que participaron en este estudio, para ayudar a evaluar la concordancia entre ellos y sus currículos de ciencias sociales.

### **Conexiones Globales**

Como inmigrantes, o hijos de inmigrantes, los jóvenes mantienen fuertes lazos con los países de los que ellos o sus padres son originarios. Numerosos símbolos del patrimonio cultural de los jóvenes estaban representados en el collage cultural que ellos elaboraron, incluyendo imágenes o dibujos de las banderas nacionales de sus países de origen, o del de sus padres, camisetas de sus equipos deportivos nacionales, comida, trajes, edificios históricos y hasta insignias de movimientos políticos como los Tigres Tameses. Varios de ellos nos dijeron que habían ido de visita "a casa" con sus familias, y que allí se sentían bienvenidos y muy amados. Ellos mantenían contacto regular con sus primos, quienes se había convertido en sus amigos a través de mails, llamadas telefónicas e intercambios de regalos. Shana dijo:

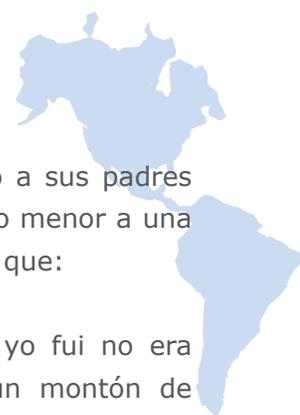
[Dos o tres veces al año] enviamos cargas [de ropa y útiles escolares] de vuelta a casa. Así que con frecuencia compramos cosas para mis primos, allá en casa, o mis tías y tíos, y compramos cosas, como todos los de nuestra familia, y las enviamos a mi país, porque a veces las cosas son caras y ellos no pueden pagárselas ... Me hace sentir bien poder apoyar a mis primos, y a la familia, a pesar de lo lejos que están.

Para los jóvenes, el contacto con su patrimonio cultural también se vio reforzado a través de los objetos disponibles a nivel local relacionados con sus países de origen, como la comida en restaurantes étnicos y tiendas de abarrotes, la música y las películas de vídeo, y las interacciones sociales con personas que hablaban su idioma. Dev Joseph dijo:

Gerard Street [en Toronto] es como una calle de la India en la que puedes conseguir un montón de cosas indias y de todo. Es simplemente, amigo, no lo sé, amigo, es [como] mi propio país, allá me siento seguro.

Silent y Snipe afirmó que siempre fue a un minimercado particular, porque la persona que atendía allí hablaba la lengua caldea. Cuando se le preguntó por qué sentía que eso era importante, dijo, "Usted puede hacerle preguntas. [Voy allí] para estar con mi propia gente. Usted se siente seguro con ellos."

En sus respuestas escritas, todos los jóvenes destacaron el multiculturalismo como el aspecto positivo más importante de Canadá. Ellos hicieron hincapié en que la tolerancia frente a la diversidad es un sello de Canadá, y representa la razón principal de su estatus como el destino más elegido por los inmigrantes. Shana escribió:



Canadá también es un país que es multicultural. A mí esto me gusta porque le permite a las personas aprender y conocer sobre otros países, y eso genera cooperación. La razón de esto es que a mucha gente en Canadá le gusta probar cosas nuevas, tales como la comida, etc. Yo doy por hecho que cuando hay Caribana<sup>3</sup> en el verano, no sólo la gente del Caribe, muchas personas de otras culturas vienen y pasan un buen rato.

Del mismo modo, Home Slice dijo que le gustaba su barrio multicultural, puesto que, en sus propias palabras: "Aquí tenemos mezquitas, templos, iglesias. Tenemos de todo".

Los jóvenes también eran conscientes y sentían curiosidad por el patrimonio cultural de quienes eran diferentes a ellos. Sus interacciones con jóvenes de otras culturas no parecían tener propósitos instrumentales. Tampoco parecían ir asociadas al deseo de comprender completamente la otra cultura, ni a una preocupación por perder su propio patrimonio cultural como consecuencia de sus relaciones interculturales (Kymlicka, 2003). Vinyard, cuyos padres eran de Portugal, fue a una tienda étnica con su amigo indio y se mostró bastante curioso frente a la mercancía, "¡Porque yo no podía leer algunas de las cosas! Y me preguntaba, como, qué diferencias hay entre las películas de allá y nuestras películas, y por qué a mi amigo le gustaba tanto eso". Ruby declaró con orgullo que cada uno de sus buenos amigos en Canadá era de una cultura diferente, y Dorissa sostuvo que lo que más apreciaba de su vida en Canadá era la oportunidad que tenía de aprender, todo el tiempo, nuevas cosas sobre la gente, y dijo que sería "muy aburrido" si todo el mundo fuera igual.

Blue Flag Baron convenció a sus padres para que cambiaran a su hermano menor a una escuela más multicultural, puesto que:

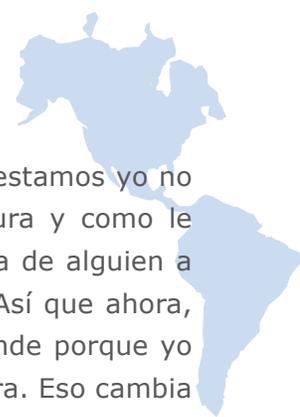
... La escuela católica a la que yo fui no era realmente multicultural. Había un montón de italianos y de caucásicos [blancos], por lo que fui criado básicamente en una sociedad blanca, hasta que llegué aquí. Así que de alguna forma me sentía raro, como, no es que yo sea racista ni nada, pero ... era como que ellos eran morenos y negros y eso era como *cool*, pero ¿qué clase de personas son ellos? Como que yo no tenía mucha exposición a ellos. Pero mi hermano pequeño, yo dije, usted sabe, por qué no enviarlo allí, cuando usted sabe que el tendrá esa cosa multicultural ... esa escuela tiene buena fama por su multiculturalismo.

### **Identificaciones culturales y personales**

Como se señaló anteriormente, los jóvenes en este proyecto fueron inmigrantes o hijos de inmigrantes. Debido a sus características fenotípicas, es muy probable que los de su misma etnia y/o los miembros del grupo dominante de raza blanca les atribuyeran identidades étnicas (Suárez-Orozco & Qin-Hillard, 2004). Sin embargo, la siguiente tabla, basada en diez sondeos demográficos que representan todas las variaciones en las etiquetas étnicas que los jóvenes seleccionaron, demuestra que ellos se decantaron claramente por su etnicidad auto-proclamada.



