

Menú de navegación

"Diversidad para convivir: educar para no discriminar"



- [Principal](#)
- [Módulo I](#)
- [Módulo II](#)
- [Módulo III](#)
- [Módulo IV](#)
- [Ampliación](#)
- [Glosario](#)
- [Webs de interés](#)
- [Retroceder](#)
- [Web del curso](#)

| | | | |
|----------------------------------|-------------------------|--------------------------|-------------------------|
| Contenidos de los módulos | | | |
| <u>MÓDULO I</u> | <u>MÓDULO II</u> | <u>MÓDULO III</u> | <u>MÓDULO IV</u> |

Pasando el puntero por los módulos podrá ver sus títulos.

| | | | |
|--|--|---|--|
| <p>REGIÓN DE MURCIA</p>  <p>Consejería de Educación y Cultura</p> <p>Dirección General de Enseñanzas de Régimen Especial y Atención a la Diversidad</p> | <p>FUNDESO</p>  <p>Fundación para el Desarrollo Sostenido</p> | <p>INJUVE</p> <div style="background-color: #6a3d9a; color: white; padding: 5px;">injuve</div> <p>Instituto de la Juventud</p> | <p>CNICE</p>  <p>Ministerio de Educación Cultura y Deporte</p> <p>Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa</p> |
|--|--|---|--|



"Diversidad para convivir: educar para no discriminar"



Contenidos de los módulos

MÓDULO I

MÓDULO II

MÓDULO III

MÓDULO IV

Pasando el puntero por los módulos podrá ver sus títulos.

REGIÓN DE MURCIA



Consejería de Educación y Cultura

Dirección General de Enseñanzas de
Régimen Especial y Atención a la
Diversidad

FUNDESO



Fundación para el
Desarrollo Sostenido

INJUVE

injuve
Instituto de la Juventud

CNICE



Ministerio de Educación
Cultura y Deporte

Centro Nacional de
Información y
Comunicación Educativa



"Diversidad para convivir: educar para no discriminar"



Ampliación de los módulos

MÓDULO I

MÓDULO II

MÓDULO III

MÓDULO IV

Pasando el puntero por los módulos podrá ver sus títulos.

GLOSARIO DE TÉRMINOS DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Juan Pedro Liarte

Aculturación: Proceso socioeducativo mediante el cual los sujetos interiorizan y asumen las pautas de conducta y los valores propios de una cultura. En la década de los treinta se pensaba que a la larga, el contacto intercultural producía semejanza entre las conductas que interactuaban. Hoy se sabe que el resultado puede ir en el sentido de reafirmar la especificidad de cada una.

Antisemitismo: La noción de antisemitismo recoge las actitudes y manifestaciones hostiles hacia el colectivo judío. Este prejuicio alimenta una forma de intolerancia que ha conducido no sólo a la discriminación contra estas personas sino a la persecución de este colectivo. El antisemitismo, tanto en su vertiente religiosa como laica, es un fenómeno de naturaleza "sui generis" que abarca una combinación excepcional de motivos étnicos.

Asimilación: Proceso sociocultural a través del cual, el o los sujetos procedentes de un contexto social específico renuncian a su cultura de origen para asumir los referentes de otra cultura distinta. Ello puede ser debido a la libre voluntad de los que se asimilan o bien estar forzado por la presión de factores externos a su voluntad (situación más habitual).

Autorreproducción social: Forma a partir de la cual una sociedad se perpetúa en el tiempo, transmitiendo sus normas, valores y conocimientos a las nuevas generaciones. Es diferente de la simple continuidad física.

Contestación: Mecanismo por el que sectores formalmente apartados del poder, encuentran vías para hacer valer sus reivindicaciones, o al menos modificar parcialmente la discriminación que padecen.

Cultura: 1) Conjunto de relaciones que el ser humano establece consigo mismo, con otros seres humanos y con la naturaleza, como resultado tanto del tipo de formación que recibe como del conjunto de las acciones que realiza.

2) Conjunto de productos simbólicos y materiales producidos por las diferentes comunidades y grupos humanos como respuesta a las necesidades planteadas por su relación con el medio y con otros seres humanos, y que procuran ser transmitidos de generación en generación por medio de los procesos de socialización.

Deportación: Desplazamientos obligatorios y forzados de las personas a territorios distintos a sus lugares de origen.

Discriminación: actitud que concede un trato de inferioridad a personas o colectivos por motivos políticos, económicos, culturales, ideológicos, sociales o individuales.

Emigración: Acción y efecto de dejar una persona su país para establecerse en otro.

Enculturación: proceso inconsciente de configuración social de un individuo en su socialización o ajuste a las pautas de una determinada sociedad.

Endoculturación: Estrategia social para incluir a los individuos jóvenes dentro de los marcos de una cultura determinada. Éste énfasis en la relación con una cultura específica, separa al concepto de educación que es más abstracto y general.

Estereotipo social: Conjunto de características que se atribuyen a un grupo humano para generalizar su comportamiento, su aspecto, su cultura, sus costumbres, etc., que llegan a conformar representaciones prefijadas y socialmente compartidas acerca del colectivo

considerado.

Etnia: Grupo humano caracterizado por su etnicidad. En tanto que recoge elementos raciales el concepto de etnia no es apropiado para describir a los grupos humanos ya que refleja una esencialidad (la de la "raza") inexistente. Su utilización lleva a la confusión y, por tanto, debe ser abandonado y sustituido por el de colectivo, grupo o población humana.

Etnicidad: Conjunto de rasgos físicos y mentales que poseen los miembros de un grupo, producto de su herencia común y tradiciones culturales que, a su vez, lo diferencian de los individuos de otros grupos.

Etnocentrismo: Valoración de las peculiaridades del propio grupo étnico como apropiadas para todos los demás seres humanos. Es una forma de autoglorificación muy difundida en nuestra cultura. Implica rechazo, desdén o conmiseración hacia los que son diferentes.

Evolucionismo: Corriente del pensamiento imperante desde la segunda mitad del siglo XIX. Parte del supuesto de que las sociedades diversas son muestra actual de las distintas etapas por las que ha pasado toda sociedad. La nuestra representaría el punto más alto del desarrollo. Es una interpretación distorsionada de la diversidad cultural, que propicia el etnocentrismo.

Fagocitosis cultural: Situación que se produce cuando alguna de las realidades culturales en concurrencia elimina o eclipsa a la(s) otra(s) que vive(n) con ella, utilizando la razón de la fuerza (monólogo vertical) en vez de la fuerza de la razón (diálogo horizontal).

Flujos o corrientes migratorias: Movimientos de población de un lugar a otro.

Funcionalismo: Corriente teórica opuesta al evolucionismo, que cree que cada sociedad tiene su lógica interna y sus concreciones que no son comparables. Subraya la interrelación entre los distintos aspectos de una cultura. Su error es presentar a las sociedades como estáticas y apoyadas en el consenso. No analiza la dinámica y el cambio social.

Fundamentalismo cultural: Es la forma actual en que se manifiesta la discriminación de los demás. Parte de la identificación errónea entre cultura y nacionalidad, y de pensar que las culturas son estáticas e inmutables. A partir de ello, considera peligroso para la supervivencia de la propia cultura el contacto con las otras.

Heterofobia: Forma radical de intolerancia que rechaza, condena y excluye todas las manifestaciones de la diferencia, ya sean manifestaciones específicas (homosexualidad, minusvalía, genio,...) o genéricas (grupales, de sexo, de nacionalidad,...).

Identidad cultural: Conjunto compartido de hechos y creencias que ayudan a definir y caracterizar a dicho grupo, conformando su propia imagen, y que poseen una doble dimensión: la instrumental y la simbólica. Se construye por medio de un equilibrio flexible entre los elementos de diferenciación y los vínculos de conexión con lo anterior.

Identidad étnica: Sentido de pertenencia que se apoya en algunas prácticas culturales comunes, por ejemplo compartir un código lingüístico. Estas prácticas pueden ser preexistentes o generarse a efectos de lograr cohesión. Ese sería el caso de los símbolos de grupos étnicos diseñados para permitir que la gente se identifique con ellos. La identidad étnica no coincide forzosamente con los límites de los estados.

Ideología: Visión del mundo distorsionada por la posición que ocupa el sujeto dentro de la estructura social. Toda interpretación es en cierta medida ideológica, dado que nadie está libre de ciertos condicionamientos sociales.

Igualdad: El principio de que todos los seres humanos son iguales es el fundamento ético y político de una sociedad democrática. Lógicamente las personas no son idénticas entre sí en cuanto a intereses, aptitudes, estilo de vida y otras dimensiones individuales o sociales.

No obstante, la igualdad como principio requiere que las personas tengan los mismos derechos y las mismas oportunidades de acción y desarrollo, requieren también el respeto a la diferencia de las minorías y al desarrollo de una justicia social redistributiva para con los colectivos desfavorecidos. Todas las personas deben de tener garantizada la igualdad de oportunidades para alcanzar el máximo de sus posibilidades en el aprendizaje, el trabajo, la cultura o el deporte, en función de sus propios esfuerzos. No se puede atentar contra la igualdad desde el principio de la libertad, ambos junto con la solidaridad forman un sistema que da sentido al valor de la democracia.

Inmigración: Acción y efecto de llegar a un país para establecerse en él.

Institucionalización: Regulación consciente de las normas de comportamiento que deben seguir los miembros de una determinada sociedad, para que puedan alcanzarse las metas explícitamente formuladas.

Integración: 1) Proceso mediante el cual miembros de distintos grupos humanos y distintas culturas proceden, de común acuerdo y reconociéndose como partes integrantes de la misma sociedad, a establecer un nuevo marco de relación social o cultural más armonioso e igualitario en el seno de la sociedad que forman, sin que ello implique la renuncia a las bases culturales originarias de cada uno de los interlocutores. (García, 1996).

2) Fenómeno doblemente negativo para los sectores no privilegiados de la sociedad, puesto que se les expropia su cultura sin que ello suponga la adquisición plena de la adopción, ya que por su origen están condenados a una posición subalterna.

Interculturalismo: Situación social de contacto de diversas culturas regulada por el diálogo y el reconocimiento mutuo. Connota una relación de igualdad, de intercambio, de diálogo, de participación y convivencia, de autonomía y reciprocidad, de actuar para el conjunto de la comunidad. Supone una búsqueda cooperativa e intencional de un nuevo espacio sociocultural común, sin renunciar a la especificidad diferencial de cada una de las partes.

Intolerancia: Todo comportamiento, forma de expresión o actitud que viola o denigra los derechos del prójimo e incluso aquellos que invitan a violarlos o negarlos. Frecuentemente se presenta vinculada a manifestaciones de odio racial, nacional, sexual, religioso u otros comportamientos que discriminan, segregan o agreden a grupos, minorías o personas, o que incitan a ello, por el hecho de ser, pensar o actuar de modo diferente. Las manifestaciones de la intolerancia consagran con mayor valor superior no a la persona, con sus propias y diversas identidades, sino a la propia identidad enfrentada a la de los demás. Fundamentadas en prejuicios que no son sino generalizaciones defectuosas e inflexibles, van vinculadas a sentimientos heteróforos que excluyen, rechazan y conciben como inferior al diferente.

Legitimación: Mecanismo a través del cual los actores sociales justifican sus privilegios asignándoles causas naturales, inevitabilidad histórica o necesidad social.

Marginalidad: Situación de nula o escasa participación en las estructuras económicas y políticas de una sociedad, en que se encuentran (o la que son empujados) algunos grupos o sectores sociales.

Mestizaje cultural: Amalgama o sincretismo cultural resultante de la interacción de diversas culturas. El resultado es una nueva cultura que no se identifica con las que la originaron.

Migración: Acción y efecto de pasar de un país a otro para residir en él.

Minoría: 1) Conjunto de personas de una asamblea o grupo cuya opinión es distinta de la

mayoría. Este concepto tiene una referencia cuantitativa y no cualitativa, ya que no establece relación jerárquica, sino una situación coyuntural que puede modificarse en cualquier momento histórico. Este es el sentido en el que habitualmente se utiliza la expresión "minoría étnica".

2) Parte menor de los individuos que componen una colectividad. Esta acepción introduce un cierto criterio de rango, en el que la expresión "menor" no sólo afecta a la cantidad sino también a la calidad de los sujetos o grupos así caracterizados. Postula, pues, una diferencia negativa de desigualdad hacia las minorías.

3) Situación peculiar de los individuos que, debido a la edad u otras condiciones personales, les impiden actuar de manera autónoma (minoría de edad).

Minorías étnicas: Cualquier grupo diferenciado dentro de una sociedad mayor, que carezca de poder político. En muchos casos, como en Sudáfrica, pueden constituir mayorías reales. Incluyen grupos con especificidades culturales propias, como los gitanos, y a otros que se constituyen como minorías a partir de la presión de la sociedad donde se incluyen, por ejemplo inmigrantes.

Modelos holísticos: Formas de interpretar la sociedad que tienen en cuenta todos los factores que la componen, con especial énfasis en sus interrelaciones. Se opone conceptualmente a las investigaciones de aspectos parciales.

Multiculturalismo: Propuesta que en E.E.U.U. reemplazó a la de la amalgama entre culturas distintas. Implica un modelo de sociedad en que la diversidad sea aceptada y considerada valiosa.

Prejuicio: Es una idea concebida respecto a algo o alguien adoptada sin fundamento o base racional. Cuando ante una persona, objeto o hecho se formula un juicio sin examen previo, se está manifestando un prejuicio. Una de las características de los prejuicios es que se adquieren con facilidad y son difíciles de modificar por estar socialmente generalizados.

Racismo: Recibe este calificativo cualquier actitud o manifestación académica, política o cotidiana que suponga afirmar o reconocer de forma explícita o implícita, tanto la inferioridad de algunos colectivos étnicos como la superioridad del colectivo propio. También la justificación de la diferencia racial es ya una expresión de racismo, pues el uso del concepto de "raza", muy antiguo en la cultura occidental, carece de sentido como confirman la biología molecular y la genética de poblaciones al no existir diferencia genética entre seres humanos de distinto aspecto externo, siendo más adecuado hablar de pueblo o etnia. El racismo adopta formas diversas en cada país, en función de la historia, cultura u otros factores sociales, aunque como nexo común suele conllevar discriminación, rechazo a la cultura o a los valores ajenos, practicando abiertamente el hostigamiento o la violencia hacia la víctima o su colectivo, mostrando en el esclavismo, el holocausto, el apartheid o la limpieza étnica su expresión más criminal.

Raza: Concepto no científico basado en la designación de los grupos humanos como portadores de rasgos biomorfológicos específicos, estables e incambiables. Ha servido para justificar por parte de sus promotores (blancos) su superioridad respecto al resto de los grupos humanos no blancos. De él deriva el concepto de racismo.

Relativismo cultural: De base funcionalista, señala la imposibilidad de juzgar una cultura desde las bases valorativas de otra. En la medida en que afecta la validez de modelos alternativos es una escuela de tolerancia, pero al partir de modelos estáticos puede dar lugar a políticas de segregación.

Reproductivismo: Propuesta según la cual las instituciones, y la escuela entre ellas, forzosamente reproducen la estratificación social de la sociedad que las genera. Parte de

la idea de que la ideología es un simple reflejo de las condiciones materiales de existencia y que no tiene ningún nivel de anatomía.

Segregación: 1) Tesis que postula que cada cultura y los individuos que la componen debe desarrollarse separadamente de las demás.

2) Situación sociocultural que refleja la separación práctica de la vida de grupos humanos o culturales diferentes. En inglés se le denomina apartheid.

Solidaridad: Es una conciencia colectiva de derechos y obligaciones basadas en unas necesidades comunes, en semejanzas precedentes a las diferencias pero respetuosas con éstas. Significa unidad, pertenencia común, interdependencia, apoyo mutuo, comunidad de esfuerzo y sentimiento, es una virtud que debe extenderse a todos los niveles, desde los más privados a los más públicos, desde las personas al Estado, pasando por las entidades sociales, las empresas u otras instituciones, comprendiendo que su desarrollo exige un diálogo racional y democrático. La falta de solidaridad revierte en una deficiente vida pública y privada en cuanto al compromiso por ir descubriendo y realizando intereses comunes de la sociedad.

