

INMIGRACIÓN Y EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA: UNA OPORTUNIDAD PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL

DAVIES, IAN y HEARNDEN, MARGARET

Department of Educational Studies. University of York. Heslington. YORK. YO105DD. Reino Unido.
id5@york.ac.uk; mh576@york.ac.uk

Resumen. Describimos ciertas cuestiones que han surgido de los debates sobre nacionalidad, ciudadanía y educación para la ciudadanía y debatimos sobre ellas. Sugerimos que ha habido una tendencia tanto a integrar como a recelar de una educación relacionada con formas nacionales de ciudadanía. Esta imagen confusa nos ha llevado a perder oportunidades en la construcción de formas de educación relacionadas con sociedades multinacionales y multiculturales. Proponemos formas de desarrollo profesional que estarían conectadas con esta caracterización de ciudadanía.

Palabras clave. Ciudadanía, inmigración, educación, desarrollo profesional.

Summary. We describe and discuss here certain issues that have been mentioned in the debates related to nationality, citizenship and the Education For Citizenship' school subject. We suggest that it have been both or tendency to integrate and a tendency to distrust of an education related to national forms of citizenship. This blurred image has led us to loose opportunities in the construction of an education related to multinational and multicultural societies. We propose ways of professional development connected with this characterization of citizenship.

Keywords. Citizenship, immigration, education, professional development.

INTRODUCCIÓN

Sostenemos que si se establecen las relaciones entre ciudadanía y nacionalidad, así como entre ciudadanía e identidades y acciones globales, se pueden desarrollar formas válidas de educación para la ciudadanía democrática. Así pues, intentamos tanto evitar representar formas nacionales de educación para la ciudadanía democrática, en tanto que están potencialmente asociadas a planteamientos xenófobos, como caracterizar la ciudadanía global como si ésta surgiese de nociones idealistas poco claras que carecen de sustancia educativa.

Este artículo se divide en tres secciones principales. En primer lugar, presentamos algunas observaciones contextuales sobre la naturaleza de la ciudadanía y los retos a los que se enfrentan los docentes que la imparten. En segundo lugar, examinamos más detalladamente la naturaleza de las concepciones nacionales de ciudadanía. En este punto, sostenemos que los debates se han visto a menudo caracterizados por la confusión. O bien ha habido un rechazo bastante moderado de las concepciones de ciudadanía basadas en lo nacional por miedo a que se crea que se está favoreciendo un enfoque negativo respecto a la inmigración, o bien una aceptación de que, en ciertos contextos, el estado-nación es el único que garantiza los

derechos y las responsabilidades. Sugerimos que el reconocimiento de la ciudadanía como algo que se podría aplicar en estados multinacionales de formas multiculturales podría constituir un enfoque muy válido. En tercer lugar, argumentamos lo que estas ideas significan para los programas de desarrollo profesional para los docentes que imparten ciudadanía. Alegamos que la inmigración proporciona oportunidades para el desarrollo de la educación para la ciudadanía democrática de todos los profesionales, incluyendo aquellos que los estados nacionales consideran inmigrantes recientes.

CONTEXTO: CARACTERIZACIÓN DE LA CIUDADANÍA Y DE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

La ciudadanía y la educación para la ciudadanía democrática son cuestionadas y polémicas. No obstante, en líneas generales, es posible identificar algunos de los parámetros dentro de los cuales tienen lugar los debates sobre la ciudadanía. Este tipo de clarificación es necesario si deseamos que los argumentos que vamos a presentar en este artículo tengan alguna posibilidad de convencer.

De las muchas formas en las que se expresa esta polémica sobre la ciudadanía, aquí sólo nos referiremos a tres. En primer lugar, existen debates sobre el sentido fundamental de la ciudadanía. En este aspecto son importantes aquellas tradiciones clave para la ciudadanía (liberalismo y republicanismo cívico). Simplemente, mientras que el primero pone énfasis en los derechos de los individuos en contextos privados, el último se centra más en las responsabilidades en los asuntos públicos. Algunos oponentes a la educación para la ciudadanía democrática han considerado –en nuestra opinión, erróneamente– que estas complejidades significan que, de forma global, la ciudadanía es inherentemente inconsistente o incoherente, y que tales intentos de promoverla –o la educación de y para ésta– tienen pocas probabilidades de éxito. Al contrario, tenemos la impresión de que, evidentemente, es posible que los objetivos liberales conduzcan a beneficios que serían bien recibidos por los republicanos cívicos y viceversa. Nos interesa la postura de Heater (1999) desde la que declara que estas dos perspectivas no están necesariamente reñidas.

A través de su participación positiva y consciente respecto a la comunidad (un requerimiento republicano), el ciudadano se beneficia al incrementar su propio desarrollo personal (un objetivo liberal). Ciudadanía no implica elegir entre una cosa o la otra (p. 117).

En segundo lugar, existen debates sobre si la ciudadanía es algo que se sitúa en formas específicas y concretas de un estatus legal y político, o si está más estrechamente relacionada con resultados menos tangibles que tienen que ver, por ejemplo, con la tolerancia y la empatía. Una vez más, aunque resulta útil identificar los ejes en los que se centran los debates, se trata de cuestiones que no se deberían tratar como si se excluyesen las unas a las otras. Muchos autores (por ejemplo, Osler y Starkey, 2005; Heater, 1999) sugieren que la ciudadanía debería considerarse como algo que abarca tres elementos relacionados con el estatus, la identidad y la acción. En estas tres áreas (separada y colectivamente) surgen cuestiones adicionales. Por ejemplo, una persona puede tener el estatus legal de ciudadano nacional pero decidir no implicarse (o descubrir que se halla excluida de la posibilidad de implicarse) en la vida de la comunidad, y puede identificarse o no como ciudadana de esta nación. En tercer lugar, académicos y responsables políticos debaten las razones para poner de relieve la ciudadanía y la educación para la ciudadanía democrática. Para algunos, existen crisis a las que deben responder los ciudadanos activos. Birzea et al. (2004) han llamado la atención sobre las siguientes cuatro áreas que consideraban importantes: participación (es decir, una menor implicación y participación en la sociedad política y civil que aparece de forma muy clara en el número menguante de votantes que participan en las elecciones generales); individualismo (especialmente en la difu-

sión del consumismo a expensas de una cultura del servicio público voluntario); diversidad (visible en los niveles crecientes de discriminación, racismo y falta de tolerancia hacia los demás); y localización (relacionada con la contradicción de que el estado-nación ya no es la ubicación tradicional de la ciudadanía). No todos los autores aceptan que estas crisis existan realmente (o que existan de una forma más virulenta que la que siempre se ha dado hasta ahora; ver Hughes y Sears, 2007), pero todas estas retos nos permiten reflexionar sobre la naturaleza de la ciudadanía como un medio para identificar de forma muy diversa qué le pertenece –y, por consiguiente, qué no le pertenece–, y/o como una manera mediante la cual nos esforzamos por hacer real la democracia.