Nombre en código	País de nacimiento	¿Quién soy yo?	¿Quién me gustaría ser y por qué?	Origen étnico	Origen étnico del padre	Origen étnico de la madre
Dorissa	Canadá	Una mariposa única	Yo misma, porque yo soy una mariposa única y me gusta tal como soy.	Canadiense	Canadiense	Portugués
Vinyard	Portugal	(Nombre)	Educador de niños pequeños, porque me gusta trabajar con niños.	Portugués	Portugués	Portugués
Dev Joseph	India	Mi nombre es Dev Joseph	Canadiense, porque en Canadá ser un canadiense.	Indo-ario	Indo-ario	Indo-ario
Shana	Canadá	Mi nombre es (nombre)	(En blanco)	Guyanés	Guyanés	Guyanés
Blue Flag Baron	Canadá	(Nombre) yo soy yo	Nadie, porque yo soy yo, yo no creo que pueda vivir una vida que no es la mía.	Español	Chileno	Colombiano
Wesos	Uganda	Yo soy un africano canadiense tratando de lograrla en este mundo	Un ingeniero o un constructor de robots ya que es apasionante y hay dinero en eso.	Bantú	Bantú	Bantú
Olskool	Canadá	Soy un chico con grandes sueños	Un hombre que cumplió sus sueños.	Negro	Negro	Negro
JC	Filipinas	(Nombre)	Como mi padre porque él es mi ídolo. Quiero hacer lo que él hace e hizo.	Católico	Filipino	Filipino
Ruby	Zimbabwe	Yo soy una chica joven muy atlética que le gustan los deportes	Yo misma, porque me encanta como soy y estoy orgullosa de ser yo misma sin importar lo que otra gente piense de mí.	Ninguno	(En blanco)	(En blanco)
Silent & Snipe	Irak	Soy un caldeo canadiense que vive en un país multicultural	(En blanco)	Caldeo	Caldeo	Caldeo



Para estos estudiantes el origen étnico no era obviamente un atributo fijo. A pesar de que llenaron el formulario demográfico bajo condiciones iguales o muy similares, lo respondieron de formas muy diversas. Sus etiquetas étnicas las eligieron en sus propios términos, basados en criterios de ellos, o de uno o los dos padres, como la religión, la raza, el nombre tribal, la etnia subnacional (caldeo), o la pan-etnia (por ejemplo, español). Algunos de ellos, por su parte, rechazaron toda etiqueta étnica, mientras que otros seleccionaron etiquetas híbridas, en sus afirmaciones sobre quiénes eran ellos.

Varios de los jóvenes mostraron una marcada confianza en su propia identificación y manifestaron que no querían ser nadie diferente a ellos mismos. La mayoría tenía metas y aspiraciones claras, relacionadas a sus carreras, su autorrealización, o el deseo de ser como las personas que admiraban. Dev José, que habían emigrado recientemente a Canadá y que al momento de asignarse un nombre en código escogió una combinación de un nombre indio y uno occidental, fue la única persona que parecía no sentirse todavía canadiense y quería llegar a serlo.

### **La conciencia de perspectivas múltiples y versátiles**

En las entrevistas que se realizaron sobre la base de sus colecciones fotográficas, los jóvenes expresaron fuertes vínculos con sus hogares, escuelas y barrios, en los cuales se sentían “cómodos”, “seguros” e “incluidos”. Pero también eran conscientes de que sus entornos podían cambiar rápidamente, como resultado de acontecimientos reales o imaginarios. Dorissa dijo:

Antes, usted podía simplemente caminar por ahí, sin problemas, todo bien. Pero

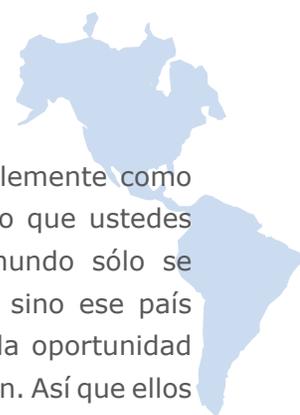
ahora, la zona en la que estamos yo no siento que sea muy segura y como le dije antes yo oí la historia de alguien a quien le dispararon allá. Así que ahora, como que eso me sorprende porque yo pensaba que estaba segura. Eso cambia la forma en que yo veo el lugar ahora.

Blue Flag Baron llamó a su barrio “una comunidad horrible” donde las personas habían sido “robadas, asaltadas, o golpeadas sin motivo”. Aun así, cuando él se refirió a lo que ocurría allí dentro del contexto amplio de la ciudad, dio a entender que los residentes de su barrio se limitaban a estar a la altura de lo que se esperaba de ellos. Y agregó:

No creo que sea la gente. Creo que es el pueblo más grande, me refiero a la gran imagen ... Cómo se imaginan las personas [Nombre del barrio] ... ellos tienen una perspectiva totalmente diferente a la de uno. Ellos piensan que uno es ese gángster y que uno le va a disparar a todo el mundo.

Las percepciones que los jóvenes tienen de Canadá, así como de otros lugares en los que habían vivido o que han visitado, fueron igualmente multifacéticas. Shana escribió:

Creo que Canadá es a la vez un país de conflictos y de cooperación. La razón por la que siento eso es porque en este país hay las dos cosas, conflicto y cooperación entre las personas. Por ejemplo, en este país hay muchas pandillas dentro del país, y hay tiroteos, y gente muriendo en el país, por lo que es un país de conflicto. Sin embargo, cada país tiene su buena ración de eso. En todo caso yo siento que a nivel internacional, Canadá es un



país pacífico, ya que Canadá no está en guerra con otros países.

Los jóvenes hablaron de la cálida amistad de las personas en los países de origen de sus padres y del sentido de comunidad que ellos tienen en un lugar donde comparten una cultura y una lengua con todas las personas que están alrededor, pero también mencionaron la pobreza y los delitos violentos en esos países, frente a los cuales ellos estaban protegidos por ser residentes de Canadá. Recordando su visita a su país de origen, Shana, dijo:

Tenía miedo de dormir porque me daba susto que alguien iba a entrar a la casa y se robaría algo. Y me acordé de algunos años antes, cuando mi papá vivía allá, ellos tenían una tienda y unas personas entraron en la tienda y le dispararon a mi tío y se robaron todo el dinero.