Subculturas: Denominación que recibe toda cultura alternativa y/o minoritaria que se sitúa en un contexto donde dominan pautas culturales diferentes o mayoritarias respecto de las suyas propias.

Tolerancia: Es una disposición o virtud que consiste esencialmente en el respeto de todas las diferencias formadas por distintas identidades de las personas y grupos que componen una sociedad o una comunidad. Es la supremacía del valor de las personas y grupos que componen una sociedad o una comunidad. Es la supremacía del valor de las personas, de su dignidad, sus características específicas, sus diferentes identidades y en consecuencia, implica consideración a sus opiniones, creencias o prácticas aunque no se compartan, consideración que no debe suponer aceptar la conculcación de los derechos fundamentales de la persona. La diversidad lingüística, cultural, étnica, religiosa, nacional e histórica en los diferentes países en definitiva, el pluralismo y la dignidad o respeto inalienable de las personas, exige el desarrollo del valor étnico de la tolerancia como fundamento de una convivencia democrática.

Transculturalidad: Hace referencia a la posibilidad de que los individuos o grupos superen libremente los marcos de sus culturas originarias, bien por integración de otros elementos culturales externos a las mismas, del mestizaje o por medio de la creación de nuevos referentes culturales.

Xenofobia: Es un prejuicio etnocentrista con antagonismo, rechazo, incompreensión, recelo y fobia contra grupos étnicos a los que no se pertenece. La xenofobia es otra encarnación de la intolerancia como el racismo y este calificativo se utiliza generalmente para describir la hostilidad frente a personas que proceden de otros lugares o países, a su cultura, valores o tradiciones. El prejuicio permite a la mayoría étnica o colectiva étnico dominante arbitrar medidas discriminatorias contra las otras realidades étnicas.



PÁGINAS WEB DE INTERÉS

Este listado de direcciones URL se ha elaborado con las que, los distintos autores que han colaborado en la aportación de materiales para el curso, han recomendado. En la "mesa de trabajo" iréis encontrando otras direcciones de interés a lo largo del curso.

| <u>MÓDULO I</u> | <u>MÓDULO II</u> | <u>MÓDULO III</u> | <u>MÓDULO IV</u> |
|-------------------------------------|--|---|---|
| <u>Cultura e identidad cultural</u> | <u>Mundo gitano</u> <u>Migraciones e interculturalidad</u> <u>El mundo árabe</u> <u>Latinoamérica</u> | <u>Orientaciones para la escolarización de alumnado de minorías étnicas</u> | <u>Propuestas organizativas y curriculares para una educación intercultural</u> |

MÓDULO I: Cultura e identidad cultural

| URL | DESCRIPCIÓN |
|---|--|
| http://www.um.es/biblio/Bases/guiacsic/index.html | Base de Datos de Tesis de la Universidad Española Base de Datos TESEO |
| http://www.um.es/biblio/ | Biblioteca de la Universidad de Murcia |
| http://www.ugr.es/~ldei/ | Laboratorio de Estudios Interculturales de la Universidad de Granada |
| http://www.academie-universelle.asso.fr/manuel | Manual interactivo, muy interesante, sobre el tema "Aceptar la Diversidad", promovido por l'Académie Universelle des Cultures. En francés. |
| http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie13a09.htm | Página de la Organización de Estados Iberoamericanos Para la Educación, la |

Ciencia y la Cultura que publica la Revista Iberoamericana de Educación. En su número 13, dedicado a la Educación Bilingüe Intercultural contiene el artículo: La educación multicultural y el concepto de cultura, de F. Javier García Castaño, Rafael A. Pulido Moyano y Ángel Montes del Castillo que puede consultarse directamente en la red

<http://www.um.es/biblio/Bases/guiacsic/index.html>

Red estatal de bases de datos sobre Investigación Educativa (REDINET)

MÓDULO II: Hacia la superación de la sociedad multicultural

MUNDO GITANO

<http://www2.netexplora.com/alicantekali>

Asociación de Desarrollo Gitano Alicante Kalí

<http://www.pangea.org/aecgit>

Asociación de Enseñantes con Gitanos

<http://www.presenciagitana.org>

Asociación Nacional Presencia Gitana

<http://www.asgg.org>

Asociación Secretariado General Gitano

<http://utopiaverde.org/foros-huelva/colectivos/fara/>

FARA.Federación de Asociaciones Romaníes Andaluzas

<http://www.cfnti.net/integra/jiry>

JIRY. Plan Integral del Colectivo Gitano. Ayuntamiento de Avilés.

| | |
|---|---|
| http://www.nexusnet.eusnet.org/partaide/lamajari | LA MAJARI. Asociación de Gitanos de Navarra |
| http://www.geocities.com/Athens/Thebes/3943/ | La página de los gitanos |
| http://www.pangea.org/edualter/material/vld/gitanos.htm | Pangea. Materiales sobre los gitanos. |
| http://www.romipen.com | Romipén |
| http://www.unionromani.org | Unión Romaní |
| http://www.geocities.com/~patrin/patrin.htm | Patrin (inglés) |
| http://www.proroma.net | PROROMA (alemán, inglés) |
| http://www.romnews.com | RomNews Network Online (inglés) |
| http://romani.org | Unión Romaní Internacional (inglés) |

MIGRACIONES E INTERCULTURALIDAD EN INTERNET

| | |
|--|--|
| http://www.eusnet.org/partaide/sos/SOS_C.HTM | SOS Racismo |
| http://www.intercultura-net.com | Portal Intercultura-net con información y foros. Se puede utilizar como apoyo para los alumnos del curso. |
| http://www.imsersomigracion.upco.es/ http://www.seg-social.es/imserso http://www.mtas.es/Estadisticas/anuario00/Index.html http://www.mtas.es/migraciones/anumigra/default.htm | Instituto de Migraciones y Servicios sociales. |

| | |
|---|--|
| http://www.portalcomunicacion.com/ | Portal de la comunicación: Observatorio de la migración. |
| http://www.mir.es/ | Ministerio del Interior |
| http://www3.upco.es/pagnew/iem/ | Instituto Universitario de Estudios sobre la Migraciones |
| http://www.sosracisme.org/ | (catalán, materiales también en castellano) Página de SOS Racismo en Barcelona. Iniciativas y campañas. Documentos. Debates. Oficina de información y denuncias. Área pedagógica con juegos, materiales, redes de profesionales... Centro de documentación, Informe sobre el racismo en el Estado Español. Grupos SOS en España, etc... |
| http://www.eurosur.org/c22-migr.htm | Análisis de prensa sobre inmigración del CIPIE. Observatorio sobre racismo e intolerancia. Recursos para refugiados e inmigrantes. Campaña europea "Somos diferentes, somos iguales"... |
| http://www.reicaz.es/extranjeria/ | Área de Extranjería del Colegio de Abogados de Zaragoza |
| http://web.jet.es/ari-peru | ARI-PERÚ |
| http://www.distrato.com/columbares | Asociación Columbares |
| http://www.servicom.es/acnur/eacnur.htm | Asociación España con ACNUR |
| http://www.nodo50.org/nexos | Asociación Nexos |
| http://usuarios.iponet.es/aemic | Asociación para el estudio de los exilios y migraciones ibéricos contemporáneos |
| http://www.inmigra.com/ | Asociación para la Defensa y Amparo del Inmigrante Extranjero |

| | |
|---|---|
| http://www.eurosur.org/CIPIE/ | Centro de Investigaciones, Promoción y Cooperación Internacional |
| http://www.pangea.org/spie/cite | CITE (Centros de Información de Trabajadores Extranjeros) |
| http://www.nodo50.org/ioe | Colectivo Ioé |
| http://www.ccoo.es/sindicato/migraciones.html | Comisiones Obreras |
| http://www.migraciones.cas.junta-andalucia.es | Consejería de Asuntos Sociales de la Junta de Andalucía |
| http://www.xtec.es/recursos/cultura/contes/ | Contes Interculturals |
| http://www.cruzroja.es | Cruz Roja Española |
| http://www.fmujeresprogresistas.com | Federación de Mujeres Progresistas |
| http://sbweb.udg.es/fl/coopera/coordina/sergi/ | Fundación SER.GI |
| http://www.columbus-digital.com/huelva-acoge/ | Huelva Acoge |
| http://www.sindominio.net/sinpapeles | Información actualizada sobre el movimiento de reivindicación de los derechos de los "sin papeles". Contiene también documentación interesante (por ejemplo la nueva Ley de Extranjería...) |
| Instituto de Migraciones | Instituto de Migraciones y Servicios Sociales |
| http://www.imfegranada.es/ | Instituto Municipal de Formación y Empleo |
| http://www.aragob.es/edycul/juve/cja/asocia/jci/ | Jóvenes Contra la Intolerancia |

| | |
|---|--|
| http://www.distrito.com/mestizo/ | Mestizo |
| http://www.mtas.es/ | Ministerio de Trabajo y Asuntos sociales |
| http://www.serconet.com/usr/muac | Murcia Acoge |
| http://www.imsersomigracion.upco.es/ | Observatorio Permanente de la Inmigración |
| http://www.comadrid.es | Oficina Regional para la Inmigración de la Comunidad de Madrid |
| http://www.reuna.cl/oim/ | OIM. Organización Internacional para las Migraciones |
| http://www.movimientos.org/foro-racismo/ | Página del Foro de las Américas por la Diversidad y la Pluralidad. Este Foro se realizará en Quito, Ecuador, del 13 al 16 de marzo de 2001, como parte del proceso preparatorio para el Foro Mundial de Ong's y la "Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y otras formas relacionadas de Intolerancia", convocada por la ONU. Documentos interesantes. |
| http://www.ercomer.org/ | Uno de los principales centros europeos de investigación sobre migraciones y relaciones interétnicas. Se puede acceder a su base de datos con uno de los principales listados de recursos sobre migraciones e interculturalidad en Internet. |

EL MUNDO ÁRABE

| | |
|---|---|
| http://list.org/~mdoyle/introduction.html | A Geopolitical Guide to the Middle East |
| http://www.alif.com/media | Arab online media directory: |
| http://www.arabia.com | Arabia online |

| | |
|---|---|
| http://www-jime.open.ac.uk/98/11/ | Experiences in Teaching Middle East Politics via Internet-based Role-Play Simulations |
| http://www.imarabe.org/perm/mondearabe/pays/ | Institut du Monde Arabe |
| http://www.islam-online.net/english/index.shtml | Islam online |
| http://www.webislam.com/index.htm | |
| http://www.mideastinfo.com | The Middle East Information Network |
| Solidaritat | UB Solidaritat - Observatorio (tienen los casos de Palestina y Sahara Occidental) |
| LATINOAMERICA | |
| http://www.campus-oei.org/revista/frame_anteriores.htm | Nº 18- Ciencia, tecnología y sociedad: el estado de la cuestión en América Latina. |
| http://www.campus-oei.org/revista/frame_anteriores.htm | Nº 2- La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. |
| http://www.innovarium.com/ | Comunicación e identidad en América Latina. |
| www.oei.es/santillan.htm | Conferencia Iberoamericana de Ministros de Cultura 2000: educación y cultura. |
| http://www.fuhem.es/economia/coleccio.htm | Economía legal y narcotráfico en América Latina. |
| | |

| | |
|--|---|
| www.tau.ac.il/cial/X_Ilpuiggros.htm | Educación y sociedad en América Latina de fin de siglo. |
| www.ciadchit.org/ntrabajador2.htm | El niño trabajador en América Latina. |
| Hemerodigital | Globalización, ciudadanía y tolerancia multicultural en Latinoamérica. |
| http://www.redem.buap.mx/ciem/temasciem.shtml | Globalización, dependencia y desarrollo en América Latina. |
| www.clad.org.ve/0030125.html | Gobernabilidad democrática, globalización y pobreza en América Latina. |
| www.rnw.nl/informarn/html/socOO1107_internet.html | La importancia de Internet para América Latina. |
| http://www.campus-oei.org/revista/frame_anteriores.htm | Nº 6: Mujer y educación en América Latina: hacia la igualdad de oportunidades. |
| http://www.campus-oei.org/revista/frame_anteriores.htm | Nº 23: Políticas sociales en América Latina. Mitos y realidades |
| http://www.campus-oei.org/revista/frame_anteriores.htm | Nº 23: Reforma y desigualdad educativa en América Latina. |
| www.uta.edu.ve/educacion3.htm | Resolución sobre la educación en América Latina y el Caribe(XI Congreso Latinoamericano de Trabajadores). |
| http://www.campus-oei.org/revista/frame_anteriores.htm | REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN. Nº23 Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el Siglo XXI. |
| www.rcci.net/globalizacion/index.htm | Revista web mensual de economía, sociedad y cultura iberoamericana Globalización. |
| www.inform.umd.edu/LAS/democracy/democ.html www.inform.umd.edu/LAS/democracy/presentacion.html | Una cultura para la democracia en América Latina. |

www.humanrights-it.org/ing/news8ing.htm

X Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno.

MÓDULO III: Orientaciones para la escolarización de alumnado de minorías étnicas

<http://www.xtec.es/recursos/cultura/index.htm>

(catalán) A esta web del Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña encontrareis desde pautas concretas para hacer un Plan de Acogida para escolarizar a alumnos inmigrados, hasta un buen catálogo de lecturas para niños y adolescentes, en catalán y castellano, clasificado por edades y temas (inmigración, diversidad, culturas extinguidas, culturas itinerantes), cuentos interculturales, educación en valores, y enlaces con otras páginas.

<http://www.fbofill.org/entrecultures/>

(catalán, materiales también en castellano)
Programa para la educación intercultural promovido por la Fundación J. Bofill. Materiales, asesoramientos, recursos, interculturalidad y tiempo libre,...

<http://www.pangea.org/aecgit>

Asociación de Enseñantes con Gitanos

<http://www2.comune.bologna.it/bologna/immigra/>

Esta página en italiano del ayuntamiento de Bolonia ofrece, entre otras cosas interesantes, información sobre los sistemas educativos de 19 países de origen de los alumnos inmigrantes, entre ellos: Marruecos, Senegal, Polonia, China, Filipinas...

<http://www.pangea.org/edualter/>

Materiales y propuestas pedagógicas, referencias de libros, vídeos, juegos, listados de personas y grupos relacionados con la educación intercultural, agenda de actividades, cursos, talleres...

| | |
|---|---|
| EducaWeb | Monográfico sobre "Escuela y multiculturalidad", con artículos, entrevistas, libros, hemeroteca, agenda, etc... |
| http://www.pangea.org/edualter/material/vld/gitanos.htm | Pangea. Materiales sobre los gitanos. |
| MÓDULO IV: Propuestas organizativas y curriculares para una educación intercultural | |
| http://www.nodo50.ix.apc.org/sodepaz/ | SOPEPAZ. Solidaridad para el Desarrollo y la Paz |
| http://www.pangea.org/edualter/ | EDUALTER. Red de Recursos en Educación para la Paz, el Desarrollo y la Interculturalidad |
| http://www.eurosur.org/RACIS/portada.htm | Guía de Recursos Documentales "Somos Diferentes, Somos Iguales" |
| http://www.eurosur.org/RACIS/val-indi.htm | Guía de recursos documentales, educación en valores e interculturalidad |
| http://www.fuhem.es/CIP/EDUCA/intercul/interc.htm | Racismo e interculturalidad |
| http://www.campus-oei.org/valores/boletin16.htm | Boletín sobre educación en valores de la Organización de Estados Americanos. La suscripción es gratuita. |
| http://www.intercultura-net.com | Recursos en Intercultura-net |



MÓDULO I: CULTURA E IDENTIDAD CULTURAL

OBJETIVOS

- Conocer y reflexionar acerca de los distintos usos del término cultura.
- Analizar diferentes modos de definir la Cultura.
- Descubrir los procesos mediante los cuales se genera la idea de pertenencia al grupo e identidad cultural.
- Reflexionar sobre las diferencias interculturales e intraculturales y sus consecuencias.