Enfrentados a estas dificultades, de las cuales las tres áreas anteriores constituyen sólo algunos de los temas relevantes que se hallan sometidos a debate, quizás resulte comprensible que la educación para la ciudadanía democrática se vea como algo cuya importancia es considerable, se describa a menudo en términos bastante poco claros y sea extremadamente difícil de implementar. La aceptación de su importancia puede ser vista en referencia a unos pocos de los numerosos ejemplos de todo el mundo en los que la educación para la ciudadanía democrática está siendo investigada y desarrollada. La educación para la ciudadanía democrática es actualmente un fenómeno establecido a nivel mundial, con gobiernos nacionales que la promocionan en toda Europa –y más allá– (por ejemplo, el programa *Discovering Democracy* (Descubriendo la democracia) en Australia <http://www.curriculum.edu.au/democracy/> al que tuvimos acceso el 5 de agosto de 2005; en Ontario, ver Ministry of Education and Training (1999), *Canadian and World Studies. The Ontario Curriculum Grades 9 and 10*. Ontario, Ministry of Education and Training) y en las ONG activas (por ejemplo, el programa de Oxfam, http://www.oxfam.org.uk/cool_planet/teachers/globalcity/key.htm/ al que tuvimos acceso el 5 de agosto de 2005). En la actualidad proliferan los proyectos de investigación transnacionales en este ámbito (por ejemplo, Fouts y Lee, 2005; Torney-Purta, 2002; Osler y Starkey, 2005).

Pero los responsables políticos y los docentes son explícitamente reticentes a declarar significados específicos para la educación para la ciudadanía. La extensa declaración del Consejo de Europa que aparece a continuación constituye un buen ejemplo de ello:

La ‘ciudadanía democrática’ es una competencia que todo el mundo necesita. En su forma más práctica, se trata del conocimiento sobre cómo funciona un país y una sociedad –por qué el gobierno funciona como lo hace, en dónde obtener información y cómo votar–. Pero la ciudadanía democrática es algo más que una simple urna, también es la competencia que necesita-

mos tener para vivir bien en una familia y en una comunidad. Nos muestra de qué modo podemos resolver disputas de una manera amistosa y justa, cómo podemos negociar y hallar temas de interés mutuo, y cómo asegurarnos de que se respetan nuestros derechos. Un ciudadano democrático conoce las normas básicas de la sociedad en la que vive y las responsabilidades personales que tiene que asumir. (http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/What_is_EDC/EDC_Q&A_en.asp consultado el 10 de noviembre de 2008).

Sin duda alguna, esta declaración no es una declaración insustancial, pero quizás sea simplemente una declaración de buenas intenciones que carece de precisión. Quizás debido a la buena voluntad de no proporcionar una orientación demasiado precisa en áreas en las que existe una falta de certeza académica y al miedo a un adoctrinamiento político, la responsabilidad de conducir la educación para la ciudadanía democrática se deja a menudo en manos de cada docente.

No obstante, tales declaraciones tienen su valor. Evidentemente, los profesores reciben el soporte explícito de declaraciones como la referida anteriormente que reconocen la importancia de la educación para la ciudadanía democrática, así como de numerosos proyectos, recursos y programas de formación. Por ejemplo, la Unión Europea publicó en el año 2002 una Recomendación en la que aconsejaba lo siguiente: «Con objeto de garantizar la adquisición de competencias y capacidades en...[Educación para la Ciudadanía Democrática; en inglés, EDC], sería adecuado: planificar currículos específicos relacionados con la educación para la ciudadanía democrática en el marco de la creación o la reforma de sistemas iniciales de formación del profesorado, y de capacitación o perfeccionamiento del mismo;

- incorporar una mayor concienciación respecto a los principios, objetivos y métodos de la educación para una ciudadanía democrática tal como se describe en esta recomendación en los programas de formación inicial y de capacitación y perfeccionamiento del profesorado en todas las disciplinas y materias;
- prever los materiales necesarios de ayuda a la enseñanza, en particular en las instituciones oficiales de formación del profesorado;
- estimular el desarrollo de centros de recursos y asesoramiento metodológicos y educativos abiertos a todos los agentes implicados en la educación para la ciudadanía democrática;
- prever el reconocimiento del papel y estatus de los agentes que trabajan en contextos no formales e informales.

Se realizó un trabajo considerable en el contexto general de una iniciativa de alto nivel en la educación para la ciudadanía democrática, alcanzando un punto crucial en 2005, *el Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación*.

Sin embargo, en cierta medida, el nivel de implementación de la educación para la ciudadanía democrática parece no coincidir con estas ambiciones poco claras pero que apuntan muy alto. Aunque sea fácil encontrar declaraciones generales positivas sobre lo que está sucediendo, en la práctica, la realidad de los logros concretos es en cierto modo diferente. Por ejemplo, a pesar de que un informe reciente parecía sugerir que en Europa se estaban consiguiendo muchas cosas, esto no constituye un indicador fiable de lo que está sucediendo realmente. De forma concluyente y equívoca se afirma que:

La educación para la ciudadanía democrática siempre es un componente de la educación inicial de los docentes en dos terceras partes de todos los países. (http://www.eurydice.org/Doc_intermediaires/analyses/en/citizenship.html).

De forma más realista, el «All European Study on Education for Democratic Citizenship Policies» (Birzea et al., 2004) declara que:

Existe un vacío real entre las declaraciones y lo que sucede en la práctica. Parece que se puede incurrir en dos riesgos: el ignorar las declaraciones de intenciones y el fracaso en el suministro de los recursos adecuados (p. 5).

El Consejo de Europa ha sugerido que:

El modelo general en relación con la educación para la ciudadanía democrática en Europa Occidental es una formación del profesorado limitada y esporádica, con una formación inicial del profesorado mayoritariamente generalista y optativa en los cursos de capacitación.