### **Subjetividades y resistencias**

En sus entrevistas los estudiantes demostraron su comprensión de que el llegar a ser quien se es lleva inmerso un proceso continuo de resistencia, lucha consciente y negociación (Hall, 1996; Hoerder, Hébert & Schmitt, 2005). Ruby, explicando la forma en que redujo gradualmente el número de actividades escolares en las que participaba, y la cantidad de gente con la que trataba de relacionarse en el colegio, dijo:

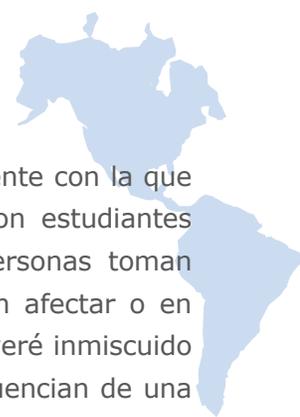
Cuando vine aquí yo estaba tratando de hacer amigos, y por eso me metí a muchas cosas. Como, ahora, yo de alguna forma como que sé dónde estoy con mis amigos. Como muchas personas, ellos tan sólo lo juzgan a uno por, como, de dónde viene. Cuando yo estaba recién llegada, todo el mundo me preguntaba '¿De dónde eres?', 'Soy de África'. Y ellos, como, 'Oh, ¿en tu país hay autos? ¿tu usas jabón

para bañarte?'. Y yo simplemente como –nosotros somos lo mismo que ustedes chicos, porque todo el mundo sólo se imagina que África no es sino ese país pobre y que no tenemos la oportunidad de hacer lo que ellos quieren. Así que ellos simplemente comenzaron a verme como una persona sin valor, o lo que sea. Pero apenas yo encontré mis amigos y nos juntamos y a ellos les gustan las mismas cosas que a mi, y lo que sea, entonces yo como que, me parece bien así, me gusta, está bien, dejen que simplemente me aparte de algunas de las personas que no entienden quién soy, de donde vengo yo.

Recordando sus experiencias cuando trataba de unirse a grupos, ella explica que el proceso no fue fácil:

Como cuando estoy tratando de hacer un esfuerzo para demostrar que estoy haciendo unas cosas para ayudar a otras personas y ... ellos simplemente lo ignoran –como mucha gente no te escoge porque saben que siempre estás ahí esforzándote– tú estás tratando de presentarte, pero es difícil porque es la primera vez que lo haces, pero, igual, ellos como que no te dan el chance ... en realidad tú estás ahí es haciendo un esfuerzo para que la gente te acepte.

Algunos de los jóvenes reconocen que las percepciones que ellos tienen de sí mismos, y hasta su propio futuro, pueden cambiar como resultado de circunstancias externas (James, 2003; Plaza, 2006). Blue Flag Baron, quien trabajaba a tiempo parcial reparando computadores y se veía como un futuro experto en informática forense, dijo, "Mi hermana se puede morir mañana de cáncer y eso puede motivarme para volverme un especialista en



cáncer. Creo que cuando eres joven, cualquier cosa puede pasar”.

De cualquier modo, los jóvenes no se limitaban a ser receptores pasivos de las influencias externas, sino que eran analistas críticos de su subjetividad, lo cual a veces también creaba angustias. Vinyard dijo:

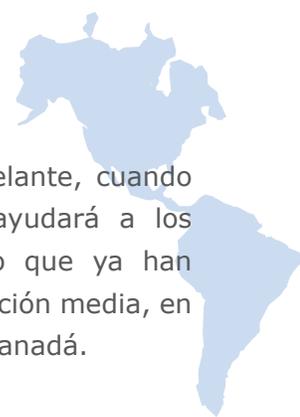
Bueno, me preocupó por lo que piensa la gente. Me preocupó por la forma en que me veo porque creo que hoy en día la gente te juzga por tu aspecto y, les gusta si ... ahora la pinta importa, y si tu no luces de cierta manera, la gente no te acepta, por lo que creo que hay que mantener las apariencias. Sobre todo la ropa, si no tienes la ropa adecuada, creo, la gente, la gente no piensa que eres ordinario, pero simplemente no les vas a gustar. Supongo que es la forma en que la gente es ahora, y a mi en verdad eso no me gusta, pero intento estar al nivel de lo que ellos piensan porque, al mismo tiempo, yo no quiero que me dejen por fuera ... eso me hace sentir como, como que hace que no me sienta apreciado. Eso me hace sentir, creo que, enojado, porque quiénes son ellos para decirme lo que se supone que debo ser, la pinta que debo tener, pero esa es la forma como son las cosas hoy en día. Creo que yo simplemente tengo que aceptarlo.

Blue Flag Baron, quien era claramente consciente de la influencia tanto positiva como negativa que sus diversos grupos de amigos ejercían sobre su conducta, así como del vacío moral que parecía incapacitarlo a él, escribió lo siguiente:

Mis amigos de la escuela, en particular, son personas bastante buenas, académica y

socialmente. No toda la gente con la que me meto en el colegio son estudiantes del nivel A, pero esas personas toman decisiones que me pueden afectar o en las que yo realmente me veré inmiscuido ... Estas personas me influyen de una forma positiva. Ellos me enseñan y me ayudan a comunicarme con la gente. Tengo un sentido de pertenencia y un gran sentido de orgullo al estar comprometido con un equipo [de fútbol] como al que yo pertenezco. La “Gente Plex” no es la mejor del mundo para tomar decisiones. Yo los conozco porque crecí con ellos y he vivido en esa área común de [nombre del complejo residencial]. Cuando digo que no toman las mejores decisiones, yo también me incluyo a mí mismo ahí, con ellos. Muchas veces me encuentro con que todo el final de la semana, como desde el jueves hasta el domingo, nos la pasamos fumando marihuana y bebiendo. Sabiendo que eso es ilegal, lo seguimos haciendo de todos modos. ¿Por qué? Porque no hay apoyo moral de los padres en esta época y a esta edad. Tenemos demasiada libertad y una moral insuficiente. Por eso es que he cambiado de áreas y ensayo comenzar un nuevo inicio. Pero incluso esto no parece funcionar.

En resumen, los jóvenes que participaron en este proyecto mantenían sus afiliaciones con los países de los que ellos o sus padres provenían, al tiempo que valoraban el multiculturalismo de Canadá porque les brindaba oportunidades para desarrollar nuevas conexiones mundiales en sus escuelas y barrios, altamente diversificados. Evitando las etiquetas atribuidas, los jóvenes reivindicaron un amplio rango de identidades étnicas. Se mostraron conscientes de que sus entornos eran complejos y cambiantes, y que eran percibidos desde muchas perspectivas.