CONTENIDOS

- Tema 1: [Concepto de cultura](#)
 - [Algunos usos y abusos del término Cultura](#)
 - [El concepto de Cultura en Antropología](#)
 - [Un concepto de cultura](#)
- Tema 2: [Identidad cultural](#)

BIBLIOGRAFÍA

- [Bibliografía básica](#)
- [Bibliografía complementaria](#)

GLOSARIO

- [Glosario](#)

WEBS

- [Páginas Web de interés](#)

AMPLIACIÓN

- [Documentos de ampliación de los contenidos del módulo I](#)

Tema 1: Concepto de cultura

EL CONCEPTO DE CULTURA: DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA

MONTES DEL CASTILLO, A. (1993) en: Proyecto Docente de Antropología Social. Universidad de Murcia.

1. [Algunos usos y abusos del término Cultura](#)
2. [El concepto de Cultura en Antropología](#)
3. [Un concepto de cultura](#)

En este apartado pretendo exponer el debate antropológico en torno al concepto de Cultura, dado que la Cultura ha llegado a convertirse en la cuestión central de la Antropología y en su objeto preferente como ciencia social. En el primer punto describir, brevemente, a modo de introducción, algunos usos más frecuentes del término cultura y su asociación a los conceptos de educación y de civilización, que muestran su vinculación a la idea de progreso y de conocimiento. En el segundo punto efectuar, un recorrido por diversos autores para mostrar los diferentes modos de definir la Cultura y para subrayar cómo los antropólogos han pasado de considerarla Cultura como objeto de la Antropología, acotando los diversos elementos que la componen a elaborar teorías explicativas sobre la misma. En el tercer punto recojo un trabajo realizado recientemente con el profesor GARCIA CASTAÑO de la Universidad de Granada por encargo del Ministerio de Cultura para colaborar en la redacción de la Ponencia española en respuesta a las Recomendaciones de la UNESCO sobre la salvaguardia de la Cultura Tradicional y Popular. En este trabajo se plantea un concepto de Cultura y de Patrimonio Cultural compartido por el equipo de expertos que trabaja en la Ponencia indicada y se propone un modo alternativo de abordar el tratamiento del Patrimonio Cultural, especialmente en lo que se refiere a la fase de difusión del mismo.

1. Algunos usos y abusos del término Cultura

Cultura es uno de los términos de mayor variedad significativa y pluralidad de sentidos. Su carácter polisémico es una de las primeras cosas que llama la atención del término. Cultura, cultural, culto son términos que tienen una significación diferente cuando se sitúan en el marco de las ciencias sociales, y especialmente de la Sociología, la Psicología y la Antropología Social, y cuando se emplean en otros contextos diferentes o abiertamente ajenos a tales ciencias. Sucede con el término "Cultura" algo parecido a lo que acontece con el término "Sociedad" que como indica MIRA (1989:118) "ha de servir para el concepto de sociedad de los sociólogos, para la sociedad anónima de accionistas que jamás se han visto y para la sociedad de cazadores de cada pueblo".

Cultura era una palabra bien documentada, en uso desde el siglo XVI. Ya el Diccionario de Autoridades del XVIII recoge tres significados del término Cultura. El primero se refiere a las labores del campo y adquiere el significado de "cultivo de" en coherencia con su raíz latina. El segundo significado es una extensión metafórica del primer sentido y se refiere al "cuidado y aplicación para que alguna cosa se perfeccione, como la enseñanza en un joven, para que pueda lucir su entendimiento". En este caso, Cultura adquiere el sentido de cultivo del ánimo o del espíritu humano. En estos dos primeros sentidos está de forma latente el contraste

entre lo cultivado y lo no cultivado y el significado de Cultura como proceso o tránsito de lo uno a lo otro, de lo no cultivado o inculto a lo cultivado o culto, tanto si se refiere a la tierra como al espíritu humano. Un tercer significado es el de culto en cuanto reverencia y adoración en el contexto de la religión y del ritual.

La pluralidad de sentidos del término Cultura ha rebasado, sin embargo, el reducido marco del Diccionario de Autoridades citado, de forma que desde entonces la extensión semántica del mismo tal vez sea lo más relevante a destacar en él en un primer momento. Vale subrayar de paso que curiosamente hemos llegado a emplear como término más generalizador para referirnos a todas las formas de vida de los pueblos de la tierra, un término que originariamente proviene de una sociedad agrícola y que tal sociedad empleaba para designar el cultivo de la tierra.

Fuera de los límites de la Antropología, en la que la variedad de definiciones y de teorías arroja como voy a describir en el apartado siguiente una variedad de significados, el término Cultura y sus derivados cultural y culto se emplean en la actualidad para referirse a una multitud de situaciones, objetos, procesos, hechos, edificios, instituciones, cargos, aspectos, expresiones o problemas, que son calificados de culturales. Es imposible recoger aquí exhaustivamente la variedad de situaciones y expresiones, pero sin duda un estudio sociolingüístico que agrupara en categorías cognitivas los materiales de los usos lingüísticos del término y los situara en el contexto sería sumamente interesante. No me resisto, sin embargo, a dejar de mostrar al menos algunas expresiones. Cultura de la calle, de masas, de élites, televisiva, gastronómica, deportiva, cinematográfica, media, baja, alta, superior, inferior, etc.; o lenguaje, género, habla, ambiente, poesía o gente culta; o bien patronato, ciudad, centro, patrimonio, bien, exposición, ciclo, objeto, exposición, fracaso, proceso, manifestación, programa, jornadas, visita, semana, asociación, revolución, movimiento cultural no son más que una pequeña muestra.

En una gran parte de estos usos subyace el significado de Cultura, cultural, culto por oposición a incultura, inculto, iletrado, ignorante o analfabeto. Así se habla de persona culta con un significado que hace referencia al conocimiento, al saber en cuanto posesión de conocimientos. Permanece, pues, la metáfora agrícola de lo cultivado frente a lo no cultivado, pero adquiriendo además una connotación social de rango, posición social o status, de forma que la oposición cultura / incultura tiene como trasfondo la oposición inferioridad / superioridad social.

Se manifiesta así una extensión semántica importante, es la que va de haberse referido previamente a la instrucción del espíritu y sus capacidades y posteriormente a toda aptitud y hábito adquiridos. En tal extensión parecen haber permanecido varios matices de la significación previa. Uno es que la cultura es el proceso y el resultado de la transmisión social. Educación y cultura se entienden demasiadas veces como sinónimos. De aquí habría que derivar alguno de los significados comunes que el término mantiene actualmente, tales como que en la cultura hay varios grados o niveles, y que la posesión de éstos corresponde a un discriminativo posicionamiento social. En particular posiblemente esté conectado con la idea de que toda educación si es tal ha de ser literaria, académica. Con ello no es sorprendente que en la idea de cultura sean más nucleares los aspectos intelectuales.

Paralelamente el término Cultura tiene además una vinculación con el comportamiento, y no sólo con el conocimiento, en cuanto que refleja la adquisición de hábitos sociales y la capacidad para comportarse socialmente. En este caso hace referencia al saber estar, conducirse de forma socialmente aceptable, tener asimiladas maneras y hábitos adaptativos de conducta social o haber adquirido las normas de conducta vigentes o dominantes en una sociedad. Cultura aquí adquiere el significado de saber estar, saber comportarse y relacionarse. Pero también en este caso vuelven a aparecer los componentes de rango y jerarquía, porque las normas

asimiladas hacen referencia a los modelos de las élites sociales o al menos a las pautas de conducta dominantes y aceptadas y porque su adquisición y uso permiten al individuo algo así como la entrada en sociedad, la adquisición de un cierto status, la identificación al menos con los grupos dominantes o sencillamente la integración social. De manera que la oposición cultura / incultura referida al conocimiento se reproduce ahora pero referida a la conducta que de nuevo se carga valorativamente en términos de estratificación social.

En relación, pues, a esta extensión semántica del término cultura hacia educación, es la correspondencia entre niveles de conocimientos (algo acumulativo, pero medible en niveles) y calidad (evaluable también en niveles) del comportamiento social, algo claramente recogido entre los significados comunes actuales del término. "Tener cultura" y las expresiones sinónimas de "ser educado", "ser culto" asumen la idea de que una instrucción literaria de nivel superior recibida implica un control, un dominio de los impulsos asociales y se corresponde con una extrema exquisitez, una sensibilidad, un estilo refinado en la interacción social. Esta idea refleja toda una concepción pedagógica de las clases de la alta burguesía del siglo XIX, asimilada en el siglo XX por las clases medias, e incluso por el proletariado y por el campesinado como ideal social. La Cultura, la educación, la instrucción son entendidas como saber y buenas maneras.

Siempre me ha llamado la atención esta asociación entre buenas maneras y saber, no sólo en nuestra sociedad occidental, sino sobre todo entre los indígenas del altiplano andino. Expresiones como "doctor", "doctorcito", "licenciado" surgen en la boca de los campesinos con facilidad para aplicarlas a funcionarios, misioneros, investigadores sociales o técnicos de las instituciones de desarrollo a quienes suponen capacitados y formados, en quienes observan buenas maneras, lenguaje esmerado, modo de vestir ajeno al mundo indígena y a quienes atribuyen en razón de todas estas cosas cierta jerarquía social, aunque ninguna de estas cosas tengan que ver con frecuencia con la realidad.

De cualquier forma, tanto si el término cultura se vincula a conocimientos e instrucción del primer caso, como si va unido a conductas socialmente aceptadas del segundo, hay en ambos casos una asociación entre cultura y educación. Tener cultura suele emplearse con un significado idéntico a ser educado, lo cual es sinónimo de tener conocimientos y comportarse con buenas maneras.

Otro de los usos no antropológico del término Cultura, al menos en el momento presente, aunque no ajeno completamente al mismo, es el que lo asocia al término civilización. Civilización es un concepto utilizado incluso por importantes sociólogos y antropólogos por contraposición a las nociones de cultura primitiva y popular. Civilización "como categoría taxonómica se aplica a modelos culturales caracterizados por una heterogeneidad orgánica y una estructura social correlativamente compleja. Las sociedades civilizadas están típicamente estratificadas y segmentadas, y la cultura de la civilización correspondientemente diversificada. Heterogeneidad orgánica significa diferenciación funcional de subculturas -alta y baja, religiosa y profana, urbana y rural - dentro de la estructura cultural total de una civilización. En términos evolucionistas, la conquista de la civilización representa una etapa definida en el desarrollo de la sociedad y la cultura, y en cuanto tal, contrasta con el salvajismo y la barbarie, los niveles de integración que precedieron al de la civilización en la trayectoria de progreso de la humanidad" (ARMILLAS, 1976).

En coherencia con este punto de vista, se habla, por ejemplo, alternativamente de cultura griega o egipcia y de civilización griega o egipcia empleando ambos términos indistintamente. Aquí los términos cultura y civilización son entendidos en oposición a naturaleza como el conjunto de productos de la creación del espíritu de estos pueblos manifestados en sus diferentes obras y creaciones tecnológicas, estéticas o

de cualquier otro orden. En este sentido se habla de historia de la civilización griega o egipcia como equivalente de historia de la cultura griega o egipcia, o se utiliza indistintamente los términos cultura occidental y civilización occidental, cultura moderna o industrial y civilización moderna o industrial, aunque haciendo referencia de alguna forma a la propiedad de mayor extensión y magnitud en la segunda que en la primera.

Esta forma de entender y usar los términos cultura y civilización supone, en primer lugar, la existencia de productos culturales, es decir, creaciones en desarrollo gradual y progresivo, en segundo lugar la categorización de los mismos como diferenciados entre sí por algunos rasgos identificadores y, en tercer lugar, la atribución a los mismos de un carácter singular y especialmente representativo de un pueblo. En este mismo sentido se habla en la actualidad, incluso, de cultura americana, española, alemana o japonesa para referirse a productos culturales especialmente sobresalientes, valiosos y representativos de lo que se supone la idiosincrasia de estos pueblos.

En esta concepción de cultura como civilización aparece como telón de fondo la oposición naturaleza / cultura, pueblo natural / pueblo culto, pueblo primitivo / pueblo civilizado, que hunde sus raíces en el s. XVIII y tiene como trasfondo la idea de progreso de la Ilustración y que recoge el evolucionismo con su sentido de progreso en etapas y fases de desarrollo, definidas desde el etnocentrismo del patrón occidental de medida.

A este punto de vista sobre la cultura como civilización, sobre el concepto de progreso y sobre la oposición pueblos naturales, sin cultura /pueblos civilizados, con cultura, se ha sobreañadido el carácter de obra singular, especialmente extraordinaria y valiosa, que justifica el sentido de progreso y revela la oposición entre cultura inferior / cultura superior, es decir, la estratificación en la posesión de la cultura. Desde esta perspectiva se habla de cultura superior y cultura inferior refiriéndose tanto a culturas/civilizaciones distintas, como a productos diferentes de una misma cultura/civilización. Términos como patrimonio cultural, histórico o artístico empleados por las instituciones públicas y privadas que administran "la cultura" revelan esta misma concepción de cultura como producto de rango superior.

De esta concepción de cultura como civilización siguen alimentándose todas las instituciones que reciben el calificativo de culturales, sean ministerios de cultura, consejerías de cultura, institutos de cultura, concejalías, fundaciones o asociaciones. Todas sus políticas culturales y sus planes e conservación, restauración y difusión obedecen a este concepto de cultura/civilización como producto excepcional y singular. Paradójicamente las instituciones y organismos dedicados a la cultura no emplean este concepto en el mismo sentido que la Antropología, la ciencia que tiene como objeto de estudio precisamente la Cultura.

Otros usos del término cultura vienen expresados en los términos cultura popular, subcultura y contracultura (MIRA, 1989:121). El término cultura popular subraya por un lado la existencia de dos tipos de cultura, la popular y la no popular, que de nuevo expresa el rango o jerarquía, la cultura superior y la inferior. Y al mismo tiempo implica el reconocimiento y atribución de capacidad para generar cultura a los campesinos y clases populares. En este caso hablar de cultura popular es como en el caso de cultura primitiva, atribuir la capacidad de producir cultura a las clases populares ahora como antes se atribuyó a los pueblos calificados de primitivos. El término subcultura está igualmente cargado de un significado peyorativo. Viene a ser la cultura de las minorías frente a la cultura dominante, pero no de cualquier minoría, sino sobre todo de minorías marginales o periféricas. Así se habla de subcultura juvenil, subculturadelincuente o de la droga, o subcultura regional o local, indicando que los primeros, los jóvenes, por edad, están en el límite de la cultura adulta, los delincuentes y drogadictos están en el límite de la legalidad vigente, y los

regionales o locales están en la periferia de la cultura nacional, es decir, en el margen. Por último se emplea también los términos contracultura, revolución cultural o movimiento cultural para expresar la existencia de formas de oposición, contestación y de carácter alternativo frente a la cultura dominante.

Para terminar haré referencia al uso indiscriminado de la cultura. Se habla de cultura de la participación, como se habla de cultura de la solidaridad (algunas ONG), cultura del pelotazo y cultura de la corrupción (Mass media), cultura del trabajo (M^a Antonia Martínez, Presidenta de la Comunidad Autónoma de Murcia), cultura de la evaluación (Hernández Pina, profesora de la Universidad de Murcia), cultura del ahorro (Sr. Ibarra, Presidente del BBV), cultura de los programas (Sr. Guirao, Consejero de Sanidad), por citar solo algunas expresiones. Pero todas ellas son expresiones bastante desafortunadas desde el punto de vista de la Antropología que es la ciencia social que se ocupa de eso que llamamos la Cultura.

La mayor parte de esas expresiones carecen de sentido antropológico. El término Cultura aunque difuso y contradictorio en las distintas escuelas antropológicas que estudian la cultura tiene un sentido bastante preciso y con todas las variaciones imaginables la mayor parte de los antropólogos aceptan como referente aún aquella definición de Tylor como "ese todo complejo que incluye conocimientos creencias, arte, moral, leyes, costumbres y otras aptitudes y hábitos adquiridos por el hombre como miembro de la sociedad".

Así que hablar de "Cultura de..." los yanomami, los mayas, los mayas o los campesinos de los Picos de Europa quiere decir hablar de las formas de vida de esos grupos humanos en sus diferentes dimensiones productivas o tecno-económicas, organizativas o socio-políticas e ideológico-simbólicas, que incluye ese todo complejo al que Tylor definía como Cultura ya en 1871. "Cultura de ... los yanomani, es sencillamente la cultura yanomami, cultura maya etc.