Por otra parte, podría ser que muchas iniciativas que retóricamente tuviesen que ver con la ciudadanía en realidad se ocupasen de otras materias. Grainger (2003) ha apoyado los descubrimientos de otros autores (por ejemplo, Teichler y Maiworm, 1997, y Osler y Starkey, 1999) sugiriendo que:

existía un consenso sobre el hecho de que los estudiantes parecían estar motivados para participar en los programas de intercambio ERASMUS/SOCRATES por objetivos tales como el deseo de viajar y vivir en el extranjero, vivir otras culturas, reforzar sus competencias en lenguas extranjeras, y, en particular, mejorar sus perspectivas laborales.

Podría ser que simplemente hubiese habido una ela-

boración y ejemplificación demasiado pobres de las naturalezas de la ciudadanía y de la educación para la ciudadanía en formas que son accesibles para los docentes. Black y Wiliam (1998, pp.15-16) sugieren que:

Los docentes no seguirán atractivas ideas de altos vuelos, aunque estén basadas en una investigación extensa, si éstas les son presentadas como principios generales que dejan enteramente en sus manos la tarea de traducirlas en la práctica diaria –sus vidas en el aula están demasiado ocupadas y son demasiado precarias para que esto sea posible para todos excepto unos pocos destacados–. Lo que necesitan es una variedad de ejemplos vigentes para su implementación, realizados por docentes con los que se puedan identificar y de los que puedan obtener la convicción y la confianza de que lo pueden hacer mejor, y ver ejemplos concretos de qué significa en la práctica hacerlo mejor.

IDENTIDAD NACIONAL, INMIGRACIÓN Y CIUDADANÍA

Desearíamos ahora ir un poco más allá de las cuestiones generales sobre la descripción e implementación de la ciudadanía, y a través de la discusión sobre una serie de cuestiones concretas proporcionar sugerencias sobre cómo se podría desarrollar aún más la educación para la ciudadanía democrática. La naturaleza de la ciudadanía descrita anteriormente conduce casi inevitablemente a que ésta sea discutida y practicada de diversas maneras. Para algunos, la ciudadanía como estatus legal y político (y quizás para aquellos que ponen de relieve la importancia de la identidad y la acción) conduce directamente a un vínculo con la ciudadanía nacional. Pero las conexiones entre ciudadanía y nación son complejas. Heater (1999) ha aclarado las raíces de algunas de estas caracterizaciones explicando que:

antes del siglo XVIII, cuatro ideas (cosmopolitanismo, ciudadanía, patriotismo y nación) coexistían en el pensamiento político europeo, pero en 1800, ciudadanía y nacionalidad eran virtualmente términos sinónimos. Ha declarado firmemente que: «Durante 200 años, ciudadanía y nacionalidad han sido términos políticos siameses» (p. 95).

Una conexión entre ciudadanía e identidad nacional produce muchos beneficios potenciales. La existencia real de un marco legal que cuando menos proclame de forma explícita los derechos y responsabilidades que se suponen en una sociedad es beneficiosa. Además, si se considera que el estado está abierto a la contribución aportada por los inmigrantes, existe entonces la posibilidad de una combinación muy fructífera de condiciones democráticas legalmente aplicables y un sentido de amplios planteamientos

que producen beneficios mutuos. A menudo se reconocen los beneficios que los trabajadores inmigrantes aportan a un estado-nación:

El Banco de Inglaterra ha sugerido que la nueva ola de inmigración [al Reino Unido] ha constituido uno de los factores que ha impedido que el incremento rápido de los precios del petróleo desencadenase un aumento perjudicial de la inflación. Y una inflación menos fuerte significa que los tipos de interés se pueden mantener más bajos de lo que de otro modo sucedería: un informe del Ernst and Young Item Club sugería que los costos por intereses serían medio punto porcentual más altos sin los inmigrantes. Esto abarata los costos del pago de los intereses de la hipoteca y ayuda a fortalecer la estabilidad económica. Además de contratar a trabajadores del país en vías de adhesión [a la Unión Europea, países del Este de Europa], muchas empresas han visto oportunidades lucrativas en su llegada. Una explicación de la fuerza del mercado inmobiliario buy-to-let (comprar para alquilar) se halla en la demanda de alojamiento de los trabajadores de Europa del Este, mientras que estos nuevos negocios, como los de delicatessen de Polonia, cafés Internet y agencias de transferencias de dinero han surgido para dar respuesta a las nuevas necesidades (Workpermit 2006a).

Los políticos de todos los partidos más importantes reconocen que la inmigración (aunque a menudo polémica en su naturaleza y en los números que hay que permitir) es buena para Gran Bretaña (por ejemplo, Workpermit, 2006b). Entre los grupos de inmigrantes existe un sentido muy positivo de identificación con Gran Bretaña. Kymlicka (2009, p. 3) se ha referido a los datos de una encuesta de opinión para llamar la atención sobre esta identificación real:

cuando en 2003 la Encuesta de UK Home Office Citizenship preguntó «en qué grado pertenece usted a Inglaterra», un 85,95% de indios, un 86,38% de paquistaníes y un 86,85% de bangladesíes afirmaron que pertenecían «bastante» o «muy» fuertemente a Gran Bretaña –cifras que son básicamente idénticas al 86,7% de los blancos que afirman sentir bastante o muy fuertemente su pertenencia al país. Tal como Rahsaan Maxwell afirma, estos resultados «favorecen el escepticismo respecto a la noción de crisis de identificación nacional entre los musulmanes y sursiáticos en Gran Bretaña».

De forma similar, Heath y Roberts (citados por Sears, Davies y Reid, 2008, p. 16) han llevado a cabo recientemente un meta-análisis exhaustivo de los datos sobre las elecciones a lo largo de varios años en Gran Bretaña, y concluyen que «en los tres territorios [Inglaterra, Escocia y Gales], una mayoría de residentes tiene identidades duales, y a partir de estos datos no parece que exista un declive continuado de la identidad británica o un aumento continuado de identida-

des nacionales exclusivas.» A la luz de esta evidencia, parece difícil comprender la naturaleza de cualquier problema relacionado con ciudadanía, identidad nacional e inmigración.

Sin embargo, existe ciertamente no sólo una gran inseguridad profundamente arraigada respecto a la inmigración sino también una oposición a los inmigrantes, y esto a veces se ve acentuado por la crisis económica (Caldwell, 2009). Este sentido de amenaza se puede observar en muchísimos países. Un reciente análisis sobre los debates que tenían lugar en Australia incluía una referencia, por parte de un político muy importante que representa al ciudadano medio, a lo siguiente:

Si uno quiere vivir en Australia, si uno quiere criar a sus hijos en Australia, se espera que por lo menos enseñe a estos niños a aceptar los valores y las creencias de Australia... Queremos que comprendan nuestra historia y nuestra cultura, hasta qué punto creemos en la amistad, la lealtad y la igualdad (mateship), y en echar una mano a otra persona y tener una oportunidad razonable de hacer algo. Y, básicamente, si la gente no quiere ser australiana y no quiere vivir según los valores australianos y comprenderlos, bueno, pues, básicamente, pueden largarse (Clark, 2008, p. 55).