También fueron conscientes de sus propias subjetividades, así como de su deseo por resistirse a las expectativas grupales, cuando negociaban sus identidades en evolución.

## El Currículum de Ciencias Sociales

El documento curricular de Ontario para las ciencias sociales en los grados 9-10 se denomina Estudios Canadienses y Mundiales (Ministry of Education, 2005). Sus cuatro metas principales son: ayudar a los estudiantes a aprender los conceptos básicos de las asignaturas; desarrollar conocimientos y valores para convertirse en “ciudadanos canadienses responsables, activos e informados en el siglo XXI; desarrollar habilidades prácticas (como el pensamiento crítico, la investigación y la comunicación)” y aplicar los conocimientos y las habilidades que aprenden en la comprensión de los entornos naturales, políticos, económicos y tecnológicos, y de “las interacciones culturales entre grupos de personas” (p. 3). La preparación de buenos ciudadanos *canadienses* está claramente establecida en este texto como una prioridad. Aunque se reconoce que los estudiantes necesitan aprender a interactuar con diferentes grupos culturales, no está claro si se alude a grupos culturales dentro o fuera de Canadá. La centralidad de Canadá como el área de contenido sustantivo, así como una perspectiva ideológica particular (Mitchell, 2003; Davies, Evans & Reid, 2005), está indicada en la declaración:

El aprendizaje de los estudiantes en los diversos cursos de esta disciplina contribuirá significativamente a su comprensión del patrimonio de Canadá [...] También les ayudará a percibir a Canadá en un contexto global y a entender su lugar y su rol en la comunidad mundial. (p.3).

Este énfasis se refuerza más adelante, cuando se señala que este programa ayudará a los estudiantes a construir sobre lo que ya han aprendido, en los cursos de educación media, en cuanto a geografía e historia de Canadá.

Los conceptos fundamentales en torno a los cuales se construye el currículum son los de sistemas y estructuras, interacción e interdependencia, ambientes, cambio y continuidad, cultura, y poder y gobernabilidad. Se espera que éstos y otros conceptos afines, tales como los de derechos y responsabilidades ciudadanas, conflicto y cooperación, migración y diversidad, sean elaborados a través de diversos cursos en el programa.

En la sección sobre los enfoques de la enseñanza, los lineamientos hacen énfasis en que “estas áreas de estudio no son solamente materias escolares, sino campos del conocimiento que afectan sus vidas [de los estudiantes], sus comunidades y el mundo” (p.21) y que, “El estudio de los sucesos de actualidad debe ser concebido no como un tema aislado que es ajeno al programa, sino como una extensión integral de las expectativas trazadas en el currículum” (p.22). Para llamar la atención de los maestros con respecto a los estudiantes cuya lengua materna no es el inglés, los lineamientos curriculares indican:

Los estudiantes que vienen a Ontario procedentes de otros países encontrarán particularmente útil el estudio de los temas incluidos en el programa de Estudios Canadienses y Mundiales. A través de este estudio, pueden desarrollar una comprensión de la economía, la geografía, la historia, el derecho y la política canadienses, que les ayudará a convertirse en ciudadanos canadienses bien informados. (p. 23)



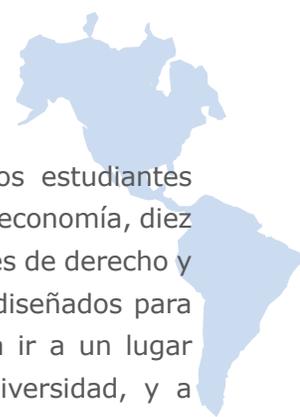
También se incluye una subsección titulada “Educación antidiscriminatoria en Estudios Canadienses y Mundiales” (p.24), que señala la expectativa de que los estudiantes demuestren respeto y tolerancia hacia los demás, tomen posición contra el racismo y la discriminación, y reconozcan los prejuicios y estereotipos. La diversidad de perspectivas se reconoce en relación con los aborígenes, pero los inmigrantes y sus hijos no están específicamente mencionados en la declaración: “Las actividades de aprendizaje y los recursos utilizados para implementar el currículum deben ser incluyentes por naturaleza, reflejando diversos puntos de vista y experiencias, incluyendo las perspectiva de los aborígenes” (p. 24).

En noveno grado, los estudiantes pueden elegir entre dos cursos de geografía de Canadá y en el grado décimo entre dos cursos de historia de Canadá (el uno académico y el otro aplicado). El enfoque canadiense de estos cursos es coherente con el objetivo de enseñarle a todos los estudiantes sobre Canadá, incluidos aquellos cuya lengua materna no es el inglés.

En todo caso, uno de cinco los ejes temáticos de los cursos de geografía se denomina “Conexiones Globales” y está diseñado para llamar la atención de los estudiantes frente al “flujo de personas, productos, dinero, información e ideas alrededor del mundo” (p.27). En otro eje temático, denominado “Análisis y gestión del cambio”, se sugiere que “[l]os geógrafos utilizan perspectivas locales y mundiales para identificar tendencias[...]” (p. 28) Las descripciones detalladas de los cursos, sin embargo, muestran que las conexiones globales son abordadas exclusivamente en términos del papel que desempeña Canadá en las organizaciones y en los acuerdos internacionales (con énfasis en el mantenimiento de la paz y la ayuda humanitaria), la ubicación en los sistemas

naturales, y la interdependencia económica y ambiental. Los temas de “gestión del cambio” se refieren a los cambios demográficos de Canadá, el impacto de los cambios ambientales globales en Canadá, y la necesidad de respetar las diferencias culturales [se presume que dentro de Canadá]. El impacto de las políticas económicas o ambientales de Canadá en otras partes del mundo no se menciona (excepto, quizás y de forma indirecta, al comparar el consumo de recursos y la polución en Canadá con las “tendencias mundiales” [p.39]), como tampoco se hace alusión a la participación bélica en Afganistán –un tema de considerable preocupación pública–.