Pero las expresiones cultura de la participación, o cultura de la corrupción carecen de este sentido genuino que el término tiene en Antropología. ¿Qué querría cultura participativa, o cultura corrupta?. En realidad esos usos del término cultura lo único que quieren subrayar es sencillamente, la existencia en la cultura de unos comportamientos calificados como participativos o como corruptos, pero esos comportamientos no son una cultura en el sentido antropológico, sino una parte de la cultura. Las conductas no son una cultura, las conductas son uno de los componentes de cualquier cultura.

Carece de sentido hablar de culturas participantes o participativas y de culturas no participantes o participativas, sencillamente porque toda cultura es participativa. Existe porque hay un grupo de individuos, que ocupan un territorio, realizan actividades productivas para la subsistencia del grupo, mantienen formas de organización social que les permiten distribuir el poder y la toma de decisiones según diversos criterios.

Frente a esta diversidad de usos del término cultura, hay cada vez más unanimidad entre los antropólogos a entenderla como "la totalidad de las formas de vida de una sociedad, es decir: 1) la cultura en tanto que modo de ser y de vivir específicamente humano, y por tanto universal y común; y 2) las culturas como modos de ser y de vivir (de relacionarse, pensar, trabajar, hablar, etc.), propios de los diferentes grupos humanos: pueblos, áreas, naciones, primitivos, modernos..." (MIRA, 1989:122).

BIBLIOGRAFIA

ARMILLA, P. (1976) "Revolución Urbana. El concepto de civilización" en D.L. SILLS (dir.) Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales, vol. 9. Madrid. Aguilar.

Diccionario de Autoridades. (1978) Reedición. Madrid. Aguilar.

MIRA, J.F. (1989) "Cultura" en CAMPO, S. del Tratado de Sociología 1. Madrid. Taurus.



2. El concepto de Cultura en Antropología

Veamos a continuación, pues, distintas definiciones del concepto de Cultura, y cómo los antropólogos han asado de considerar la Cultura como objeto de la Antropología, mostrando y caracterizando los diferentes elementos de la vida humana que en ella están incluidos, es decir, su contenido, a elaborar teorías sobre la Cultura y explicaciones sobre su funcionamiento.

La definición más clásica de Cultura es la formulada en 1871 por TYLOR que iniciaba su obra "Cultura primitiva" afirmando: "Cultura o Civilización tomada, en su amplio sentido etnográfico, es ese complejo de conocimientos, creencias, artes, moral, leyes, costumbres y cualesquiera otras aptitudes y hábitos adquiridos por el hombre como miembro de la sociedad".

Hasta TYLOR la extensión semántica del término ha seguido dos direcciones, una la de incluir todas las aptitudes y hábitos adquiridos, digamos que es la dirección del incremento intensivo, que refleja el contenido de la Cultura, la otra llega hasta poder referirse a todos los pueblos del mundo, a todos los hombres y a la humanidad misma, un ensanchamiento propiamente extensivo del término. Pero la metáfora agrícola del cultivo de la tierra y del espíritu después con sus componentes de cuidado normativo como exigencia de la transformación de tierra y espíritu, como he subrayado en el apartado anterior, ha permanecido en el sentido procesual y el sentido normativo que el término Cultura ha adquirido en muchas definiciones posteriores.

En la definición de TYLOR, se nos presenta una concepción onmicomprensiva de la Cultura, cuyo rasgo más importante y novedoso es la doble extensión del término, aplicable a partir de TYLOR a todos los pueblos o sociedades, por un lado, y a todas las actividades humanas, por otro. Una extensión antropológica del término que entró en colisión en su época con las ideas dominantes sobre los pueblos "bárbaros, salvajes o primitivos" y que aún compite hoy, generalmente sin éxito, con los significados de Cultura profundamente enraizados en la sociedad occidental y restrictivos y reduccionista al ámbito de la educación, en el doble sentido de conocimientos y comportamientos, y al de productos culturales de algunos pueblos y no de otros, o de algunos especialistas y profesionales pero no de todos los miembros de estas sociedades.

La noción de Cultura en TYLOR incluye las siguientes asunciones:

1. La Cultura es atribuida a la humanidad en su conjunto. No es una propiedad o un atributo de ciertos pueblos o sociedades, ni de ciertas élites o especialistas, sino una condición del ser humano, de la humanidad.
2. Cuando se habla de Cultura de sociedades concretas se entiende más bien "la situación" de la Cultura en ellas, como concreción o expresión en cada sociedad. Esto recoge el doble principio de la uniformidad y de la diferencia de grados.
3. La Cultura es una rama de la Historia. Lo que equivale a afirmar la continuidad de la Historia y la continuidad de la Cultura.

4. La Disociación entre raza y cultura. Las razas son heterogéneas, la Cultura es homogénea, aunque en grados diversos.

TYLOR es un claro exponente de los principios de la Antropología Del siglo XIX que M. SINGER (1974) resume en: unidad psíquica de la humanidad, unidad de la historia humana, unidad de la cultura. La definición de TYLOR es un prototipo de la extensión de la noción de Cultura que realizan los antropólogos del siglo XIX. Con él la Cultura como objeto de la Antropología está clara y definitivamente establecida. La alusión a la definición de TYLOR es para los antropólogos una señal de identidad, algo así como remitirse al origen de un grupo profesional, invocando al

antepasado y su aportación fundamental para la definición de grupo. Que se trate de una definición descriptiva, enumerativa, ha sido muchas veces echado en cara, pero por otra parte facilita el encuentro de investigadores que situándose en posiciones de escuela diferentes, se reconocen todos continuadores de la orientación por él diseñada.

Se trata de una definición descriptivo-enumerativa, reconocida además por otros científicos sociales como la aportación más representativa de los antropólogos, que incluso en la divulgación más general de conocimientos han mantenido esta concepción omnicomprendensiva de la cultura como una aportación en cierto sentido permanentemente crítica que obliga a replantear continuamente prejuicios y discriminaciones. En conflicto incesante esta noción choca con el uso común del término que tiende a restringir como "cultura" una y otra vez a conocimientos, productos, expresiones, estilos de vida de ciertas clases sociales. Como si sólo las élites ilustradas fueran capaces de producir "Cultura", o como si sólo los productos culturales excelentes, extraordinarios o excepcionalmente bellos, artísticos o innovadores pudieran ser considerados como "Cultura".

Pero sigamos con la definición de TYLOR. Con seguridad resultaba osado en su tiempo, titular un libro como "Cultura primitiva", cuando difícilmente se reconocía entonces a los "pueblos inferiores" la capacidad de Cultura. La estrategia para conseguir la extensión del término hasta poder referirse a los pueblos primitivos (salvajes, que se decía) fue afirmarla antes como una atribución de toda la Humanidad. Todos los hombres son productores de Cultura. Y por otra parte extenderla más allá de los "conocimientos, las creencias, las artes y la moral" hasta las costumbres y "cualesquiera otros hábitos y capacidades", pues sólo si se desvinculaba el término de restricciones intelectuales y artísticas y académicas podía ser aplicado con propiedad a todos los sectores sociales y también a todos los pueblos. También fue una estrategia, formularla desde una teoría, la evolucionista, que permitía la equiparación de los propios primitivos antepasados de los europeos y los pueblos salvajes actuales, equiparación soportada con el método comparativo. Es claro que los europeos deberían reconocer más fácilmente la capacidad cultural de otros pueblos, y sobre todo de los salvajes, si tal capacidad se les decía era análoga a la que tuvieron sus propios antepasados. Se intenta decir con esto que ambas direcciones de extensión del término cultura para incluir todo hábito adquirido por el hombre y toda expresión, costumbre, etc. de los pueblos primitivos debían de ir simultáneamente planteadas, pues difícilmente podría haberse hablado de otro modo de cultura primitiva, si la Cultura sólo hubiera incluido los productos y capacidades artísticas, intelectuales y morales.

Sin embargo, el sentido más actual de "culturas" y en especial de "culturas primitivas", conocida la especial dedicación de los antropólogos a ellas, no fue estrictamente forjado por TYLOR, para quien, como se ha visto, se trata de un nivel, un grado de la Cultura. Se debe a BOAS y a MALINOWSKI, la expresa referencia por igual de la Cultura para todos los pueblos, para cualquier pueblo. Según BOAS (1940): "la cultura incluye todas las manifestaciones de los hábitos sociales de una comunidad, las reacciones del individuo en la medida que se ven afectadas por las

costumbres del grupo en que vive y los productos de las actividades humanas en la medida que se ven determinadas por dichas costumbres".

En los años treinta los antropólogos hablaban con toda normalidad de "culturas contemporáneas, estudiadas por los etnólogos", como hacía MALINOWSKI en 1931. Antes KROEBER, también MALINOWSKI, había diferenciado

claramente civilización y cultura. Tal disociación es la que permitió el uso plural del término, "las culturas", y en concreto, la posibilidad de referirse a "culturas primitivas". Observese, sin embargo, que el término "primitivo" estaba ya más que asentado y que no hubiera tenido sentido ninguno hablar de "culturas salvajes" y, sin embargo, sí de "pueblos o sociedades salvajes". Además BOAS inició una actitud reticente hacia el empleo del término "primitivo", en especial por lo que implicaba de ligazón necesaria entre raza y cultura. Así no sólo se trataba de la pluralización de las "culturas", sino también de la inadecuación del calificativo "primitivo", con lo que quedaba ya en adelante un uso generalizado del término "cultura" para ese todo complejo al que se refería TYLOR, pero atribuido por igual a cualquier sociedad humana. Cultura no ser ya un rasgo o característica que en diferente grado posean las sociedades humanas (que sería la perspectiva evolucionista), sino una condición atribuible por igual a cualquier sociedad humana.

MALINOWSKI en el artículo escrito para la Encyclopaedia of the Social Sciences (1931) instaura una concepción de la Cultura en la que se destaca más que el contenido el modo de organización de sus elementos, al definir la Cultura como unidad organizada, funcional que debe analizarse teniendo en cuenta las instituciones que la componen en sus relaciones recíprocas, en su relación con las necesidades del organismo humano y en relación con el medio. A partir de entonces y hasta la revisión de definiciones que hicieron KROEBER y KLUCKHOHN (1952), recogiendo más de 150 definiciones, el concepto de cultura va a ir asimilando un sin número de aspectos que obliga a los manuales a hacer largos capítulos en los que se repasan éstos.

Un buen ejemplo es el manual de KEESING de 1958. Lo mismo podría decirse del de HERSKOVITZ (1948) o de LINTON (1936), etc. Lo de menos es ya el contenido. Los aspectos ahora enumerados suelen ser los siguientes: es la herencia social, en parte inconsciente, compuesta por unidades mínimas, que para unos son los rasgos, para otros los complejos de rasgos y para los funcionalistas las instituciones, es dinámica en el tiempo y en el espacio, normativa o pautada, ciertos rasgos o instituciones pueden ser considerados como universales a todas ellas, en cada rasgo o institución se distingue su forma o su función (que a veces se hace equivaler a lo que entonces se llamaba el significado), es integrada, sujeta a cambios, en las sociedades a gran escala se distinguen varias subculturas, determinados elementos en ella forman sistemas, p.e. el lenguaje, la política, la religión, entran en contacto unas con otras, cuyo proceso recibe el nombre de aculturación y finalmente es simbólica, es decir, forma un sistema de símbolos.

A propósito del concepto de Cultura se sucedieron una serie de debates teóricos. Dos fueron los principales. La confrontación entre la cultura y la estructura social como objetos de la Antropología y como determinantes del comportamiento de los individuos, y el locus de la realidad cultural, la cultura en realidad residía en la mente de los individuos o era una entidad sui generis, configuracionismo, es decir, psicologismo versus culturología.

En relación al primero de los debates, SINGER (1974) sintetiza muy acertadamente la confrontación entre dos teorías antropológicas de la Cultura opuestas entre sí que llama "la teoría de las formas culturales o modelos de cultura", representada por KROEBER y expresada hasta el presente en la Antropología Cultural, y "la estructura social como teoría de la cultura", cuyo principal defensor fue RADCLIFFE-BROWN y que se ha manifestado en la Antropología Social, casi una

confrontación de antropologías nacionales norteamericana y británica que ha persistido casi hasta nuestros días a pesar del consenso de KROEBER y PARSONS (1958), representantes privilegiados de la Antropología y Sociología americana, sobre la entidad y pertinencia de la Cultura y de la Sociedad. Como acertadamente indica SINGER (1974) se trata de dos teorías, de dos esquemas distintos empleados para interpretar y explicar una serie de hechos, añadiría, los mismos hechos.

La teoría de las formas culturales es en principio una superación de la simple formulación de que la cultura es comportamiento aprendido. KROEBER y KLUCKHOHN (1952) después de su extensa revisión del concepto de Cultura presentaron una nueva definición que aspiraba a resumir los diversos puntos de vista y a generar consenso entre los antropólogos. Según ellos "la cultura consiste en formas de comportamiento, explícitas o implícitas, adquiridas y transmitidas mediante símbolos, y constituye el patrimonio singularizador de los grupos humanos, incluida su plasmación en objetos; el núcleo esencial de la Cultura son las ideas tradicionales (es decir, históricamente generadas y seleccionadas) y, especialmente, los valores vinculados a ellas; los sistemas de culturas pueden ser considerados, por una parte, como productos de la acción, y por otra, como elementos condicionantes de la acción futura". (1952:181).

Según los promotores de esta teoría no todo en la vida social es igualmente susceptible de modelización. Los modelos más sencillos son las formas de comportamiento explícitas y objetivas que se expresan en las costumbres de la indumentaria, el trabajo o la dieta alimentaria. Los modelos más complejos son los que subyacen a la organización social, política o económica y a los sistemas de religión, lenguaje y otros. Entre estos KROEBER distinguía entre modelos básicos o sistémicos, formas persistentes como constelaciones coherentes de características con un valor funcional, como el alfabeto o la agricultura de arado, y modelos secundarios, sujetos a una mayor variedad e inestabilidad, como la organización social formal o los sistemas de pensamiento. RHUT BENEDICT avanzó en esta dirección y propuso hablar de Patterns of Culture (1934), es decir, de configuraciones que penetraban en todas o la mayoría de las esferas de la cultura, afianzándolas sobre un contraste con tipos de personalidad. La base de estos planteamientos está en el principio de selección sobre el amplio abanico de las posibilidades del comportamiento humano, de forma que cada cultura parece que hubiera seleccionado un arco de todo el espectro.

La teoría de la estructura social como teoría sobre la Cultura fue desarrollada por RADCLIFFE-BROWN (1952, 1958). La estructura social es definida por él como una red o sistema de relaciones sociales que incluye a los grupos sociales persistentes y a las clases sociales y funciones sociales diferenciadas. También la teoría de la estructura social sigue de cerca la analogía orgánica. Así se habla de morfología social para referirse al estudio y clasificación de tipos de estructura social y de fisiología social para referirse al estudio del funcionamiento de cada tipo.

RADCLIFFE-BROWN (1952) entiende por "cultura", el proceso de transmisión cultural. Pero cultura y transmisión cultural son sólo aspectos reconocibles del proceso, pero no todo el proceso. Explican que el proceso cultural sea un rasgo específico de la vida social humana, pero es sólo parte del proceso de interacción entre personas. En otro lugar RADCLIFFE-BROWN insiste en que "define la Antropología Social como el estudio de la sociedad humana, mientras que otros la definen como el estudio de la cultura". Estos planteamientos le llevaron a evitar el uso del término Cultura, bajo la pretensión de que la Antropología Social estudia la estructura social, no la Cultura. Pero es una pretensión desorientadora, pues como afirma SINGER (1974) "en realidad, la teoría de la estructura social, tanto implícita como explícitamente, encierra un concepto de cultura", como veremos más adelante.

C. GEERTZ (1957) resuelve sencillamente lo que desde entonces dejó de ser una

cuestión debatida, mostrando las interconexiones entre cultura y estructura social. Cultura es "un sistema ordenado de significados y de símbolos, en términos de los cuales la interacción social tiene lugar". Cultura es la fábrica de significación en términos de la cual los seres humanos interpretan su experiencia y guían su acción. Estructura social es la forma que la acción toma, la red actualmente existente de relaciones sociales. Cultura y estructura social son pues diferentes abstracciones del mismo fenómeno".