En Gran Bretaña, un informe reciente que el gobierno ha empezado a elaborar reconocía que:

El término 'británico' significa cosas distintas para personas distintas. Por otra parte, las identidades se construyen como múltiples y plurales. No obstante, en nuestras consultas se expresó preocupación respecto a la definición de «britanicidad» («Britishness»), las disensiones inherentes a este término y de qué modo éste se puede utilizar para excluir a otras personas (Ajegbo et al., 2007, p. 8).

El informe 2006-07 del Inspector Jefe de Educación de Inglaterra incluía la conclusión siguiente: «La gente joven comprende menos bien de lo que debería cómo funciona nuestra democracia, las fuerzas que la han configurado y sus valores, historia y patrimonio; lo que entendemos por 'britanicidad' en el mundo contemporáneo» (Ofsted, 2007, p. 7). El primer ministro del Reino Unido, Gordon Brown, manifiesta su preocupación respecto a la importancia de la identidad nacional al escribir una introducción para un libro en el año 2009 que lleva por título *Being British* (ver D'Ancona, 2009), y está

inquieto por la cohesión social y también preocupado por la amenaza a lo que podríamos llamar valores sociales democráticos debido al sentido creciente de «injusticia» («unfairness») que la mayoría de votantes siente ante la inmigración masiva. (Robinson, 2008).

Esta inquietud aparece en especial en tiempos de crisis económica. Mientras que en 2007 se decía que España prosperaba gracias a la inmigración (Matlock, 2007), en enero de 2009, el gobierno de Zapatero ofrecía a los inmigrantes un incentivo para que volvieran a sus países (Percept y Perrouault, 2009). No se podría imaginar una señal más clara respecto de quién pertenece y quién no, y quién es considerado como un problema.

En estos contextos se dan muchas sutilezas y complejidades. Existe una abundante literatura que refleja las numerosas y diferentes respuestas a la convivencia en el contexto nacional del Reino Unido, desde las políticas de asimilación del periodo anterior a los años 1960, la educación multicultural quietista de los años 1970 (en la que, con el paso del tiempo, se vio que el despliegue superficial de «saris, samosas and steel bands» [saris, samosas y bandas de instrumentos metálicos] probablemente no cambiaría nada), hasta el antirracismo más politizado de los años 1980 y los enfoques interculturales que se han ido desarrollando desde los años 1990. Pero, en general, en el ambiente actual de tensión creciente, se pueden detectar dos tipos de respuestas educativas. El primero es que la educación para la ciudadanía democrática adopte un sentido claro de la identidad nacional. Tradicionalmente, cualquier intento que se ha llevado a cabo de romper los vínculos entre educación y estado-nación ha encontrado habitualmente una fuerte oposición (por ejemplo, Scruton, 1985), y, actualmente, la educación para la ciudadanía democrática se ha definido como una materia del Currículo Nacional (National Curriculum). Probablemente, la afirmación más citada del Informe Crick se refiere a la necesidad «de un cambio en la cultura política de *este país*» (itálicas añadidas) (DfEE/QCA, 1998, p. 7). El informe prosigue y cita al presidente de la Cámara de los Lores: «No deberíamos, no debemos, no nos atrevamos a ser complacientes con la salud de la democracia *británica*. Mientras no nos convirtamos en una *nación* de ciudadanos comprometidos, nuestra democracia no estará asegurada» (DfEE/QCA, 1998, p. 8). Posiblemente, el contexto más obvio en el cual ciudadanía y nacionalidad son equiparadas se puede observar en la concepción francesa de ciudadanía. Pero también aparece en otros contextos, y esta caracterización no es necesariamente una posición negativa basada en la oposición a la inmigración, o aún peor, en la xenofobia. Evidentemente, resulta importante y potencialmente útil (Sears, Davies y Reid, 2008) para reconocer las diferencias existentes entre los estados-nación (legalmente, socialmente, económicamente y en otros aspectos) y considerar, hasta cierto punto, que las ciudadanía están bien diferenciadas. Por poner un ejemplo, es tan improbable que un político norteamericano que no proclame su compromiso religioso llegue a ser elegido presidente, como que un político británico que declare la importancia de su fe, ni que sea por encima, sea elegido primer ministro.

Además, tal como observamos antes, las realidades de la vida política (incluso en el funcionamiento de una gobernanza transnacional como las Naciones Unidas) dependen del ejercicio del poder derivado de los estados-nación. Aquellos que gozan de la ciudadanía europea sólo lo hacen debido a su estatus legal de estado-nación. El estado-nación cuenta para la ciudadanía, y pecaríamos de imprudencia si lo ignorásemos cuando desarrollamos programas de educación para la ciudadanía democrática.

Por otra parte, el segundo enfoque de ciudadanía se demuestra a través del compromiso en establecer una separación clara entre ésta y nacionalidad. Curiosamente, esta determinación por separar ciudadanía y nacionalidad también puede hallarse en el trabajo de los mismos académicos y responsables políticos británicos mencionados anteriormente. Crick, el principal arquitecto de la educación para la ciudadanía democrática en Inglaterra, declaraba:

No tratamos entonces la cuestión de la identidad nacional, y lo hicimos de forma bastante deliberada. Dije que no estábamos abordando la nacionalidad, que estábamos abordando una competencia, un conocimiento, una actitud para la ciudadanía (Kiwan, 2008, p. 67).

Davies, Evans y Reid (2005) han sostenido que las tradiciones de la educación para la ciudadanía democrática y la educación global son diferentes. Las limitaciones del estado-nación (que, según Gellner [1983], es una trampa conceptual en tiempo de paz y una trampa mortal en tiempo de guerra) y la existencia de una globalización económica, política y social elevan las posibilidades de alcanzar más de lo que podría el potencialmente exclusivo estado-nación. Ésta es la razón por la cual se considera que, últimamente, la educación para la ciudadanía democrática en Inglaterra no se mantiene fiel a la concepción francesa que equipara ciudadanía con nacionalidad. Bien sea debido a las posibilidades de actuar en el escenario mundial a través de las fronteras nacionales o quizás a parte de un comunitarismo local inspirado en Blair, se consideraba que el Currículo Nacional para la ciudadanía en Inglaterra mantenía la nacionalidad a raya. Podría ser que, en los años inmediatamente anteriores a la introducción del Currículo Nacional, los maestros, bien sea influidos por los formadores de opinión, o reflejando de forma independiente la postura de las figuras públicas, considerasen esencialmente la ciudadanía en términos muy localizados. Se trataba de ser amable con aquellas personas con las que se interactuaba en la vida cotidiana, respetar las leyes, evitar tirar papeles, vigilar que el perro no ladrara demasiado alto, etc. (Davies, Gregory y Riley, 1999).