Los cursos de historia, por su parte, tienen un eje temático denominado “Comunidades: local, nacional y mundial”, y otro llamado “Cambio y continuidad”, en los que se hace referencia a algunas cuestiones internacionales. Sin embargo, con excepción de una referencia a las políticas canadienses de inmigración y refugiados desde los años treinta, y a las razones para la llegada de diversos grupos a Canadá (p. 47-48), el énfasis reposa de lleno en los héroes e instituciones de Canadá, y en su participación en las guerras y los tratados de Europa y América. Las contribuciones de los pueblos y organizaciones aborígenes se reconocen brevemente (p. 50), mientras que otros grupos importantes, como los chinos que construyeron el sistema ferroviario, y los Sikhs que cultivaban grandes extensiones de tierra, se subsumen en el aparte de “grupos locales de inmigrantes” (p. 55). Los inmigrantes que alcanzaron fama nacional e internacional (por ejemplo, Michael Ondaatje, Michäel Jean, Oscar Peterson, Tom Bata, y David Suzuki) están representados como héroes de Canadá, y no como inmigrantes o hijos de inmigrantes que han hecho importantes contribuciones individuales a Canadá y al mundo.



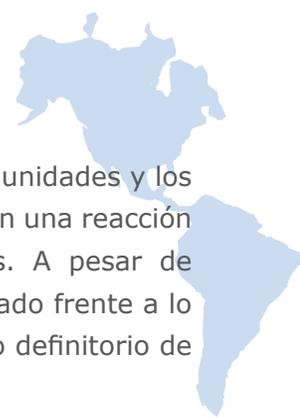
Todos los estudiantes de grado décimo toman el medio curso obligatorio de educación cívica. Este curso consta de tres ejes temáticos denominados "Ciudadanía informada", "Ciudadanía con sentido" y "Ciudadanía activa". El curso se estructura en torno a preguntas como la manera de incluir las voces divergentes en los asuntos públicos, y "¿qué significa ser un 'ciudadano responsable' en los ámbitos local, nacional y mundial?" (p.63). Una de las cuatro expectativas del eje de "Ciudadanía informada" es que al finalizar el curso los estudiantes sean capaces de "explicar lo que significa ser un 'ciudadano global' y por qué es importante serlo" (p.65). El texto que sigue sugiere que de los estudiantes se espera que puedan "analizar las crisis contemporáneas o cuestiones de importancia internacional" (p.66) y demostrar conocimiento de las declaraciones internacionales y de importantes figuras internacionales. En los dos ejes siguientes, se invita a realizar comparaciones entre los diferentes valores y creencias de los ciudadanos canadienses frente a temas de interés público, y se recomiendan mecanismos para recabar información y promover la participación ciudadana. Sin embargo, la noción de ciudadanía global no se elabora y no se ofrecen ejemplos de la forma en que el concepto puede ser interpretado. Todos los ejemplos que se dan aluden a temas, normas o acontecimientos locales o nacionales, y las formas en que los estudiantes pueden contribuir a ellos. No hay ninguna mención a temas internacionales que puedan ser del interés de los estudiantes, ni se dan orientaciones sobre estrategias para que los estudiantes puedan expresar sus opiniones sobre esos asuntos o tomar medidas para hacerles frente.

Los lineamientos curriculares para los grados 11-12 tienen los mismos principios generales, objetivos, e instrucciones para los maestros, que aquellos de los grados 9-10, pero ofrecen una mayor variedad de cursos que

los estudiantes pueden tomar. Los estudiantes pueden elegir entre tres cursos de economía, diez de geografía, nueve de historia, tres de derecho y dos de política. Los cursos están diseñados para estudiantes que se preparan para ir a un lugar de trabajo, un college o una universidad, y a cada uno de ellos se le asigna una clasificación, que indica su nivel de complejidad. También hay un pequeño número de cursos enlistados como "abiertos", indicando que son idóneos para todos los estudiantes. Dos de los cursos de geografía, cinco de los de historia, uno de derecho, y uno de política tienen la palabra "mundo" incluida en sus títulos. Sin embargo, un análisis detallado de las descripciones de los cursos muestra variaciones significativas entre las áreas temáticas, los grados en que se ofrecen y la clasificación asignada, con respecto a si el mundo es representado, qué tanto lo es y cómo se le presenta.

El énfasis dado a los asuntos y las relaciones internacionales es distribuido de manera desigual entre las áreas de estudio. Por ejemplo, uno de los ejes temáticos de los tres cursos de economía incluye una sección sobre "La interdependencia económica internacional" y otra subsección denominada "Instituciones económicas internacionales". Sin embargo, en ellas sólo se alude a las relaciones comerciales internacionales de Canadá, a sus intereses económicos, y a las instituciones internacionales en las que Canadá participa.

Uno de los tres cursos de derecho se llama "Derecho Canadiense e Internacional", pero el único aspecto internacional de este curso es la información sobre el papel de Canadá en los órganos jurídicos internacionales. No se presta ninguna atención a los sistemas jurídicos de otros países, especialmente de los no-occidentales, ni tampoco al impacto de los tratados y acuerdos internacionales sobre las personas que viven en esos países.



Si bien la respuesta de Canadá a los conflictos internacionales bajo el rol de “fuerzas de paz” es recalcada en los cursos de historia, no hay ninguna indicación de que los conflictos deban ser enmarcados dentro de los contextos geopolíticos del pasado y el presente. En esta omisión se encuentra implícita la indiferencia por las identificaciones, afiliaciones e inquietudes de estudiantes que, en muchos casos, provienen de los países involucrados en esos conflictos, o de otros en condiciones similares.

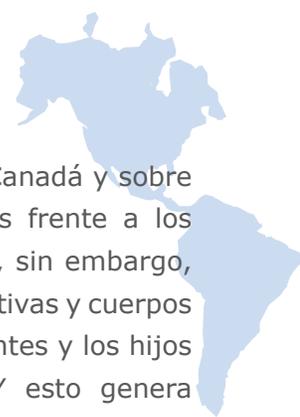
El curso de “Historia del Mundo desde 1900” es el que tiene más relevancia directa frente a los asuntos de actualidad que emergen de acontecimientos históricos recientes. Este curso incluye una sección sobre el imperialismo y la descolonización, así como una referencia al consumismo y al capitalismo global, aunque no establece un vínculo explícito entre el neocolonialismo y el poder de las multinacionales de finales del siglo XX y comienzos del siglo XXI. Sus temas de estudio también incluyen movimientos internacionales, nacionalismo, conciencia racial, religión y sociedad, individualismo y cultura pop norteamericana. Otros dos cursos, llamados ambos “Historia del Mundo: Occidente y el Mundo”, incorporan de forma similar una variedad de referencias internacionales, y se cuestionan por la forma en que las personas, ideas y estructuras del mundo occidental y no occidental se han influenciado recíprocamente. Lo sorprendente, sin embargo, es la escasa atención que se le presta, en cualquiera de los cursos, a los acontecimientos del 11 de septiembre y a sus secuelas, a las guerras en Irak y Afganistán, o al conflicto que tiene lugar en Palestina. Las opiniones que los estudiantes musulmanes y no musulmanes tienen entre sí, los unos de los otros, o incluso de los mundos en que habita cada uno de ellos, ya sea en otro país o en la propia Canadá, están condicionadas por una cacofonía de voces que