..Abstracciones o realidades? Esto obliga a matizar en qué sentido se dice que la Cultura es una abstracción. En la respuesta está implicado el papel que tienen los individuos respecto a ella. Una herencia de otro famoso debate acerca del locus de la Cultura, sugerido anteriormente, y cuya exposición puede seguirse en SERVICE (1985). La cultura es subjetiva, interior al individuo, o es objetiva, exterior al mismo.

SAPIR es quizás el representante más iluminado de la determinación del individuo como locus verdadero de la cultura (1927) "El verdadero locus de estos procesos -se refiere a los patterns de conducta heredadas-, que cuando son abstraídos en una totalidad constituyen la cultura no es una comunidad teórica de seres humanos, porque el término "sociedad" es en sí mismo un constructo cultural... El verdadero locus de la cultura está en las interacciones de individuos específicos, y por el lado subjetivo, en el mundo de los significados que cada uno de estos individuos puede inconscientemente abstraer para sí mismo de su participación en estas interacciones. Cada individuo es, pues, en un sentido muy real un representante de al menos una subcultura que puede ser abstraída de la cultura generalizada del grupo de la que es un miembro". Es SAPIR quien inicia la consideración de la Cultura como una "abstracción de la conducta", "una ficción estadística". Y su comprensión de lo superorgánico es entonces: "Que la cultura es un superorgánico todo impersonal, es un principio metodológico bastante útil para comenzar con él, pero llega a ser un serio lastre en el largo trayecto hacia el más dinámico estudio de la génesis y desarrollo de los patterns culturales, porque estos no pueden ser desconectados realísticamente de aquella organización de ideas y sentimientos que constituye el individuo" (1927).

WHITE es un representante característico de la cultura como algo supraindividual y exterior a los individuos, en última instancia una entidad sui generis. (1959) "Si nosotros definimos cultura como consistiendo en cosas reales y acontecimientos observables, directa o indirectamente en el mundo externo, ¿dónde existen estas cosas y acontecimientos?, ¿dónde tienen su ser?, ¿cuál es el locus de la cultura? La respuesta es: las cosas y acontecimientos que comprende la cultura tienen su existencia en espacio y tiempo, 1) dentro de los organismos humanos, esto es, conceptos, creencias, emociones, actitudes, 2) dentro de los procesos de interacción social entre los seres humanos, y 3) dentro de los objetos materiales (hachas, factorías, raíles, potes de barro) fuera de los organismos humanos, pero dentro de los patterns de interacción social entre ellos. El locus de la cultura es así intraorganísmico, interorganísmico y extraorganísmico".

Otra vez GEERTZ (1957) sintetiza y disuelve el debate cuando afirma: "La Cultura es pública. Aunque ideacional no existe en la cabeza de nadie, aunque no es física no es una entidad oculta. Hoy no se entiende aquel debate interminable de si la Cultura era subjetiva u objetiva. Cuando la conducta humana es vista como acción simbólica -acción que significa- la cuestión de si la cultura es conducta pautada o trama de la mente o las dos juntas de alguna manera pierde sentido. Preguntarse sobre un guiño de complicidad o sobre un robo de ganado no es cuestionar su status ontológico. Esto está claro, pero hay muchas formas de oscurecerlo. Una es imaginar que la cultura es una realidad "superorgánica", autocontenida en fuerzas y propósitos. Esto es reificarla. Otra que consiste en pautas brutas de eventos de comportamiento que observamos de hecho ocurriendo en una comunidad. Esto es reducirla. Tales confusiones existen en GOODENOUGH (1957), "la cultura está en las mentes y el

corazón de los hombres"... Se hace necesario decir que la cultura consiste en estructuras socialmente establecidas de significación en término de las cuales la gente hace tales cosas como señales de complicidad y las reúne o percibe insultos y los responde, y no más decir que es un fenómeno psicológico, una característica de la mente de alguien sea personalidad o estructura cognitiva".

Un sentido final de la cultura como abstracción según señala KEESING (1974) sería más aplicable a sociedades de gran escala, como la Cultura japonesa. En ella se distinguirían códigos culturales de grupos profesionales, estratos sociales o comunidades locales, subculturas. Para hablar de cultura japonesa habría que mostrar no sólo qué es común a todas ellas, sino también qu, es específico de cada una y debería dar cuenta de todas estas variantes o en todo caso precisar el nivel en el que sitúa el código que describe.

La irrupción de la teoría general de sistemas aportó otros sentidos a la cultura como abstracción, asumida en particular por herederos de la perspectiva evolucionista. Subrayándola en tanto que sistema adaptativo, ha llevado a una nueva reformulación de los debates teóricos de la Cultura. KEESING (1974) titula uno de los más lúcidos trabajos sobre el concepto de Cultura, "Teorías de Cultura" y en esto est precisamente una de las apreciaciones primeras que pueden hacerse respecto al significado antropológico de la Cultura hoy. Ha quedado muy lejos ya la mera alusión o afirmación de la cultura como objeto. Ya no puede ofrecerse una simple definición descriptiva de la Cultura. Su concepto condensa ya la teoría que se profesa. La Cultura ha llegado a ser abstracción o mejor constructo en su más pleno sentido. Se trata de una apropiación explícita por parte de los investigadores o tal vez de un pleno reconocimiento de que su discurso es quien la construye, quien la conforma, quien la sistematiza.

KEESING (1974) confronta las dos grandes corrientes de la Antropología de los años setenta, las culturas "como sistemas adaptativos" versus las teorías tradicionales de la cultura. Ya OTIS DUNCAN (1961) percibía un importante desplazamiento semántico de la noción de "sistema social" a "ecosistema". La función adaptativa de la cultura había sido señalada hacía mucho tiempo. HERSKOVITZS (1948) la había definido como "la parte del entorno que es producto del hombre". Era una forma de escapar al viejo debate del determinismo ambiental. El concepto de ecosistema es una superación en toda regla de ese viejo debate. "La trama ecosistemática sugiere un enfoque sintético hacia una unidad organizada en la que transacciones de producción, distribución, consumo y reciclaje de materiales están estructuradas y funcionan... la estructura e interrelaciones funcionales de un ecosistema emerge del estudio de losintercambios circulares entre seres vivos y componentes no vivos, e incluye transacciones de energía no circular y de información. El estudio de los ecosistemas que incluye al hombre busca comprender la estructura y funcionamiento de ese todo sistemático compuesto por subsistemas conexiónados" (ANDERSON,1973). El concepto de adaptación no permite ya veleidades deterministas (ALLAND y MCCAY, 1973).

Aunque es difícil sintetizar los acuerdos mínimos entre la ecología cultural, la etnoecología, la ecología de las poblaciones, el materialismo cultural de HARRIS (1979), la antropología ecológica, etc. (ANDERSON, 1973), KEESING (1974) expone los siguientes: 1) las culturas son sistemas de patterns de conducta socialmente transmitida que sirven para relacionar las comunidades humanas con sus espacios ecológicos. Eso incluye tecnologías, modos de organización económica, patterns de asentamientos, modos de agrupación social y de organización política, creencias yprácticas religiosas, etc. (CARNEIRO, 1974). 2) el cambio cultural es primordialmente un proceso de adaptación y ello se explica por selección natural. Las culturas cambian en la dirección de equilibrio dentro de los ecosistemas. En los sistemas culturales operan mecanismos feedback tanto negativa como positivamente. 3) siguiendo al famoso núcleo cultural de WHITE (1949, 1979) y STEWARD (1955),

la tecnología, economía y elementos de la organización directamente vinculados con la producción son los relieves más adaptativamente centrales de la cultura. En ellos comienzan los cambios adaptativos y desde ellos se extienden. De este modo distinguen, otros sistemas, los ideacionales, como secundarios. 4) tales componentes ideacionales pueden tener también consecuencias adaptativas, como ya había expresado CARNEIRO pero el estudio de RAPPAPORT (1967) sobre los tsembanga maring ha resultado en este punto paradigmático. Otros trabajos después de él - escasos- nada han avanzado en ese camino.

Las culturas como sistemas adaptativos en confrontación con las teorías ideacionales presentan a pesar de todo una visión más homogénea. La adhesión a los modelos lingüísticos ha sido la virtud -y el vicio- común de las teorías ideacionales. El lenguaje sigue siendo el viejo camino hacia la mente. La Nueva Etnografía, el estructuralismo francés han conducido a la exploración de los procesos cognitivos, sistemas de clasificación, gramática de transformaciones, pero el énfasis puesto, especialmente por LEVI-STRAUSS (1958), a las estructuras lógicas de la mente como ordenaciones mentales de la realidad ha supuesto un peligroso alejamiento de los hechos.

SCHNEIDER (1976) tal vez sea caso aparte. Un intento al viejo estilo de proporcionar ya no sólo una definición sino una "Teoría de la Cultura". "El objeto de una teoría de la cultura es contribuir a una comprensión de la acción social, puesto que la cultura, que defino como un sistema de símbolos y significados, tiene un papel en determinar esa acción". SCHNEIDER niega que existen otros sistemas, biológico, psicológico, social y ambiental, lo que afirma es la pertinencia especial de la Antropología en tratar del sistema cultural, la no reducción de este sistema a cualquiera de los otros, y la posibilidad de estudiar ese sistema por sí mismo. Para ello ha de adoptar una teoría de la acción social, una teoría del determinismo cultural puro, es demasiado ingenua.

Así para SCHNEIDER normas y cultura son aspectos de la acción abstraídos para propósitos analíticos. Las relaciones entre ellas son mostradas así: "Cultura, que he definido como un sistema de símbolos y significados, considero que es un importante determinante de la acción y establezco que la acción social es una actividad significativa de los seres humanos. La acción social requiere comunalidad de comprensiones, implica códigos comunes de comunicación, y conlleva relaciones generalizadas entre sus partes mediadas por la comprensión humana. Que un acto pueda tener consecuencias para otro no es sólo función de los efectos de ese acto, es también una función del significado que ese acto tiene para las personas implicadas" (1976).

Discute la definición de KROEBER Y KLUCKHOHN de "la cultura consiste en patterns de y para la acción", en el sentido en que debería ser aplicada como definición a las normas, la cultura, por el contrario, insiste, son sistemas de símbolos y significados. Según SCHNEIDER (1976) la cultura "consiste en un cuerpo de definiciones, premisas, proposiciones, postulados, presunciones, propuestas y percepciones sobre la naturaleza y el puesto del hombre en ella". Rechaza la definición tipo inventario de TYLOR porque tales definiciones tienen que acabar necesariamente con un etcétera y porque Cultura "es más que patterns de conducta aprendida". Y, por otra parte afirma que la Cultura "es más que la adaptación del hombre a la naturaleza", porque la naturaleza como cosa no existe excepto cuando el hombre la formula.

Las dos funciones fundamentales de la cultura son: la primera, una función integrativa especial que PARSONS llamaba "mantenimiento de pattern", en términos de SCHNEIDER, función "regnant", "forma el o los principios unificadores para el sistema normativo total proporcionando un conjunto único de símbolos y significados a los cuales cada parte diferenciada de ese sistema normativo está relacionada,

relacionando así cada parte del sistema normativo a todas las otras partes más o menos directamente a través de sus significados". La segunda función es la "generativa", la vida social es significativa, nuevos significados son establecidos con referencia a los viejos y salen de ellos y deben ser hechos, en algún grado, congruentes con ellos y los cambios, donde y cuando ocurran deben ser articulados con el sistema existente de significados".

SCHNEIDER es un buen ejemplo de lo que podría llamarse una visión estricta de lo cultural y de los límites de la Antropología. Se trata de una visión clásica hasta en el uso del concepto de sistema al viejo modo. Y es la muestra más explícita de lo imposible que es hoy una definición de la Cultura como mero objeto de la Antropología, aunque curiosamente sea el más claro exponente actual de ello. De todos modos cualquier esfuerzo de definición es hoy una obligada exposición de una teoría, aunque se va extendiendo la opinión entre muchos antropólogos de que todo esfuerzo definitorio es tarea vana y siguiendo las sugerencias de GEERTZ surge una tendencia a abordar la cultura a través de un conjunto de viejas metáforas, como la de WITTGENSTEIN, el plano de la ciudad, pero también la tela de araña de WEBER, el montón de arena o el pulpo con sus tentáculos (sin olvidar la vieja metáfora de parches y remiendos de KLUCKHOHN).

Descubrimos así un modo de sortear abstracciones en el estudio de la Cultura y generar filtros culturales para poder comprenderla, y al fin un modo de mostrar la noción de Cultura desde las expresiones que para ello genera una cultura. Un camino interesante intelectualmente y atractivo para la especulación sobre las sociedades humanas, pero de dudoso valor para la acción social.

Comenzaba este capítulo mostrando los principales sentidos de proceso y normatividad que se traslucían en las primeras extensiones semánticas del término Cultura. La tarea de la Antropología ha sido además de lo que puede considerarse su principal aportación, la extensión del término hasta abarcar todo el comportamiento de todos los pueblos, proponer modos de integración de los diferentes elementos que la componen. Configuraciones, sistemas, estructuras, han sido diferentes ensayos para responder a esa cuestión central. La asunción que parece subyacer permanentemente es que la cultura, las culturas, es un todo, enfatizando ahora el carácter de unidad. Como si los antropólogos a través de los estudios de pueblos distintos hubieran captado persistentemente un sentido de unidad con el que todos los pueblos marcan sus diferentes formas de vida. Es decir, aun distinguiendo rasgos, complejos de rasgos, instituciones o los contenidos substantivos de la cultura, todo, se percibe formando un solo marco de referencia, un marco común, una unidad.

La naturaleza de las relaciones, las interrelaciones entre los elementos de esa unidad, el mayor o menor peso asignado a los distintos elementos en la explicación de los hechos, las consecuencias teóricas y prácticas (para la acción social) de unas u otras explicaciones o interpretaciones seguir probablemente debatiéndose. Naturalmente seguir debatiéndose pero sería deseable que no sólo como un ejercicio teórico de los profesionales del estudio de la Cultura, sino como una forma de acción social de los individuos y grupos humanos productores de la Cultura, su patrimonio, y agentes de su conservación y de su transformación.



3. Un concepto de cultura

Consideramos que el contenido central del Patrimonio Cultural es la cultura entendida en toda su complejidad y definida principalmente como la organización social de las diversas formas de vida de y en los grupos humanos, es decir, como organización de la diversidad cultural. Lo que viene a significar que no sólo son diferentes los distintos grupos humanos, sino que también hay diferencias, diversidad, dentro de los propios grupos humanos. No debe, desde estas posiciones, considerarse más la homogeneidad como caracterizador de la cultura. Tal homogeneidad es algo expresado por los propios miembros de los grupos humanos, pero esa misma homogeneidad se representa como diversidad cuando estos mismos miembros actúan y se comportan. Ambos aspectos deben formar parte de la cultura: la representación homogénea que muchas veces es expresada por el nativo sobre su propia cultura y el reconocimiento de la diversidad que se representa en las diferentes maneras de comportarse.

Este es el sentido que le daremos aquí a la Cultura, entendida en su totalidad como el conjunto de elementos cognitivos, comportamentales y objetuales de un determinado grupo humano. Pero amplíemos estos detalles clarificadores por la importancia que pueden guardar en nuestro desarrollo argumental.

En general, en las ciencias sociales se ha supuesto que la cultura es explicable mediante una generalización descriptiva como una vasta organización homogénea. De esta manera los antropólogos hemos pensado siempre, y con nosotros hemos hecho pensar a muchos más, que las sociedades son monoculturales y tan sólo ahora, cuando hablamos de sociedades urbanas, nos empezamos a referir a ellas como multiculturales. Y lo cierto es que las diferencias entre sociedades complejas y simples en lo referente al multiculturalismo es tan sólo una diferencia de grado y no de tipo (GOODENOUGH, 1976).

Aunque a la hora de contarle a "otro" cómo somos nosotros mismos utilicemos una serie de referencias que nos definan, estas mismas referencias no las utilizaríamos para definirnos frente a nosotros mismos (quizá nunca pasamos por tal proceso de definirnos a nosotros frente a nosotros). No sólo no serían muy útiles, sino que desde la primera a la última de las referencias nos iríamos encontrando con objeciones de nuestros paisanos que no se encontrarían cómodamente encuadrados en las definiciones utilizadas para definirles frente a los "otros". Y esto es así porque cuando nos definimos como grupo frente a otro grupo no acudimos a las diferencias que nos distancian, sino a las similitudes que nos aproximan, construyendo un discurso homogeneizador. No hacemos otra cosa que seleccionar aquellos temas que tienen una mayor relevancia para el mantenimiento del grupo social (GARCIA GARCIA, 1988).