De forma quizás no tan sorprendente, dado el deseo de mantener estas dos caracterizaciones (rechazando

y abrazando la nacionalidad) simultáneamente, el Informe Crick, que establecía los parámetros conceptuales para la forma de ciudadanía que se utilizaría en el Currículo Nacional, incluye pasajes aparentemente contradictorios. Kiwan (2007, pp. 67-8) sugiere que:

El párrafo 3.14 del Informe propone una única identidad nacional, aunque reconoce la presencia de una pluralidad de naciones [en el Reino Unido]:

3.14 Respondiendo a estas inquietudes [esto es, la naturaleza exclusiva de las concepciones nacionales de ciudadanía], un objetivo principal para toda la comunidad debiera ser encontrar o restituir un sentido de ciudadanía común que incluyese una identidad nacional que fuese lo suficientemente seguro para poder encontrar un lugar para la pluralidad de naciones, culturas, identidades étnicas y religiones presentes en el Reino Unido desde hace largo tiempo. La educación para la ciudadanía democrática establece puntos comunes entre las diferentes identidades étnicas y religiosas.

Posiblemente, esto fue un simple desliz (quizás se refería a la ciudadanía estatal y no a la ciudadanía nacional). Creemos que lo más probable es que las dificultades intelectuales y políticas para desarrollar una postura coherente y aceptable condujeron a un comportamiento deliberadamente perspicaz. Si esto es así, podemos interpretar tales acciones de diversas maneras. Es posible que se estuviesen encubriendo posturas aparentemente intransigentes, o, realmente, que a medida que el programa de la educación para la ciudadanía democrática se iba desarrollando, se confió más en el desarrollo de lo que Heater ha denominado «ciudadanías múltiples».

Quizás, las diferencias que se establecían entre ciudadanía y nacionalidad se debían hasta cierto punto a las culturas organizativas de los diferentes departamentos gubernamentales. Crick (House of Commons, 2007) admitía que:

Me sorprendió mucho que algunos altos cargos del Ministerio del Interior prácticamente no tuviesen conocimiento de la Citizenship Order; o de que una orden, que después de todo es una orden legal, que forma parte del Currículo Nacional, pudiese ser redactada en términos tan amplios. Mientras que los abogados del Ministerio del Interior tienden a pensar que la Citizenship [naturalización] Order, para la que deberán ejercer la docencia los profesores de ESOL, tiene que ser evidentemente muy, muy precisa, y no debe dejarse al profesionalismo y al sentido común de los profesores que imparten la docencia a personas muy distintas en diferentes regiones del país. Existe una diferencia cultural enorme entre estos dos departamentos. (Ev7 Q29)

No obstante, sean cuales fueren las causas de estas

diferencias, existe ahora una convergencia mucho mayor entre ciudadanía, educación para la ciudadanía democrática y nacionalidad. En los años posteriores a la introducción del Currículo Nacional para la ciudadanía, se establecieron vínculos entre ciudadanía y educación para la ciudadanía democrática. Después de que Crick completase su informe sobre la educación para la ciudadanía democrática, se le pidió que acompañase al ministro de Educación Blunkett al Ministerio del Interior (que trata los temas de ciudadanía en el Reino Unido, incluyendo la inmigración, los demandantes de asilo y los refugiados). El grupo de Crick «Life in the UK» (Vida en el Reino Unido) aconsejó que debería existir una extensa agenda para la ciudadanía (Home Office, 2003). Desde el año 2005, la relación entre ciudadanía y educación se ha ido estrechando, y, actualmente, las personas que solicitan la ciudadanía británica tienen que pasar un examen de ciudadanía, demostrar su competencia lingüística en inglés y asistir a una ceremonia de nacionalización. Además, el Department for Constitutional Affairs (DCA) (Departamento de Asuntos Constitucionales) encargó en el año 2005 un estudio a la National Foundation for Educational Research (Fundación Nacional para la Investigación en Educación) con objeto de ayudar a desarrollar su Estrategia de Educación, Información y Asesoramiento (Education, Information and Advice Strategy). La DCA lo solicitó para ver de qué forma el Currículo Nacional para la ciudadanía podría ayudar a los jóvenes a estar mejor informados sobre las políticas y los servicios ofrecidos por la DCA. El propio currículo de educación para la ciudadanía democrática fue modificado (el trabajo se inició en las escuelas en el año 2008) con objeto de incluir un apartado sobre la historia social y cultural británica.

Mientras que al principio de los recientes debates sobre la educación para la ciudadanía democrática, ciudadanía y nacionalidad fueron deliberadamente mantenidas a parte o separadas como resultado de la confusión reinante, existe ahora un claro reconocimiento de sus vínculos. Ciudadanía respecta a nacionalización, ciudadanía como un conocimiento con unas bases, unas disposiciones y una implicación más amplia en la sociedad contemporánea y programas de educación diseñados para satisfacer los objetivos asociados a la democracia pluralista se articulan ahora de forma mucho más clara. Esto conlleva numerosos y evidentes beneficios potenciales. Durante un cierto tiempo ha sido posible manifestar los objetivos de la educación para la ciudadanía democrática de formas muy similares a los objetivos actuales. Por ejemplo, en 1996, Sears y Hughes (1996, p. 314) sugerían que los ciudadanos son:

personas informadas respecto a la sociedad contemporánea y los problemas a los que ésta se enfrenta; están dispuestos a trabajar por el bien común; apoyan el pluralismo; y son competentes para actuar

para que mejore la situación de sus comunidades, su nación y el mundo.