provienen de los hogares, las comunidades y los medios de comunicación, y que son una reacción directa a dichos acontecimientos. A pesar de eso, el currículum permanece callado frente a lo que muchos consideran un asunto definitorio de nuestra época.

No obstante lo anterior, los lineamientos para los cursos de geografía ofrecen un enfoque ejemplar al intentar develar las conexiones existentes entre asuntos locales y mundiales. Todos los cursos (excepto geografía física, geografía y geomática) tienen dos ejes temáticos (entre cinco), denominados “Conexiones Globales” y “Análisis y gestión del cambio”, que envían a los estudiantes específicamente a buscar y responder diferentes cuestiones sobre temas globales, bajo la premisa de que “una perspectiva global es particularmente importante para los estudiantes de hoy” (p.53). Estos cursos incluyen la geografía física y política de muchas partes del mundo, y discuten, a un mismo tiempo, sobre las causas naturales y humanas que sustentan los cambios.

Un examen comparativo de los cursos muestra que los estudiantes de los grados 9-10 tienen muchas menos oportunidades para aprender acerca de los problemas mundiales que los estudiantes en los grados 11-12. Aunque los lineamientos curriculares para los dos grupos se etiquetan como “Estudios canadienses y Mundiales”, los cursos en los dos grados inferiores se centran casi exclusivamente en Canadá, mientras que en los grados superiores varios cursos incluyen “el mundo” en sus títulos, así como en sus descripciones detalladas .

Del mismo modo, los cursos que se proponen para los estudiantes que van a pasar a un lugar de trabajo incluyen muy pocos temas sobre cuestiones mundiales, mientras que los de preparación avanzada para el *college* o la



universidad ofrecen muchas más posibilidades para el estudio de los asuntos globales. El énfasis significativo en los asuntos mundiales se hace en sólo uno de los seis cursos destinados a estudiantes que irán a lugares de trabajo, en dos de los cuatro cursos abiertos, en el curso único para *college*, en tres de los siete cursos para *college/universidad*, y en cinco de los ocho cursos exclusivos para universitarios .

Este patrón indica que hay una suposición de que sólo los estudiantes de más edad, o aquellos que se dirigen a los *colleges* y las universidades, son capaces de comprender y/o están interesados en los asuntos mundiales.

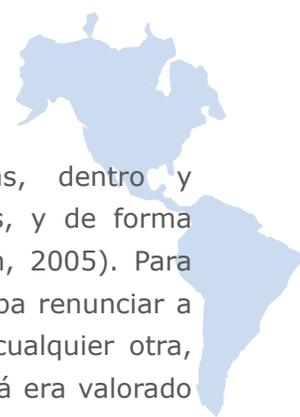
## Discusión

Los currículos de ciencias sociales en todas partes están diseñados para ayudar a los estudiantes a aprender sobre el pasado, de manera que puedan entender el presente y prepararse para el futuro. Esta también es, muy posiblemente, la intención de quienes diseñan los currículos en Ontario. Sin embargo, este currículum no incorpora satisfactoriamente las historias y los intereses actuales de una población cada vez mayor de estudiantes de secundaria, constituida por inmigrantes e hijos de inmigrantes. Ni tampoco prepara de forma adecuada a los estudiantes, con independencia de que sean nuevos en Canadá o no, para un mundo que se está globalizando a un ritmo muy acelerado.

Parece que quienes diseñaron este currículum han seguido a Kymlicka (2003) en la idea de que los desafíos al Estado multicultural ideal pueden provenir de la lealtad de sus ciudadanos a culturas distantes antes que a las culturas locales. Por eso, y con el propósito de garantizar la lealtad de los jóvenes a Canadá, decidieron poner el acento en la información

sobre el pasado eurocéntrico de Canadá y sobre sus contribuciones y perspectivas frente a los asuntos mundiales. Al hacer esto, sin embargo, dejaron por fuera grandes perspectivas y cuerpos de conocimientos que los inmigrantes y los hijos de inmigrantes traen consigo. Y esto genera dos problemas. De una parte, los estudiantes que no se sienten incluidos en el currículum son más propensos a abandonarlo. De otra, y aun más importante, al negar la existencia de una realidad demográfica diferente en Ontario, el enfoque del currículum oficial establece un obstáculo para que los estudiantes puedan comprender temas sociales de actualidad y para que piensen en cómo darle forma a su futuro colectivo. Sin un reconocimiento explícito de su pertenencia a la colectividad canadiense, son bajas las probabilidades de que ellos se involucren en formas profundas y versátiles de ciudadanía (Banks, 2008).

Los jóvenes en este estudio no asumían sus identidades y afiliaciones en los términos binarios sugeridos por Kymlicka (2003). Su implicación intercultural en lo local no representaba un impedimento para que mantuvieran de forma simultánea su fidelidad frente a los lugares geográficamente distantes de los que ellos o sus padres habían venido. Y su nostalgia por sus "países de origen" no disminuía, tampoco, su apreciación de Canadá como su nuevo hogar. Y así como buscaban oportunidades para comprometerse con las personas y los artefactos culturales de sus países de origen, asimismo reconocían el crimen, la violencia y la opresión asociados con ellos. De igual forma, la mayoría de ellos mostró una comprensión matizada tanto de los aspectos positivos, como los aspectos negativos de la sociedad canadiense, lo que demuestra su capacidad de considerarla críticamente (Banks et al., 2005). Los jóvenes valoraron claramente las políticas y prácticas canadienses que les permitían mantener su propio



patrimonio cultural al tiempo que les ofrecían oportunidades para aprender sobre el patrimonio de sus compañeros. Como ciudadanos del Estado multicultural ideal que plantea Kymlicka (2003), parecían valorar la diversidad cultural por sí misma, y no por propósitos instrumentales. Aunque mostraban interés por otras culturas, no esperaban comprenderlas plenamente, y ese interés no parecía representar una amenaza para su propio sentido de identidad cultural y personal. La diversidad cultural, que en gran medida hacía parte de sus vidas cotidianas en la escuela y en el barrios, les permitió ver sus diferencias como algo "normal" (Sicakkan, 2005) y les dio la confianza para definir su propia identidad étnica de múltiples maneras, resistiéndose a la búsqueda simplista de una esencia común.