Nosotros mismos somos conscientes de tales divergencias al plantear a nuestros alumnos, cuando tratamos de explicarles el concepto de cultura, la tarea de dar una definición de la cultura española, o de la andaluza, o de la granadina. Algunos se atreven a emitir juicios cuando nos referimos a la cultura catalana, pero ni llegan más lejos de lo que comúnmente conceptualizamos como tópicos, ni tienen muchas más explicaciones tales juicios fuera de que se trata de un grupo frente a...; es decir, es el otro, y eso cuesta menos de definir enmarcando con ello a todos los que no somos nosotros o yo. No pretendemos decir con esto que no se pueda hablar de tal o cual cultura de un determinado grupo, nada más erróneo; lo que tratamos de exponer es que cuando pretendemos "pasar" tal o cual cultura por cada uno de los individuos que la componen, nos encontramos con serios problemas para reconocer una réplica de la cultura aludida en cada uno de los comportamientos, acciones, conductas y actividades que cada individuo realiza. Y es que cada individuo tiene una versión particular de todo aquello que le rodea, una versión particular de la cultura a la que decimos que pertenece (si es que se puede hablar de pertenecer a una sola cultura).

En definitiva, y en expresión no muy brillante pero sí orientativa y clarificadora: cada individuo posee su propia versión de cultura diferente a la de los otros miembros componentes del grupo. Cada miembro de un grupo tiene una versión personal de cómo funcionan las cosas en un determinado grupo y, de este modo, de su cultura, o más sutilmente, de su "microcultura" (WOLCOTT, 1985). Lo que se nos presenta y se nos

representa como la cultura de ese grupo constituido por la totalidad de los individuos no es otra cosa que una organización de tales individualidades; dicho de otra forma: una organización de la diversidad, una organización de la heterogeneidad intracultural de la que está compuesta todo grupo humano si atendemos a la cultura desde la versión de cada individuo.

Una confrontación realista entre lo que hace la gente y lo que esta misma gente dice que hace nos pondría sobre la pista de lo que queremos exponer: oímos un discurso homogeneizador y observamos una pluralidad de conductas heterogéneas. Gran parte de la tarea del antropólogo, sino toda, está en saber combinar ambas informaciones (no sólo como datos) para en su conjugación hacer explícita la cultura, explicar la cultura, interpretar qué significa lo que dicen que hacen en relación con lo que hacen. En esto radica la diferencia entre hacer una crónica de sucesos particulares y mirar debajo de ellos para comprender cómo la gente hace frente a tales sucesos y se aumenta o se reduce la probabilidad de su repetición (WOLCOTT,1985). Así la cultura, compuesta de conceptos, creencias y principios de acción y organización, deberíamos inferirla de las palabras y acciones de los miembros del grupo que se estudia y a la vez se la deberíamos atribuir a tales miembros. Todo ello no hace más que recordarnos la necesidad de seguir distinguiendo entre la norma-regla y el comportamiento-conducta.

BIBLIOGRAFIA

ALLAND, A. and MCCAY, Y. (1973) The concept of Adaptation in Biological and Cultural Evolution. En HONIGMANN, J.J. (ed.) Chicago. Rand McNally & Comp.

ANDERSON, J.N. (1973) Ecological Anthropology and Anthropological Ecology, en HONIGMANN, J.J. (ed.) Chicago. Rand McNally & Comp.

BENEDICT, R. (1934) Patterns of Culture. Boston. Houghton Mifflin.

BOAS, F. (1940) Race, Language and Culture. New York. McMillan.

CARNEIRO, D. (1974) "Adaptación Cultural", en Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales, vol. III, pp. 317-319. Madrid. Aguilar.

GEERTZ, C. (1957/1987): La interpretación de las Culturas. Barcelona. Gedisa.

GOODENOUGH, W.H. (1957) "Cultural anthropology and linguistics", en HYMES, D.H.: Language in culture and society: A reader in linguistics and anthropology, pp. 36-39. New York. Harper.

HARRIS, M. (1979) El materialismo cultural. Madrid. Alianza.

HERSKOVITZS, M.(1948/1956) El hombre y sus obras. M.xico. Fondo de Cultura Económica.

KEESING, R. (1958) Cultural Anthropology. New York. Holt, Rinehart and Winston.

KEESING, R. (1974) "Theories of Culture", en Annual Review of Anthropology, 3, pp. 73-97.

KLUCKHOHN C. and KELLY,W.H. (1949) "The concept of Culture", en LINTON,R. (ed.): The science of man in the World Crisis. New York. Columbia Univ. Press.

KROEBER, A.L. (1952) The nature of Culture. Chicago. University of Chicago Press.

KROEBER, A.L. and KLUCKHOHN, C. (1952) Culture: A Critical Review of

Concepts and Definitions. . Harvard University.Peabody Museum of American Archeology

and Ethnology Papers, vol. 47, nS 1.

KROEBER, A.L. and PARSONS, T. (1958) "The concepts of Culture and social system" en American Sociological Review, 23, pp. 582-583.

LEVI-STRAUSS, C.(1958) Antropología Estructural. Buenos Aires Eudeba.

LINTON, R. (1936) The study of man: An introduction. New York. Appleton.

MALINOWSKI, B. (1944/1980) Una teoría científica de la Cultura. Barcelona. Edhasa.

OTIS DUNCAN (1961) "From social system to Ecosystem", en Sociological Inquiry, 31, pp. 140-149.

RADIN, P. (1937) Primitive Religion. New York. Viking Press.

RADCLIFFE-BROWN, A.R. (1952) Structure and function in primitive society: Essays and addresses. London. Cohen & West.

RADCLIFFE-BROWN, A.R. (1958) Method in social anthropology: Selected essays. Chicago. University of Chicago Press.

RAPPAPORT, R.A. (1967) Pigs for the ancestors: Ritual in the ecology of a New Guinea People. New Haven. Yale University Press.

SAPIR, E. (1927/1958) "The unconscious patterning of behavior in society", en Selected Writings of Edward Sapir in Language, Culture and Personality. Berkeley. University of California Press.

SCHNEIDER, D.M. (1976) "Notes toward a Theory of Culture", en BASSO, K.H.

and SELBY, H.A.(eds.): Meaning in Anthropology. Albuquerque. The Univ. Of Nuevo Mexico Press.

SERVICE, E. R. (1985) A Century of Controversy Ethnological Issues from 1860 to 1960. New York. Academic Press.

SINGER, M. (1974) "Cultura", en Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales, vol. III, pp. 298-309. Madrid. Aguilar.

STOCKING, G. (1963) "Mathew Arnold E.B. Tylor and the uses of Invention", en American Anthropologist, 65, pp. 783-799.

TYLOR, E.B. (1871/1979) Cultura Primitiva. Madrid. Ed. Ayuso.

WHITE, L.A. (1949) The science of Culture: A study of man and civilization. New York. Farrar, Strauss.

WHITE, L.A. (1959) The evolution of Culture: The development of civilization to fall of Rome. New York. McGraw-Hill.



Tema 2: Identidad cultural

SOBRE EL SIGNIFICADO Y LAS CONSECUENCIAS DE LA DIVERSIDAD

CULTURAL

José Luis GARCÍA GARCÍA. Departamento de Antropología Social. Universidad Complutense

1. [A vueltas con el concepto de cultura](#)
2. [La organización de la diversidad](#)
3. [Cultura, formas de ser y formas de pensar](#)
4. [Acontecimientos de identidad](#)
5. [El discurso sobre la propia cultura](#)
6. [El contacto intercultural](#)
7. [La pertenencia al grupo](#)
8. [Instituciones e interculturalismo](#)
9. [Interculturalismo y educación](#)
10. [El discurso institucional](#)
11. [Conclusión](#)

1. A VUELTAS CON EL CONCEPTO DE CULTURA

Los cambios que se han producido en la antropología durante el último cuarto de siglo están determinados por el abandono de uno de los supuestos implícitos más importantes de la disciplina en las épocas anteriores: que las culturas tienen una consistencia sustantiva, y hasta cierto punto delimitada. La pérdida de vigencia de este postulado llevó consigo nuevas formas de entender los fenómenos sociales. Se pasó de explicaciones sistémicas a otras más centradas en las actividades racionales de los sujetos humanos, de descripciones etnográficas quintaesenciadas y generales a la pluralidad conductual subyacente a los discursos homogeneizantes sobre la propia cultura y, en consecuencia, a nuevos planteamientos epistemológicos que cuestionan los tópicos más emblemáticos de la antropología, desde el trabajo de campo y la observación participante, hasta el ámbito de las comparaciones culturales y, en definitiva, la posibilidad misma de la ciencia antropológica.

En este contexto de transformación disciplinaria, resultan sorprendentes algunos de los planteamientos que se hacen en torno al multiculturalismo.

En buena medida muchos de ellos parten todavía de las viejas concepciones de la cultura. El mismo concepto de multiculturalismo o interculturalismo está construido sobre los supuestos que ahora se critican. Es además paradójico que se plantee como un tema moderno, específico de nuestro tiempo y consecuencia de la creciente movilidad de los seres humanos en un mundo sin fronteras, y que esa misma modernidad sea tan olvidada en los planteamientos teóricos del problema. Posiblemente ello sea consecuencia de la interdisciplinarietà en la que se ha formulado el problema y, sobre todo, de la urgencia social que, por una vez, precedió a las elucubraciones teóricas. La necesidad de dar respuesta a situaciones sociales inmediatas hizo que se echara mano de las teorías más al uso, que no siempre eran las más contrastadas.

Sería temerario negar la importancia de las diferencias interculturales, pero posiblemente no más que pasar por alto las intraculturales. Y ello tanto más cuanto los problemas derivados de unas y otras, como vamos a ver, acaban siendo los mismos.

Para ahondar en el tema de la diversidad intracultural y consecuentemente intercultural, voy a revisar el concepto de cultura a la luz de los nuevos planteamientos enunciados más arriba.

2. LA ORGANIZACIÓN DE LA DIVERSIDAD

Como queda dicho, con frecuencia se ha dado por supuesto que la cultura es una entidad homogénea. Frente a esta manera de enfocar el problema se puede establecer como principio fundamental que su unidad no es sustantiva, sino formal. Es una organización de la diversidad de los comportamientos individuales.

Este principio recoge una evidencia señalada con frecuencia por los antropólogos, pero de la que no siempre se sacaron las conclusiones correspondientes. Por una parte, los individuos que comparten una cultura mantienen sus peculiaridades en todos los ámbitos de la conducta. Por otra, el hecho de que tales conductas formen parte de una organización implica la existencia de convencionalismos, de reiteraciones conductuales e incluso de asunciones de roles pautados en contextos específicos, que pueden llegar a configurar algunas manifestaciones individuales susceptibles incluso de presentarse como prueba de una arraigada homogeneidad interna.

A. Wallace (1961) fue el primero que habló de la organización de la diversidad. Para él la Cultura "son las formas de conducta o técnicas de resolución de problemas que, por tener mayor frecuencia y menor dispersión que otras formas, puede decirse que tienen una alta probabilidad de ser utilizadas por los miembros de una sociedad".

Es decir, resaltaba el carácter estadístico de la reiteración, y hablaba de equivalencia para describir esta situación interactiva dentro de la diversidad. Según él, la equivalencia supondría la existencia de homologías conductuales, basadas en una cierta permanencia de las tendencias comportamentales de los sujetos. Es decir, supuestas las diferencias entre los individuos, cada uno de ellos tendería a seguir sus mapas cognitivos (mazeways). Al permanecer éstos más o menos introyectados en los sujetos culturales de una manera bastante estable, la relación de equivalencia se mantendría igualmente fija. Si un sujeto se comporta como A y otro como B en una situación similar, la equivalencia suponía que A y B serían conductas de esos sujetos en las mismas circunstancias, siendo ésta la causa inmediata de la reiterada relación entre A y B. Esta forma de solucionar el problema de la diversidad y de la organización significa que las culturas son realidades abstractas sin realidad sustantiva unitaria.

Esta característica corresponde a los mazeways de los sujetos sociales. Dicho de otra manera: los mazeways estarían dotados de una realidad psicológica construida en el contexto cultural de cada sujeto. Aunque los mazeways se modifican en el transcurso de la vida de los individuos, Wallace no llega a considerar esta circunstancia y la remodelación estratégica de los mazeways en situaciones dadas como característica esencial del comportamiento "cultural". Nos encontramos así con un psicologismo que corre el peligro de ponernos ante un círculo vicioso de difícil salida.

La realidad es posiblemente más simple. Los individuos, en sus entornos socioculturales, se dedican sobre todo a la realización de tareas ineludibles para subsistir y llevan a cabo actividades relacionadas con las áreas de interés que les afectan. En el logro de estos objetivos los demás aparecen como elementos necesarios, pero también como impositores de algún tipo de restricciones. Hay que recurrir a los demás, contar con ellos y, desde luego, respetar sus expectativas paralelas. En definitiva negociar para fijar los medios que deben ponerse en funcionamiento para realizar los objetivos de cada uno. Como resultado de este proceso surge esta organización de la diversidad de la que hablaba antes para referirme a la cultura. Los dos conceptos, organización y diversidad, son importantes. El primero implica una unidad, que no es estática ni esencialista, sino

procesual. Surge como consecuencia de la negociación que tiene lugar en la vida cotidiana y, desde luego, no se presenta de antemano abocada a conseguir unos resultados previamente definidos. El segundo concepto, diversidad, establece las condiciones de una negociación, que no tendría sentido si las partes fuesen totalmente coincidentes. Los resultados de las negociaciones dependen de múltiples factores como son, por ejemplo, la posición inicial de las partes, las habilidades esgrimidas por cada una de ellas en el desarrollo de la negociación y, en definitiva, la dispar polarización de intereses que cada uno pretende obtener. La negociación no produce homogeneidad, sino que, en la mayoría de las ocasiones, da una dimensión social a la diversidad, esto es, la organiza redefiniendo en términos sociales los objetivos particulares. De esta manera, situaciones que fácilmente podrían desembocar en conflicto, son asumidas, y se cuenta con ellas. Se convierten en conductas predictibles que permiten ser evaluadas en relación con las tareas propias. La expectativa de que las conductas sociales se reiteren, al margen de los sujetos concretos que las ponen en práctica, está en la base misma de cualquier convencionalismo. Se puede más o menos predecir, desde su conocimiento, cómo van a actuar los individuos con los que se convive. Esta predictibilidad estadística es importante en la organización de la diversidad, es decir, en el desarrollo de la misma vida social. Las diferencias intraculturales han sido negociadas y generan comportamientos predictibles; por el contrario las diferencias interculturales resultan imprevisibles pues no han pasado por el tamiz de la negociación social. La cultura no es homogeneidad de conductas, sino reconocimiento de las diferencias (García, Velasco y otros, 1991, 18).

3. CULTURA, FORMAS DE SER Y FORMAS DE PENSAR

El concepto de negociación es más dinámico que el de mazeway, y nos abre el camino para formular una segunda precisión teórica: por el hecho de vivir en una u otra cultura los individuos no adquieren peculiaridades psicológicas que los unifiquen en sus formas de ser o de actuar.

El psicologismo de la pertenencia cultural ha generado formas sesgadas de conceptualizar las culturas y, sobre todo, de delimitar las consecuencias de vivir en un mismo entorno cultural. Cabría recordar aquí la vigencia que en su día tuvieron las distintas orientaciones de la llamada Escuela de Cultura y Personalidad. Si bien es verdad que no todas las orientaciones de esta corriente llevaron las cosas a los mismos extremos, cabe recordar la génesis de conceptos como carácter nacional, personalidad de base o personalidad modal, para dar cuenta de la formas de ser de los individuos que compartían una misma cultura.

El concepto de cultura utilizado en aquellas orientaciones hacía hincapié en el modelaje de los individuos dentro de los grupos sociales y, consecuentemente, en los rasgos psicológicos compartidos por todos ellos.