Sin embargo, hasta hace muy poco, los significados de tales afirmaciones se perdían a menudo en la confusión existente entre ciudadanía, nacionalidad y educación para la ciudadanía democrática. Ahora bien, tal como hemos demostrado anteriormente, el hecho de proporcionar una forma más coherente de educación para la ciudadanía democrática aún comporta numerosos riesgos, aunque existen muchas oportunidades si sabemos actuar de cierta manera. Kymlicka (2009) ha sostenido que es necesario pensar en formas de educación para la ciudadanía democrática que sean tanto multinacionales como multiculturales. Muchos estados (incluyendo España con sus regiones autónomas; el Reino Unido con los poderes transferidos al Parlamento Escocés y a la Asamblea de Gales) ya trabajan de forma pluralista a través de las diversas naciones y culturas. A la vez que Kymlicka (2009) desarrolla una postura positiva respecto a estos planes, con mucho sentido práctico nos previene de los problemas que esta clase de estados puede ocasionar. Por ejemplo, los nuevos inmigrantes pueden ser sometidos, o su apoyo se puede utilizar contra minorías establecidas desde más tiempo en el país. No sería nada provechoso que, por ejemplo, los inmigrantes recién llegados al Reino Unido fuesen utilizados por el Estado en su esfuerzo por actuar en contra del 8,5% de católicos de Irlanda del Norte que se consideran británicos, o el 33% en Escocia que incluso rechazan una identidad británica parcial. En vez de ello, Kymlicka argumenta de forma convincente que,

el objetivo sería el de educar a los ciudadanos en estos diferentes planteamientos, de tal forma (por ejemplo) que los que proponen una britanicidad posnacional comprendiesen por qué las naciones minoritarias prefieren el enfoque multinacional, y los que defienden el modelo multinacional comprenderían los atractivos del enfoque posnacional. Y todos los ciudadanos comprenderían que estos desacuerdos sobre el sentido de la categoría de nación y la categoría de pueblo son propios de los estados multinacionales, y no se pueden resolver o excluir, sino que deben ser continuamente negociados de forma libre, pacífica y democrática (p. 21).

Ahora debemos argumentar qué significa en la práctica esta forma de ciudadanía. No proponemos un estrecho enfoque nacionalista, ni tampoco una serie imprecisa de buenas intenciones, sino más bien algo que intenta desarrollar una forma de educación para la ciudadanía democrática que permita la diversidad dentro del consenso. A continuación desarrollamos algunas recomendaciones que se podrían aplicar a los programas de desarrollo profesional de educación para la ciudadanía democrática.

DESARROLLO PROFESIONAL Y EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA: SACANDO EL MÁXIMO PROVECHO DE LOS ENFOQUES MULTINACIONALES Y MULTICULTURALES

El acceso y los enfoques en educación se convierten en componentes esenciales para tratar los problemas que surgen de los debates respecto a la ciudadanía, la categoría de nación y el multiculturalismo. Así pues, tenemos que examinar los principios y las prácticas que son relevantes en muchas áreas de la educación. De estas numerosas posibilidades hemos decidido centrarnos aquí en las cuestiones que están directamente relacionadas con el desarrollo profesional de los docentes que imparten ciudadanía.

En nuestro enfoque resulta fundamental poner de relieve la importancia del multinacionalismo. Éste nos permitirá examinar las cuestiones que afectan, dentro y más allá de los estados-nación, a tres grupos que coinciden parcialmente: aquellos que tienen el estatus legal de ciudadanía; aquellos que formalmente tienen el estatus de ciudadanía nacional pero que sienten que su identidad pertenece a otro lugar (como en el caso de algunos católicos romanos en Irlanda del Norte, tal como mencionábamos anteriormente); y aquellos que residen en un estado pero que son ciudadanos de otro. Esta determinación en desarrollar un eje centrado en la nacionalidad, pero en hacerlo de forma dinámica, implica que se reconocen los beneficios de la ciudadanía estatal, aunque también existe la posibilidad de difuminar los límites entre «insiders» y «outsiders». Si se desarrolla este eje centrado en la nacionalidad dentro y más allá de un estado, será posible comprender, valorar y desarrollar formas de multiculturalismo que constituyen una parte fundamental de la ciudadanía dentro, entre y más allá de la nacionalidad.

¿Qué significaría esto en la práctica cuando se aplica al desarrollo profesional para los docentes? Aquí sugerimos sólo algunos de los planteamientos que serían relevantes.

- Reconocer los desafíos a los que se enfrentan los nuevos inmigrantes y animarlos a recibir y proporcionar educación para la ciudadanía democrática.

Tal como mencionamos anteriormente, en muchos casos se considera que los trabajadores inmigrantes proporcionan beneficios económicos a un estado-nación. Y, sin embargo, para muchos inmigrantes, trasladarse de un país a otro es algo que implica cambios imprevistos y a menudo negativos en su estatus social y económico. Si esto es debido a una falta de reconocimiento de las credenciales y/o de la experiencia laboral conseguida en otro país, o a cuestiones relacionadas con las diferencias sociolingüísticas y socioculturales, la pérdida de nivel personal y comunita-

rio puede ser importante (Wayland, 2006). Los verdaderos resultados no están relacionados «con la inmigración misma, sino más bien con la integración de los inmigrantes en la vida económica, social, cultural y política» (Watt y Lake, 2004, p. 1). A pesar de que esta afirmación se hizo en relación con Canadá, no es por ello menos cierta para cualquier otro país en el que la inmigración tenga un impacto en el tejido social. Si un país en concreto quiere sacar el máximo provecho en todos los sentidos de una población cada vez más diversificada, parece lógico que se considere que un desarrollo profesional y una educación para la ciudadanía democrática adecuados tienen un papel esencial en la promoción de una buena integración. Esto significa que la educación para la ciudadanía democrática no sólo se ha de proporcionar a los nuevos inmigrantes, sino que ellos mismos también la pueden dar.

- La importancia del lenguaje.

Las barreras a una participación plena y a un crecimiento personal incluyen (pero no se limitan a) las dificultades para obtener la autorización para ejercer ciertas profesiones, dificultades financieras, estrés en la familia, y, en algunos casos, un deterioro de la salud mental (Guo y Andersson, 2005-6; Sakamoto, 2006). Un factor muy importante en todo este asunto está relacionado con el nivel de competencia lingüística. La adaptación y la integración dependen de la capacidad del individuo para hablar la lengua de la mayoría (Sakamoto, 2006). Aunque aceptemos que el nivel de competencia lingüística es un término relativo, sabemos que sin una cierta capacidad funcional para hablar la(s) lengua(s) mayoritaria(s) u oficial(es) de un país, el acceso al empleo, a los servicios, a la comunidad local y, por lo tanto, la implicación en la actividad de la comunidad serán probablemente limitados. Cada vez más se reconoce que el acceso a una formación lingüística que vaya más allá de las competencias lingüísticas generales y que esté relacionada con necesidades socioculturales o profesiones específicas, o que incorpore la educación para la ciudadanía democrática puede ser, en muchos casos, limitado (por ejemplo, con respecto al contexto canadiense, Wayland, 2006). En el Reino Unido, la aparente separación entre ciudadanía tal como se ha conceptualizado en el Currículo Nacional y ciudadanía en relación con la enseñanza del inglés para los hablantes de otras lenguas (English to Speakers of Other Languages, ESOL) es un ejemplo que viene al caso y que ha sido reconocido como tal.