Los jóvenes eran conscientes de que sus identidades culturales no eran atributos fijos, sino un componente de su ser en evolución (Hall, 1996; Plaza, 2006), en constante vinculación con las familias, compañeros, e instituciones sociales, incluyendo los medios de comunicación (James, 2003). Ellos eran conscientes de que la ignorancia y las representaciones tergiversadas (especialmente en los medios de comunicación) podían moldear las percepciones de los demás sobre ellos y sobre los lugares en que ellos habían vivido y frente a los cuales tenían un vínculo afectivo.

Las comunidades eran claramente muy importante para los jóvenes. Ellos eran miembros de muchos grupos al mismo tiempo, sin que asumieran esa identificación con varios grupos a nivel local o internacional como problemática, y sin que sintieran la necesidad de elegir entre ellos, incluso cuando se daban cuenta de sus diferencias. Al tiempo que reconocían haber sido excluidos, oprimidos o influenciados de forma negativa por algunos grupos, anhelaban en todo caso pertenecer a ellos. Sus escuelas,

barrios y comunidades étnicas, dentro y fuera de Canadá, creaban todas, y de forma armónica, sus mundos (Sicakkan, 2005). Para ellos, ser canadiense no significaba renunciar a su afiliación étnica, nacional, o cualquier otra, sino que, por el contrario, Canadá era valorado precisamente porque les permitía mantener sus propias conexiones múltiples y explorar las de otros. Un currículum que reconoce sus múltiples modos de pertenencia (Sicakkan, 2005), y los complejos, múltiples, cambiantes, y a veces conflictivos imperativos de la ciudadanía (Banks, 2008), tiene una probabilidad mucho mayor de promover el tipo de pensamiento que requieren los ciudadanos del mundo. Los estudiantes que participaron en este estudio demostraron que eran capaces de manejar estas complejidades, mientras estaban en el grado 10 o matriculados en cursos de nivel inferior.

El currículum recomienda que los estudiantes sean alentados a relacionar el conocimiento de las materias con sus propias vidas. Para ello, necesitan aprender sobre marcos más amplios de las relaciones internacionales históricas y contemporáneas que le han dado forma a las diversas dimensiones de las corrientes culturales de carácter global (Appadurai, 1990), y discutir sus subjetividades individuales y colectivas en relación con aquellos. Si se les ayuda a ubicarse a sí mismos en estas corrientes y desarrollar una posición de principios frente a ellos, es más probable que su participación en acciones cívicas se base en un nivel de comprensión y compromiso de mayor profundidad. Al mostrarles de qué manera es posible la acción ciudadana en los planos locales, nacionales, y hasta internacionales, tomando en consideración sus semejanzas y diferencias con otros grupos de personas en todos los niveles, aumenta la probabilidad de fomentar en ellos un pensamiento local y global.



Los jóvenes necesitan aprender a imaginarse, comprometerse, y trabajar por un mundo más justo y equitativo. Aprender sobre los aspectos económicos, políticos, jurídicos y culturales de la globalización les ayudará a comprender por qué sus escuelas y barrios son como son, cómo y por qué son similares y diferentes de otros barrios en el área metropolitana de Toronto y más allá, y cómo y por qué Canadá es similar o diferente de sus países de origen. Aprender sobre las relaciones neo-coloniales entre los países occidentales y los no occidentales les ayudaría a entender por qué los inmigrantes y sus hijos están en Canadá, y cómo viven en relación con otros grupos. Del mismo modo, aprender sobre las luchas de los inmigrantes por ser reconocidos en Canadá, así como sus contribuciones al país, les ayudaría a

los jóvenes a verse a sí mismos como partícipes del futuro nacional. Confrontar estos asuntos en su currículum formal les facilitaría a todos los estudiantes, no sólo a los que son inmigrantes o hijos de inmigrantes, a identificar sus semejanzas y diferencias, y se crearían así oportunidades para que modifiquen sus actitudes, en aras a construir un futuro mejor en el que sus vidas serán cada vez más interdependientes. Los jóvenes en este estudio han demostrado que tienen la capacidad para hacer frente a los conflictos, tensiones, dilemas y paradojas relacionados con sus múltiples identidades y afiliaciones. La inclusión de estas luchas en su currículum formal ayudará a normalizarlas, y le permitirá a estos jóvenes afinar sus habilidades para navegar con éxito por las complejidades de los mundos que están llamados a ocupar.

## Notas:

---

- 1 N. del T. el término *Tokenism* alude a una falsa política de integración de grupos minoritarios.
- 2 El modelo escolar canadiense comienza con dos años de preescolar que no son obligatorios, pero a los cuales acuden la mayoría de los niños, y sigue con 12 años de educación obligatoria, que van del grado 1º al 12º. Los grados del 1º al 5º constituyen la escuela primaria, del 6º al 8º la escuela media y del 9º al 12º la escuela secundaria. En ocasiones, los grados del 1º al 8º están combinados en los que se llama la escuela elemental.

En la escuela secundaria, se realiza una separación de los estudiantes en cursos, según sus intereses futuros. Así, algunos cursos están diseñados para quienes piensan salir directamente al mercado laboral, otros para los que piensan continuar sus estudios en una escuela de comercio o en un *community college*, y otros últimos para quienes planean ir a la universidad. En ocasiones, estos últimos dos cursos de carácter académico se mezclan en uno solo.

- 3 Celebración anual de la cultural caribeña, que incluye un desfile.