Como contrapartida, las diferencias entre los sujetos de grupos distintos, incluso a nivel psicológico, eran notables. Partiendo de esta forma de conceptualizar la configuración cultural de los individuos, las diferencias entre los que pertenecían a grupos diversos eran difícilmente superables.

La unidad de la especie quedaba salvaguardada en la confesión de igualdad que acompañaba a tantas peculiaridades: cualquier recién nacido, puesto desde su nacimiento en una situación cultural determinada, se comportaría igual que los nativos de su grupo de adopción, fuesen las que fuesen sus peculiaridades raciales.

La vigencia de conceptos como los citados más arriba no duró mucho tiempo pero, en su lugar, surgieron otros que conviene analizar. Sin llegar a estos extremos

configuracionistas, el concepto de mentalidad ha permanecido, posiblemente a causa de su mayor indefinición, hasta nuestros días. Se supone que los individuos de una cultura comparten, hasta cierto punto, una mentalidad. Estamos ante un concepto resbaladizo por su gran imprecisión, pero como ha pasado a formar parte del habla popular, se ha hecho esquivo a críticas serias y sistemáticas. Actualmente sirve de coartada para definir situaciones multiculturales como la que nos ocupa.

El concepto de mentalidad evoca inmediatamente el de "forma de pensar" y, aunque se utiliza con también para resaltar las diferencias entre distintos segmentos sociales, ha mantenido su viejo uso en el contexto de las diferencias interculturales. Las gentes de distintas culturas tienen mentalidades diferentes. Esta suposición, formada por anulación de las divergencias internas, vuelve a insistir en las ideas configuracionistas y, hasta cierto punto estaticistas, en relación con las características culturalmente adquiridas por los individuos.

En la antropología contamos actualmente con conceptos más precisos y contrastables para abordar problemas como el de las mentalidades. En general la antropología cognitiva ha abandonado el psicologismo de las conclusiones tradicionales al abordar problemas como el de las distintas formas de pensar. Conceptos como esquemas, modelos, marcos de referencia, escenarios, y otros similares aparecen despojados de cualquier carácter normativo. Se recurre a ellos para dar cuenta del fenómeno empírico de la organización del conocimiento y de la experiencia en marcos culturales determinados, aunque todavía se toman, a veces, en un sentido excesivamente sustantivo, y algunos antropólogos cognitivos los usan para explicar la motivación del comportamiento cultural (D'Andrade y Strauss 1992).

Con frecuencia se les dota de funciones excesivamente genéricas e imprecisas.

Desde nuestro punto de vista, afirman D.Holland y N. Quinn, los modelos culturales subyacentes del mismo orden - y en algunos casos los mismos modelos culturales subyacentes, se utilizan para ejecutar una gran variedad de tareas cognitivas. A veces estos modelos culturales sirven para fijar metas para la acción, en ocasiones se usan en la planificación de la realización de esas metas o para dirigir su consecución, a veces para dar sentido a las acciones de los demás y entender sus objetivos, a veces para producir verbalizaciones que pueden jugar su papel en todos estos proyectos y en la subsecuente interpretación de lo que ha sucedido" (Quinn y Holland 1987, 6-7).

Es decir, los modelos pueden ser utilizados o no, se puede recurrir a ellos parcial o totalmente y en cualquier caso admiten modificaciones individuales, e incluso dos individuos pueden compartir los mismos esquemas pero unirlos de forma distinta y, en consecuencia, actuar de manera diferente (Strauss 1992, 12).

El mayor problema con el que se encuentran los antropólogos cognitivos es el de explicar cómo estas estructuras tan sumamente flexibles pueden ser compartidas, sin recurrir a postulados configuracionistas. Desde mi punto de vista esto resulta bastante difícil si los conceptos de modelos y esquemas se mantienen como estructuras organizadas. Por muchas que sean las variaciones que puedan sobrevenir a esas estructuraciones, parece que el hecho de admitir ese mínimo de organización implica una cierta configuración de los sujetos a través de procesos enculturativos. Por este motivo, entiendo que la situación real queda mejor descrita si consideramos la competencia cultural como un conjunto de recursos de conocimiento y conducta. El concepto de modelo tiene connotaciones que no se cumplen ni siquiera en las descripciones de los que los proponen. En contraposición al concepto de modelo, los recursos deberían entenderse como conocimientos que no tienen ninguna organización al margen de su misma puesta en práctica.

Por otra parte, cada vez se da más importancia a la conducta como generadora de modelos, en vez de tratarla como una consecuencia de ellos.

En este sentido están evolucionando últimamente las investigaciones cognitivas en contextos culturales. Dougherty y Keller (1982, 763 ss.) han estudiado las organizaciones cognitivas basadas en tareas -taskonomy-, y llegan a la conclusión de que "la orientación cognitiva, depende de las características particulares de las tareas, del conjunto de procedimientos utilizados y de los utensilios y materiales individuales." A la misma conclusión llega Lave (1988) en su estudio sobre la la cognición en tareas de la vida cotidiana.

Es decir, no se explican las acciones por una determinada organización cognitiva, más o menos fija, sino que son las acciones las que actualizan los sistemas de organización de la información. En un buen número de casos las opciones individuales son rutinarias. La rutina es un ejemplo claro de que los constructos cognitivos están modelados por las prácticas sociales.

Algo parecido ocurre con las experiencias exitosas que tienen lugar en un grupo social y que, si son reiteradas por los sujetos, es precisamente por su realización eficaz. Es verdad que no todos los constructos cognitivos que parecen compartidos se originan como consecuencia de rutinas y de experiencias exitosas pero, en cualquier caso, el análisis del contexto nos permite detectar otros condicionantes de la toma de decisiones que lo son, al mismo tiempo, de la organización cognitiva de la situación (García 1996c).

4. ACONTECIMIENTOS DE IDENTIDAD

Otro de los conceptos emblemáticos al tratar los problemas multiculturales, es el de identidad cultural. Si la cultura es una organización de la diversidad que no genera configuraciones psicológicas, cabe asumir que la identidad cultural no es algo sustantivo y permanente. Actualmente se tiende a pensar que la identidad es un proceso. Es decir, frente a concepciones esencialistas prevalecen hoy día visiones mucho más flexibles, que dan cabida no sólo al cambio social, sino también a una multiplicidad de formas inherentes en el mismo proceso de identificación. Admitiendo lo anterior, pienso que la llamada identidad cultural es todavía más efímera y transitoria: se limita a ser un simple acontecimiento contingente. Así pues otro de los conceptos claves para dar cuenta de las similitudes y diferencias entre los pueblos tiene una realidad huidiza y, en el mejor de los casos, tan contextual como los mismos fenómenos a los que, como acontecimiento, suele acompañar.

En consecuencia la identidad tiene lugar, se produce, es un suceso puntual.

Con ello quiero indicar que el proceso de identidad se genera puntualmente en distintos contextos sociales y aparece como un fenómeno no necesariamente igual a sí mismo en cada manifestación individual o colectiva. (García 1996 a). No voy a negar que este acontecimiento puede desencadenarse a partir de fenómenos mucho más trascendentes, como pueden ser la interacción social, la interdependencia económica o simplemente las constricciones interpersonales que contribuyen a consolidar lo que he denominado organización de la diversidad. Pero todos estos fenómenos tienden a ser de naturaleza muy diferente a la de los procesos de identidad. No son productos de naturaleza psíquica o mental. La identidad, por su parte, es un acontecimiento fuertemente cargado de afectividad y de empatía. Los fundamentos de estas expresiones psicológicas suelen ser conceptualizaciones de las propias vivencias y de la propia competencia, generalizadas e idealizadas. En el ámbito de la identidad, la cultura puede funcionar como un cúmulo de recursos del que los usuarios echan mano de diferente manera, en distintos momentos y contextos y con resultados que pueden tener bastante de imprevisibles.

Se puede pues afirmar que los procesos de identificación, aunque emergen en

momentos de empatía colectiva, no suponen un estado continuado de naturaleza psicológica, sino que "suceden" y se concretan en situaciones puntuales, en ocasiones tan efímeras como las elaboraciones retóricas sobre las que se construyen.

En el contexto del multiculturalismo, se pueden hacer otras precisiones sobre el proceso de identificación. El concepto de multiculturalismo, como se ha dicho, implica la delimitación más o menos sustantiva de la cultura, y ello se produce por la construcción de fronteras espacio-temporales en torno a las configuraciones identitarias, aunque los fenómenos sociales que tienen lugar en los grupos humanos sean de naturaleza muy distinta.

Resulta totalmente imposible encontrar los fundamentos de los comportamientos culturales (de los recursos disponibles en un colectivo), sin traspasar los límites administrativos en los que tendemos a encajar las culturas. Seguir la pista de estos comportamientos no sólo nos llevaría al pasado, sino que nos obligaría a traspasar fronteras espaciales y a buscar el sentido de nuestros recursos en las culturas de los otros. A nadie se le escapa que el trasiego de formas culturales, amplificado por la trascendencia de los sistemas de comunicación en el mundo actual, ha generado nuevos acontecimientos identitarios, en los que los participantes se clasifican más adecuadamente por edades, profesiones o aficiones, que por cualquier criterio de pertenencia administrativa. Las peculiaridades observadas en la juventud occidental, en determinados acontecimientos en los que se ritualizan retóricamente sus valores comunes, contrastan, por su homogeneización, frente a los problemas intergeneracionales que les sirven de referente opositivo para constituirse. Lo paradójico de la situación es que la construcción de una identidad sin fronteras se niegan los mecanismos más básicos de los procesos identitarios intraculturales: nada menos que la transmisión cultural, a través de las generaciones, de los valores ancestrales del grupo.

Desde un punto de vista más pragmático se puede decir que la utilización retórica de la pertenencia común radica en la capacidad de los individuos para realizar sus tareas cotidianas sin la asistencia de los demás. Cuando la ejecución de las tareas, bien por sus peculiaridades o por las dificultades contextuales, precisa de la colaboración de los otros, se tienden a generar procesos de identificación. Este hecho me da pie para formular otro principio fundamental sobre la pertenencia a una cultura: la homogeneidad cultural y consecuentemente "el otro" se construye en el discurso social.

5. EL DISCURSO SOBRE LA PROPIA CULTURA

En las descripciones etnográficas aparece con frecuencia el discurso de los informantes como recurso para dar cuenta e los comportamientos culturales.

Observaciones e informaciones se mezclan como si el valor de unas y de otras fuese exactamente el mismo. Según ésto las observaciones se pueden completar con informaciones o incluso ser sustituidas por ellas. Y sin embargo, estamos ante un problema etnográfico considerable. Para calibrarlo sólo es necesario reflexionar sobre la diferente naturaleza de los comportamientos que se describen y de los condicionantes constitutivos del fenómeno de informar de ellos.

La realidad conductual de los individuos humanos fluye en un continuum que va desde su planificación hasta su realización y la consecución de objetivos, sin una solución de continuidad. Cuando se trata de conductas convencionales en las que confluyen los comportamientos de muchos individuos, la acción es multicéntrica, dispersa en el tiempo y en el espacio y rebelde a la captación y capacidad expresiva de los informantes.

Para dar cuenta de los fenómenos, por parte de un hablante, éstos tienen que ser traducidos a una secuencialidad lineal, que necesariamente es selectiva. En este proceso, la atención resalta sólo algunos aspectos de un todo. Las formas cómo se seleccionan estos momentos de los acontecimientos no es arbitraria y tiene unas consecuencias transcendentales para la construcción de lo que se transmite.

Pero además, si se seleccionan algunos episodios de un todo y se reorganizan, para que tengan sentido se hace imprescindible recomponer su coherencia. El discurso sólo es comprensible si es coherente. La secuencialidad línea que impregna su forma de transmisión exige un sentido, sin el cual lo que se dice carece de coherencia y el informante de credibilidad. Ese sentido no es necesariamente el que da coherencia a los fenómenos que se describen. Si volvemos ahora al concepto de cultura que estamos desarrollando, podemos dar un paso más y afirmar que la homogeneidad cultural se da únicamente el discurso: se trata de una homogeneidad hablada, no de una homogeneidad conductual o psicológica.

Esta homogeneidad, aunque sea más del discurso que de la realidad conductual, es uno de los condicionantes de la organización de la diversidad. Da, en primer lugar, un sentido al contexto en el que se producen las conductas individuales, las plantea como expectativas de los demás sobre uno mismo y las encuadra en las constricciones que les imponen las conductas de los otros. En definitiva, socializan las peculiaridades propias y las ajenas. Simétricamente "el otro" se construye también en el discurso sobre la propia homogeneidad. El discurso sobre el extranjero, el de fuera, es la consecuencia inmediata del proceso en el que se elabora la homogeneidad interna y, consecuentemente, forma parte de la misma realidad discursiva.

La nota más sobresaliente de esta construcción discursiva del extraño es su fuerte carga ideológica.

A otro nivel, y sustentando esta ideología que trasluce el discurso sobre lo propio y lo extraño, aparecen toda una serie de formas, derechos consuetudinarios y legislaciones, que marcan límites efectivos y constriñen las expectativas de unos y de otros, configurando conductas que únicamente se justifican en la distinción entre los de dentro y los de fuera. Las dificultades que suelen existir en todos los países para equiparar legalmente al de fuera con el de dentro crea situaciones verdaderamente paradójicas, como las que viven los hijos de emigrantes, nacidos en el país de recepción que, a pesar de haber vivido desde su nacimiento allí, de hablar la misma lengua que sus compañeros de edad y de compartir con ellos todos sus convencionalismos culturales, se ven marcados por el estigma de su origen, limitado ahora a una herencia genética que no se ha diluido todavía con el paso del tiempo.

6. EL CONTACTO INTERCULTURAL

Llegados a este punto, es necesario repasar las consecuencias prácticas que esta forma de conceptualizar la cultura tiene sobre el problema del multiculturalismo. Las situaciones interculturales se perciben por lo que hablan de ellas como contextos en los que las relaciones asimétricas son por definición un hecho. La asimetría además juega siempre a favor del receptor, de forma que el que llega a un entorno cultural distinto al suyo está en clara desventaja. La transgresión de este supuesto fue lo que hizo plantearse a Ruth Benedict (1967) las causas últimas del triunfo de los conquistadores en el nuevo mundo frente a civilizaciones tan extraordinarias como la los aztecas. Esta autora, convencida de que la cultura era un todo organizado desde la fuerza integrativa de las pautas culturales, recurría a las distintas concepciones de la guerra y de la ocupación territorial para dar cuenta de una contienda, entre nativos y recién llegados, en la que cada uno perseguía objetivos

diferentes: unos apropiarse del territorio, otros conseguir víctimas para los sacrificios religiosos. Ambos obtuvieron lo que pretendían, pero los aztecas, desgraciadamente, a costa de la pérdida de su territorio.

Es evidente que habitualmente las relaciones multiculturales se plantean en circunstancias muy distintas. Pero incluso en estas ocasiones la creencia generalizada de la preeminencia del receptor, no es evidente. Y no lo es por el propio dinamismo de la cultura, por su carácter constitutivo a través de cambios reiterados. Este fenómeno es especialmente relevante en los procesos de industrialización. Mi adscripción a un grupo de investigación sobre la minería en España me permite aportar algún ejemplo sobre las circunstancias y las consecuencias del encuentro intercultural.

Las explotaciones mineras españolas nos presentan un amplio muestrario de combinaciones, y de resultados al contactar mundos culturales diferentes. Mientras en las minas de cobre de Riotinto los ingleses reprodujeron una buena parte de sus convencionalismos y exigieron determinadas acomodaciones a los trabajadores locales, en otras zonas, caracterizadas por fuertes emigraciones, y consecuentemente por contactos entre gentes pertenecientes a tradiciones diferentes, los resultados del encuentro dependieron de factores que hoy podemos analizar perfectamente.

Me voy a referir al proceso de industrialización que tuvo lugar, a finales del siglo pasado, en las cuencas centrales asturianas. El ejemplo tiene interés porque en un espacio muy limitado, el de las cuencas centrales asturianas, tuvieron lugar relaciones de contacto muy diferentes. En un caso toda la vida de algunas cuencas se adaptó a las nuevas circunstancias asemejándose al estilo de vida que voy a llamar emigrante. En otro sucedió lo contrario: los advenedizos tuvieron que adaptarse a las circunstancias locales. Este hecho tiene interés porque nos muestra muy claramente que la cultura receptora, lejos de ser un ente acotado que engulle al que se pone en contacto con ella, se mueve por mecanismos muy sutiles, que no implican determinismos intrínsecos de ningún tipo y que pueden dar lugar a situaciones totalmente nuevas.