- Programas de desarrollo profesional como comunidades de práctica (Professional Development Programmes as Communities of Practice).

La perspectiva de Lave y Wenger (1991), es decir, la «perspectiva analítica» (p. 39) de la Participación Periférica Legítima (Legitimate Peripheral Participation, LPP), que tiene por objeto interpretar el

aprendizaje como una actividad socialmente establecida, podría constituir una perspectiva útil. El conocimiento y el aprendizaje se negocian mediante una implicación en las *Comunidades de Práctica* (*Communities of Practice*, CoP). Una comunidad de práctica es «una serie de relaciones entre las personas, la actividad y el mundo en el tiempo y en relación con otras comunidades de práctica tangenciales que coinciden parcialmente» (p. 98). Lave y Wenger sostienen que la participación activa en una comunidad es un proceso dialéctico y, de modo significativo, el acceso a la sabiduría y las prácticas en una comunidad es fundamental para la participación. Esta participación está supeditada hasta cierto punto al conocimiento existente y las prácticas en una comunidad (por ejemplo, lenguaje, prácticas culturales), así como a la aceptación por parte de miembros experimentados de una comunidad. Y, no obstante, la participación en una comunidad resulta esencial para *aprender* las prácticas lingüísticas y culturales apropiadas. Numerosos estudios indican (Blackledge, 2004; Miller, 2004; Norton, 2001) que un nivel de competencia limitado en la lengua mayoritaria podría dificultar una participación más amplia en una comunidad debido a las actitudes negativas respecto al hecho de ser inmigrante y/o a una evaluación negativa de los acentos no estándar del lenguaje mayoritario y del uso lingüístico. Tales experiencias podrían tener un impacto en las conceptualizaciones de ciudadanía a nivel personal y a nivel más amplio, cuando los individuos luchan por cuestiones de aceptación, pertenencia y evolución de las identidades.

- Desarrollar y clarificar el papel de los docentes que impartan ciudadanía a través de las barreras artificiales.

La educación para la ciudadanía democrática y, de forma más general, el papel de todas las personas implicadas en la educación se ven negativamente caracterizados en forma de una serie de compartimentos estrechos y separados. «Lo personal y lo público», «derechos y deberes», «escuela y comunidad», «académico y vocacional» son considerados como medios a través de los cuales comprendemos el sentido de la educación, y, al hacerlo, se refuerzan o

se crean barreras. Desde esta perspectiva resulta muy fácil catalogar a los docentes de miembros de la comunidad «anfitriona» que proporcionan orientación a aquellos que no saben nada de nada. Aunque sería poco aconsejable incitar a los que trabajan en la educación a afirmar que pueden hacer todos los papeles –trabajador social, maestro, psicólogo–, los docentes trabajan en escuelas que son comunidades y que atienden a comunidades (local, nacional y global) que a menudo se sienten excluidas. Los maestros tienen la responsabilidad de ayudar a integrar estas comunidades, y los nuevos inmigrantes están bien situados para adoptar un papel influyente en este trabajo.