## Referencias

---

- Appadurai, Arun (1990) Disjuncture and difference in the global cultural economy. *Theory, Culture, & Society*, 7, 295-310.
- 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. McGee; Cortes, Carlos E.; Hahn, Carol; Merryfield, Merry; Moodley, Kogila A.; Murphy-Shigematsu, Stephen; Osler, Audrey; Park, Caryn & Parker, Walter C. (2005). *Democracy and diversity: principles and concepts for educating citizens in a global age*. Seattle, WA: Center for Multicultural Education, University of Washington.
- Banks, James A. (Ed.). (2004). *Diversity and citizenship education: Global perspectives*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bottery, Mike (2006). Education and globalization: Redefining the role of the educational professional. *Educational Review*, 52(1): 95-113.
- Davies, Ian; Evans, Mark; & Reid, Alan (2005). Globalising citizenship education? A critique of 'global education' and 'citizenship education'. *British Journal of Educational Studies*, 53(1): 66-89.
- Davies, Lynn (2006). Global citizenship: Abstraction or framework for action? *Educational Review*, 58(1), 5-25.
- Fairclough, Norman & Wodak, Ruth (1997). Critical discourse analysis. In T.A. van Dijk (Ed.) *Discourse studies: A multidisciplinary introduction: Vol. 2 Discourse as social interaction* (pp. 258 – 284). London: Sage.
- Hall, Stuart (1996). Introduction: Who needs 'identity'? In Stuart Hall, & Paul du Gay (Eds.), *Questions of cultural identity* (pp. 1-17). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hébert, Yvonne; Sun, Shirley Xiahohong; & Kowch, Eugene (2005). Focusing on children and youth: Social capital's role in educational outcomes in the context of immigration and diversity. En Dirk Hoerder, Yvonne Hébert & Irina Schmitt (Eds.) *Negotiating Transcultural Lives: Belongings and Social Capital among Youth in Comparative Perspective* (pp.167-188). Gottingen, Germany: V&R Unipress.
- Hoerder, Dirk; Hébert, Yvonne; & Schmitt, Irina (2005) (Eds.). *Negotiating Transcultural Lives: Belongings and Social Capital among Youth in Comparative Perspective*. Gottingen, Germany: V&R Unipress.
- James, Carl (2003). *Seeing ourselves: Exploring race, ethnicity and culture*. Toronto: Thompson Educational Press.
- Kymlicka, Will (2003). Multicultural states and intercultural citizens. *Theory and Research in Education*, 1(2): 147-169.
- Kymlicka, Will (2004). Foreword. In James, Banks (Ed.) *Diversity and citizenship education: Global perspectives* (xiii-xviii). San Francisco: Jossey-Bass.
- Ladson-Billing, Gloria (2004). Culture versus citizenship: The challenge of racialized citizenship in the United States. En James Banks (Ed.) *Diversity and citizenship education: Global perspectives* (pp. 99-126) San Francisco: Jossey-Bass.
- Miles, Matthew & Huberman, Michael (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oakes, CA: Sage.



- Mitchell, Katharyne (2003). Educating the national citizen in neoliberal times: From the multicultural self to the strategic cosmopolitan. *Transactions of the Institute of British Geographers NS*, 28:387-403.
- Neuman, Lawrence (2005) *Social research methods: Quantitative and qualitative design*. Toronto: Allyn and Bacon
- Noddings, Nel (2005). Introduction. In Nel Noddings (Ed.) *Educating citizens for global awareness*(1-21). New York: Teachers College Press.
- Osler, Audrey & Starkey, Hugh (2006). Educating for democratic citizenship: A review of research, policy and practice 1995-2005. *Research Papers in Education* 21(4): 433-466.
- Parker, Walter (2003). *Teaching democracy: Unity and diversity in public life*. New York: Teachers College Press.
- Pashby, Karen (2008). Demands on and of citizenship and schooling: "Belonging" and "diversity" in the global imperative. En Michael O'Sullivan & Karen Pashby (Eds.) *Citizenship education in the era of globalization* (pp. 9-26). Rotterdam: Sense Publishers.
- Pike, Graham (2008a). Globalization. In Arthur, James; Davies, Ian, & Hahn, Carole (Eds.) *Handbook of education for citizenship and democracy* (pp. 80-94). New York: Sage Publishers.
- Pike, Graham (2008b). Citizenship education in global context. En Michael O'Sullivan and Karen Pashby (Eds.) *Citizenship education in the era of globalization* (pp. 41-51. Rotterdam: Sense Publishers.
- Plaza, Dwaine (2006). The construction of a segmented hybrid identity among one-and-a-half-generation and second-generation Indo-Caribbean and African Caribbean Canadians. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 6(3): 207-229.
- Portes, Alejandro & Rumbaut, Rubén G. (2005). Introduction: The second generation and the children of immigrants' longitudinal study. *Ethnic and Racial Studies*, 28(6): 983-999.
- Reitz, Jeffrey & Banerjee, Rupa (2007). Racial inequality, social cohesion and policy issues in Canada. En Keith Banting, Thomas J. Courchene, and F. Leslie Siedle, (Eds.) *Belonging, diversity, recognition and shared citizenship in Canada* (489-544). Montreal: Institute for Research on Public Policy.
- Richardson, George (2008). Conflicting imaginaries: Global citizenship education in Canada as a site of contestation. En Michael O'Sullivan and Karen Pashby (Eds.) *Citizenship education in the era of globalization* (pp.53-70). Rotterdam: Sense Publishers.
- Rockquemore, Kerry Ann (2006). Navigating interracial borders. *Journal of Marriage and Family*, 68(2): 534-535.
- Suárez-Orozco, Carola & Qin-Hillard, Desirée Baolin (Eds.). (2004). *Globalization: Culture and education in the new millennium*. Berkeley: University of California Press.



Sicakkan, Hakan G. (2005). *How is a diverse European society possible? An exploration into new public spaces in six European countries* (AMID working paper series). Aalborg: AMID.

Statistics Canada (2008). Tomado el 18 de septiembere de 2008, de <http://www.statscan.ca>.

Schweisfurth, Michele (2006). Education for global citizenship: Teacher agency and curricular structure in Ontario schools. *Education Review*, 58(1): 41-50.

Toronto District School Board (2008). Tomado el 14 de septiembere de 2008, de <https://www.tdsb.on.ca>

Wall, Ellen; Ferrazi, Gabriel, & Schryer, Frans (1998) Getting the goods on social capital. *Rural Sociology* 63(2): 300-322

Wood, Patricia Burke (2008). The impossibility of global citizenship. En Michael O'Sullivan and Karen Pashby (Eds.), *Citizenship education in the era of globalization* (pp. 27-40). Rotterdam: Sense Publishers.