CONCLUSIÓN

En este artículo hemos intentado llamar la atención sobre las complejidades y las dificultades de la ciudadanía. Hemos relacionado algunas de estas dificultades con cuestiones específicas asociadas a los estados multinacionales, y sostenido que, dentro de un enfoque dinámico y global de ciudadanía, existe un papel especial que se puede generar para los nuevos inmigrantes, pero que también ellos pueden generar. Este enfoque será beneficioso. Esto es particularmente cierto para tratar las necesidades de los inmigrantes recién llegados, pues muchos de ellos llegan a un nuevo país con la categorización de «trabajador cualificado», esperando poder seguir trabajando en su profesión y contribuir tanto a su profesión como a su nueva comunidad, además de los beneficios individuales/familiares que esperan obtener de la inmigración. Pero se tienen que conseguir más cosas que reconocer tan sólo las dificultades de los inmigrantes y ayudarlos a superarlas. Si tenemos que «negociar continuamente» las cuestiones relacionadas con «el significado de la categoría de nación y de pueblo» (Kymlicka, 2009, p. 21), tal enfoque debería aplicarse a todos los miembros de una comunidad y no sólo a aquellos considerados «recién llegados», en el caso de que queramos sacar el máximo provecho de los enfoques multinacionales y multiculturales. Si esto sucede, entonces estaremos avanzando hacia una transformación necesaria de lo que concebimos como ciudadanía.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AJEGBO, K., KIWAN, D. y SHARMA, S. (2007). *Diversity and Citizenship Curriculum Review*. London, Department for Education and Skills.
- BIRZEA C., KERR D., MIKKELSON, R., FROUMIN, I., LOSITO, B., POL, M., SARDOC, M., HARRISON C. y BAUMGARTL, B. (2004). *All European Study in Education for Democratic Citizenship Policies*, Consejo de Europa, Estrasburgo.
- BLACK, P. y WILLIAM, D. (1998). *Inside the Black Box*. Londres, King's College.
- BLACKLEDGE, ADRIAN (2004). «Constructions of identity in political discourse in multilingual Britain», en Pavlenko y Blackledge (eds.), *Negotiation of Identity in Multilingual Contexts* (Multilingual Matters).
- CALDWELL, C. (2009). *Reflections on the Revolution in Europe: immigration, Islam and the west*. Londres, Allen Lane.
- CLARK, A. (2008). *History's Children: History Wars in the Classroom* (Sidney, University of New South Wales Press).
- D'ANCONA, M. (2009). *Being British: The Search For The Values That Bind The Nation*. Introducción de Gordon Brown. Londres, Mainstream.
- DAVIES, I., GREGORY, I. y RILEY, S. C. (1999). *Good Citizenship and Educational Provision*. Lewes, Falmer Press.
- DfEE/QCA (The Crick Report) (1998). *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools. Final Report of the Advisory Group on Citizenship* (Londres, DfEE/QCA).
- FOUTS, J. y LEE, W. O. (2005). *Education for Social Citizenship: perceptions of teachers in the USA, Australia, England, Russia and China*. (Hong Kong, Hong Kong University Press).
- GELLNER, E. (1983). *Nations and Nationalism*. Nueva York, Cornell University Press.
- GRAINGER, N. (2003). *Perceptions of some key respondents of the ERASMUS/SOCRATES programmes and the European dimension in education*. Tesis no publicada, University of York, Reino Unido.
- GUO, S. y ANDERSSON, P. (2005-2006). Non/Recognition of foreign credentials for immigrant professionals in Canada and Sweden: A comparative analysis [versión electrónica]. *PCERII Working Paper Series*, WP04-05. Consultado el 8 de junio de 2009, from <http://pcerii.metropolis.net/Virtual%20Library/FinalReports/Guo.pdf>
- HEATER, D. (1999). *What is Citizenship?* (Cambridge, Polity Press).
- HOME OFFICE (2003). *The New and the Old: Report of the Life in the United Kingdom Advisory Group*. Londres, Home Office.
- HOUSE OF COMMONS (2007). *Education and Skills Committee. Citizenship Education. Second Report of Session 2006-7*. Londres, The Stationery Office.
- HUGHES, A. S. y SEARS, A. (2007). «Teaching the Contested and Controversial Nature of Democratic Ideas: Taking the Crisis out of Controversy». En H. Claire y C. Holden (eds.), *The Challenge of Teaching Controversial Issues* (pp. 83-93). Stoke on Kent, Reino Unido: Trentham Books.
- KIWAN, D. (2007). *Education for Inclusive Citizenship*. Londres, Routledge.
- KYMLICKA, W. (2009). *Multicultural Citizenship within Multination States*. Preparado para el seminario del International Centre for Education for Democratic Citizenship (ICEDC), Birkbeck, marzo de 2009.
- LAVE, J. y WENGER, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Londres, Reino Unido: Cambridge University Press.
- MATLOCK, C. (2007). «How Spain Thrives on Immigration: the open border policy under José Luis Zapatero is driving a Spanish economic and social revival». *BusinessWeek* (http://www.businessweek.com/print/globalbiz/content/may2007/gb20070509_505675.htm (consultado el 8 de mayo de 2009).
- MILANI, T. (2008). «Language testing and citizenship: A language ideological debate in Sweden», *Language in Society*, Vol. 37: pp. 27-59.
- MILLER, J. (2004). «Identity and language use: The politics of speaking ESL in schools». En A. Pavlenko y A. Blackledge (eds.), *Negotiation of identities in multilingual contexts* (pp. 290-315). Clevedon, Reino Unido: Multilingual Matters Ltd.
- NORTON, B. (2001). «Non-participation, imagined communities and the language classroom». En M. Breen (ed.), *Learner contributions to language learning: New directions in research* (pp. 159-171). Harlow, Reino Unido: Longman.
- OFSTED (2007). «The Annual Report of Her Majesty's Chief Inspector of Education, Children's Services and Skills 2006/07» (Londres), 7.
- OSLER, A. y STARKEY, H. (1999). «Rights, identities and inclusion: European action programmes as political education». *Oxford Review of Education* 25, 1&2, pp. 199-215.
- OSLER, A. y STARKEY, H. (2005). «Study on the advances in civic education in education systems: good practices in industrialised countries» (<http://www.education.leeds.ac.uk/research/cchre/resources.htm>, consultado el 5 de agosto de 2005).
- PERCEPT, A. Y PERROUAULT, C. (2009). «Spain Offers Immigrants an Incentive to Leave». France 24. (<http://www.france24.com/en/20090122-spain-immigration-zapatero-financial-crisis.htm> (consultado el 8 de mayo de 2009)
- ROBINSON, N. (2008). «Nick Robinson's Newslog: Celebrating Britishness». Consultado el 7 de mayo de 2008 en: http://www.bbc.co.uk/blogs/nickrobinson/2008/03/is_it_really_un.html
- SAKAMOTO, I. (2006). *Employment challenges, access to services, and resiliency: Experiences of earlier mainland Chinese skilled immigrants to Toronto*. Toronto, Ontario, Canadá: CERIS.
- SEARS, A. y HUGHES, A. S. (1996) «Citizenship Education and Current Educational Reform», *Canadian Journal of Education*, 21.

SCRUTON, R. (1985). *World Studies: Education as Indoctrination* (Londres, Institute for European Defence and Strategic Studies).

SEARS, A., DAVIES, I. y REID, A. (2008). «From Britishness to Nothingness and Back Again: Looking for a Way Forward in Citizenship Education». Presentado en la conferencia *Britishness, Identity, Citizenship: The View from Abroad*, University of Huddersfield, Reino Unido, 5-6 junio de 2008.

STEVENSON, P. (2006). «'National' Languages in transnational Contexts: Language, Migration and Citizenship in Europe», en Clare Mar-Molinero y Patrick Stevenson (eds.), *Language Ideologies, policies and practices* (Palgrave), pp. 147-161.

TEICHLER, U. y MAIWORM, F. (1997). *The ERASMUS experience: major findings of the ERASMUS evaluation research project*. Luxemburgo, Office for Official Publications of the European Communities.

TORNEY-PURTA, J. (2002). «Patterns in Civic Knowledge, Engagement and Attitudes of European Adolescents: The IEA Civic Education Study», *European Journal of Education*, 37 (2), pp. 129-41.

WATT, D. y LAKE, D. (2004). *Benchmarking adult rates of second language acquisition & integration: How long and how fast?* Calgary, Alberta, Canadá: Alberta Learning: Language Training Programs, y Citizenship & Immigration Canada.

WAYLAND, S. (2006). *Unsettled: Legal and policy barriers for newcomers to Canada*. A Joint Initiative of Community Foundations of Canada & the Law Commission of Canada. Consultado el 8 de junio de 2009 en: http://www.canada.metropolis.net/publications.pf_9_ENG_Immigration.pdf

WORKPERMIT (2006a). «Migrant workers in the UK have brought many benefits». http://www.workpermit.com/news/2006_08_29/eu/east_europe_migrants_benefits.htm (consultado el 8 de mayo de 2009).

WORKPERMIT (2006b). «UK Tory Leader: immigration is good for Britain». http://www.workpermit.com/news/2006_10_17/uk/immigration_good_british_economy.htm (consultado el 8 de mayo de 2009).

Traducción al castellano: Beatriz Krayenbühl Gusi