Las diferencias a las que me estoy refiriendo se pueden generalizar en sus conclusiones y, a posteriori, en algunos rasgos generales. Los valles del Caudal y del Nalón han visto crecer centros urbanos de una relativa importancia y aumentar demográficamente de forma notable, mientras las ocupaciones de la población activa se han ido diferenciando. La industria del carbón coexistió con un buen número de tareas en otros sectores, como el siderometalúrgico, la construcción y los servicios; y la agricultura fue perdiendo casi toda su importancia. Por el contrario el valle de Aller experimentó cambios menos apreciables. La población siguió un crecimiento más lento, la agricultura coexistió con la minería, y los puestos de trabajo, en sectores no mineros, apenas tuvieron relevancia.

Sin embargo, las explotaciones mineras asturianas han evolucionado tecnológicamente con gran dificultad, por motivos que han sido frecuentemente analizados. En Aller la estructura de las capas de carbón, en relación con la orografía, permitió su explotación desde las minas de montaña. La introducción de los pozos en el fondo de los valles fue mucho más tardía en Aller que en Mieres y Langreo. En estas dos últimas cuenca empezaron a funcionar algunos en la década de los veinte, mientras que en el concejo de Aller el primer pozo, el San Jorge, no se inauguró hasta 1942. Los otros dos, que concentran la producción minera actual del valle, el San Antonio y el Santiago, se pusieron en funcionamiento en 1947 y 1951 respectivamente. Como es sabido, los pozos integran y dan acceso único a la explotación de distintas capas de mineral y sus instalaciones tienden por ello a favorecer la concentración de un gran número de trabajadores. De hecho, el efecto que en Mieres y Langreo tuvieron los pozos sobre la urbanización de los valles fue

más intensa que en Aller. Aquí, aparte de esta introducción tardía, la angostura del valle impidió un crecimiento urbano por ese motivo. En estas circunstancias el hábitat de media montaña siguió siendo muy habitual hasta nuestros días, y con él la agricultura.

Todavía hoy más del 40% de los trabajadores del pozo San Antonio mantienen algún contacto con la agricultura y ganadería (García 1996b) De esta manera los agricultores de las partes altas de los concejos de Mieres y Langreo, fueron poco a poco asentándose en los valles, abandonando, sus tareas agrícolas y convirtiéndose, como los emigrantes que llegaban en busca de trabajo, en mineros proletarios. Por el contrario los mineros alleranos pudieron mantener sus formas de vida tradicionales y fueron los emigrantes los que en buena medida no sólo se hicieron mineros, sino también agricultores alleranos.

El caso que acabo de reseñar tiene una cierta excepcionalidad, que es la que se deriva del hecho de que los procesos de industrialización como el descrito, suponen transformaciones constantes que afectan no sólo a los receptores sino también a los emigrantes. En cierto sentido esto es cierto, pero en cualquier caso se pone de manifiesto la facilidad con que las antiguas formas son abandonadas en los concejos de Mieres y Langreo y la resistencia al cambio que se produce en el concejo de Aller. Ello nos indica que existen variables que determinan este tipo de comportamientos.

Pero si damos un paso más en el intento de sacar conclusiones de la concepción de la cultura enunciada más arriba, podemos resaltar la importancia de la concepción segmentada del comportamiento cultural, para dar cuenta de las situaciones de contacto. Si la cultura como tal es una globalización abstracta de conductas particulares podemos afirmar que las relaciones de contacto más importante por reales son de tipo interpersonal.

En estas circunstancias no es igual la situación del que llega a un contexto social en busca de trabajo, que el que lo hace ofreciéndolo. El hecho de que la mayoría de los inmigrantes lo hagan en condiciones precarias no tiene absolutamente nada que ver con una teoría sobre la cultura, sino con un proceso social en el que por motivos que nada tienen que ver con el multiculturalismo, los emigrantes son deficitarios de bienes y llegan al país receptor para buscarlos.

7. LA PERTENENCIA AL GRUPO

La constitución de situaciones multiculturales se conforman en un proceso que tiene muy poco que ver con variables estrictamente culturales, y mucho menos con aquellas que se derivan de la concepción de la cultura que acabo de revisar. Dicho esto, sin embargo, cabe precisar que las diferencias interculturales, a nivel organizativo difieren de las intraculturales en aspectos formales muy importantes. Uno de los problemas cruciales en las situaciones multiculturales es el del reconocimiento de la pertenencia al grupo. Posiblemente la nota más característica de este proceso es que, a pesar de que de hecho los individuos pertenecientes a una tradición cultural, que comparten el grupo social, suelen convivir en espacios territorialmente delimitados, sin embargo no lo hacen por razones de homogeneidad cultural. Algunos antropólogos piensan que es la mayor o menor abundancia de recursos y la posibilidad de predecir su ocurrencia la que condiciona el establecimiento de fronteras humanas. Si los recursos son abundantes y predecibles, lo más normal es que se marquen las fronteras físicas del territorio y que se tiendan a implantar sistemas de defensa en torno a ellas. Por el contrario, si la defensa de fronteras no resulta rentable, bien por la escasez de recursos o por su aleatoriedad, suele resultar útil insistir en la delimitación del grupo social a través de su impermeabilización. En este caso suelen aflorar retóricamente los criterios culturales de pertenencia.

Este esquema dual resulta bastante operativo para explicar diferentes tipos de agrupamientos humanos, pero precisamente por su simplicidad deja fuera una buena cantidad de circunstancias en las que las formas territoriales coexisten y se refuerzan mutuamente. Por ejemplo, no cabe duda que los estados modernos utilizan formas territoriales basadas en la defensa de fronteras, y que existen minorías, como por ejemplo la gitana, que careciendo de un asentamiento territorial específico, recurren a factores genealógicos y étnicos para marcar sus límites; pero también es verdad que cualquier entidad territorial con fronteras físicas tiene además mecanismos de pertenencia conducentes a controlar los límites del grupo social. En general, se puede afirmar, que la mayor importancia económica y política de las sociedades con fronteras físicas sobre las que sólo delimitan étnicamente al grupo social, se sigue de que el primer procedimiento incluye automáticamente el segundo.

Generalmente, en las sociedades modernas la admisión del extraño se hace a través de disposiciones legales. Es evidente que, aunque en ocasiones estas disposiciones facilitan el acceso a los grupos de individuos con los que se han establecido lazos históricos -piénsese por ejemplo en reconocimiento de doble nacionalidad entre España y algunos países latinoamericanos-, el hecho de que el no haberlos tenido sea una circunstancia tan generalizada o más que la anterior en las situaciones multiculturales, nos muestra claramente hasta qué punto los llamados factores culturales son intrascendentes en la génesis de este tipo de situaciones. Y si lo son en la génesis, siguen sin contar especialmente una vez conseguida la pertenencia legal a un colectivo diferente a aquel en el que se ha nacido.

8. INSTITUCIONES E INTERCULTURALISMO

Si a nivel de contacto individual, es decir en una buena parte de la vida cotidiana la situación intercultural se reduce a variables que no difieren mayormente de las que determinan los comportamientos intraculturales, el multiculturalismo encuentra una problemática específica a nivel institucional. Las instituciones son marcos de organización explícita de la diversidad y por ello pueden convertirse en contextos explícitos de diferenciación. Con frecuencia en ellas no se cuenta con los de fuera que, al ser excluidos, adquieren una diferencia formal respecto a los de dentro, precisamente aquella que se deriva del hecho de que no se da reconocimiento social a su diversidad, tal como se hace con las diferencias de los nativos. Pero de nuevo aquí cabe argumentar que estos problemas tienen muy poco que ver con peculiaridades étnicas, con mentalidades o con pertenencias culturales.

Las dificultades para integrar a los individuos de otras culturas en la organización de las diferencias, es decir en los marcos institucionales, son de muchos tipos: legales, económicas, políticas, etc.

La capacidad de las instituciones para acoger a los extraños es muy diferente. Pero lo curioso es que cuando se refieren a ellas, los planteamientos interculturalistas aplican principios diferentes, según la institución de la que se trate. A un nivel general diferenciaría dos tipos de instituciones: unas en las que los individuos funcionan simplemente como usuarios, con mayores o menores derechos. Son instituciones pragmáticas destinadas a fines muy específicos revestidos de una cierta estructuración objetiva. El individuo accede a ellas en busca de satisfacción de necesidades muy concretas: registros legales; permisos y licencias, asistencia sanitaria... y, tras su utilización las abandona sin haber comprometido en absoluto sus adscripciones ideológicas e identitarias. En la segunda clase de instituciones la relación de los individuos con el sistema es muy diferente. Se trata de marcos institucionales en los que los sujetos contrastan fuertemente sus ideologías y sistemas de pertenencia.

Las teorías multiculturalistas suelen extremar sus análisis teórico-pragmáticos sobre los fundamentos de las formas de integración o rechazo. Entre las instituciones de este segundo tipo destacan las religiosas que, por lo general, en estados laicos no plantean grandes problemas, y sobre todo las instituciones educativas. En estas últimas, y según las teorías clásicas sobre la cultura, el peligro es extremo, pues los discentes van a ser sometidos a un proceso de transmisión de valores diferentes a los de su contexto cultural de referencia. Por ello para este tipo de instituciones se piden consideraciones muy peculiares basadas siempre en el respeto a la cultura del otro. La diferencia de este proceder con el que se postula para las instituciones del primer tipo es evidente: a nadie se le ocurre por ejemplo, plantear la aplicación de la medicina nativa en el sistema sanitario en el que se integran los emigrantes. Esta diferencia en la consideración de las dos situaciones indica bien claramente que, incluso en el contexto de las teorías multiculturalistas, la cultura del otro, como referente, nunca es tomada de una manera global; que el relativismo cultural que persiste en el fondo de algunas de ellas, es hasta cierto punto una estrategia de fundamentación oportunista y, por lo tanto, débil, y que, por consiguiente, es pertinente ahondar en esta contradicción de las argumentaciones y preguntarse por su valor cuando se aplica a las instituciones del segundo tipo. Voy a hacer algunas consideraciones sobre las instituciones educativas, por ser, como acabo de indicar, aquellas en las que los problemas multiculturales son más evidentes, y también por ser el punto de partida desde el que se ha planteado esta reunión.

9. INTERCULTURALISMO Y EDUCACIÓN

Que la escuela como institución aparece en un momento determinado de la evolución social, es algo que no merece mayor comentario. Sí es oportuno, sin embargo, unir las peculiaridades del momento de su ocurrencia con el tema que nos ocupa. Como es bien sabido, la multiplicación de las instituciones responde al debilitamiento de los vínculos de parentesco como estructurantes de las actividades de los individuos en los colectivos humanos. El papel que como organizador de la diversidad intracultural jugaron las instituciones parentales se repartió en múltiples marcos institucionales cuando estas diferencias se hicieron más profundas, por la mayor complejización de la vida social. La aparición de especialistas de tiempo entero, la diversificación de las tareas, la intensificación de la interdependencia económica, fueron responsables no solamente de la necesidad de un adiestramiento técnico, sino también, y yo diría sobre todo, de un adiestramiento social, a través del cual, y por medio de la transmisión de principios consagrados como fundamentales, se consolidasen las fronteras del grupo como respuesta a la necesidad de cooperación, a pesar de los intereses particulares. He aquí pues una primera conclusión sobre la aparición de la escuela: la educación formal es la respuesta a una diversidad intracultural que desbordaba la capacidad integrativa de los grupos domésticos.

La escuela es pues una respuesta a la diversidad intracultural y se plantea como una forma de organización de esa diversidad consistente en mantener, no a nivel formal sino de contenido, la homogeneidad. Obviamente, como hemos indicado más arriba, esta construcción de la homogeneidad es fundamentalmente discursiva. La escuela ha sido, en buena parte, uno de los

lugares más activos en la génesis de discursos homogeneizantes sobre la propia cultura. Es además un marco propicio para la génesis de acontecimientos de identidad. Estos acontecimientos tienen que ver con marcos más amplios que los estructurados en torno al parentesco; incluyen referentes locales, regionales o nacionales, y ello no sólo a través de los contenidos que en ella se transmiten, sino de la formas cómo se hace.

Pero en el proceso escolar ha existido una extraña paradoja. Por una parte su cometido ha consistido en reorganizar discursivamente la homogeneidad del grupo. Pero por otra su propia existencia configuró a nivel pragmático una nueva diferenciación interna. El hecho de que la escuela no se plantease durante mucho tiempo como institución abierta, sino como discriminadora de individuos y de segmentos sociales, contribuyó a que la competencia sobre los discursos de pertenencia común fuesen patrimonio de unos en detrimento de otros. En términos foucaultianos se puede decir que manejar los discursos sobre la homogeneidad es tener poder, es decir, controlar las claves de la pertenencia común. Y ello no es intrascendente desde el punto de vista práctico. Que el tema de la educación para todos no haya llegado a generalizarse en las sociedades occidentales hasta bien entrado el siglo veinte es un indicador del complejo sistemas de circunstancias que confluyen en el proceso escolar y lo convierten en acción política.

Desde consideraciones de este tipo podemos vislumbrar que los planteamientos multiculturalistas en torno a la escuela son también políticos. Si miramos al espejo de las diferencias internas y a su solución tardía, podemos fácilmente comprender que, en este punto, el multiculturalismo deberá de hacer planteamientos menos voluntaristas, y más centrados en la consideración de las variables que afectan a las formas de vida de los otros en los contextos culturales propios. De no hacerlo así la escuela, incluso con el otro escolarizado, contribuirá al sostenimiento del status quo y servirá a intereses muy alejados de sus objetivos explícitos.

En cualquier caso, el proceso de generalización de la escuela a todos los segmentos sociales debería servirnos de paradigma para orientar la educación multicultural. Pocos dudan actualmente de que, a nivel de contenidos, no tendría mucho sentido seguir manteniendo en la escuela una educación para las mujeres y otra para los hombres. A este respecto, cuando los multiculturalistas proponen, en aras al respeto a la cultura del otro, la alteración de los currícula escolares en función de los nuevos discentes, posiblemente olvidan que las diferencias étnicas no aportan a la institución escolar mayor diversidad que la que en su día significó dar cabida en el sistema educativo a los segmentos marginados, entre otros a uno tan importante, y a la vez significativo, como la escolarización generalizada de las mujeres.

10. EL DISCURSO INSTITUCIONAL

Si las instituciones son marcos de organización de las diferencias, es comprensible que, con frecuencia, en el discurso homogeneizante, creador del nosotros y del extraño, se utilicen como criterio de integración o de marginalidad. En esta última circunstancia es frecuente atribuir a la responsabilidad de los sujetos, y no a las dificultades que se les ponen para participar en ellas, su exclusión y consecuentemente su profunda diferenciación de las gentes normales que las utilizan. Descripciones tópicas y extendidas, relativas a algunos colectivos de emigrantes, como:

"indocumentados", "hacinados en espacios insolubles", "sin cuidados médicos", "los niños correteando todo el día sin escolarizar" son consecuencias reales de la incapacidad de las instituciones para acogerlos, pero que en el discurso sobre lo propio y lo extraño tienen a presentarse como características personales y diferencias culturales. En este proceso de construcción del otro en el discurso institucional, es decir de la recreación de su homogeneidad, y al mismo tiempo de la propia, a pesar de las diferencias de unos y de otros, se eliminan las situaciones paralelas que suelen existir a nivel conductual en el colectivo receptor.

Voy a poner un ejemplo, relativo a las cuencas centrales asturianas de las que hablé antes, y que nos muestra bien a las claras hasta qué punto esto es así. Es sabido que

uno de los tópicos que se suelen utilizar, para dar cuenta del fracaso escolar de los gitanos, es su escaso interés por acudir a la escuela, que se traduce en un elevado índice de absentismo. Sin embargo, si se mira hacia atrás y se sigue el proceso que nos ha llevado a la universalización de la enseñanza, nos encontramos con que éste era también uno de los principales problemas con los que se encontraba la educación de las niñas, en contraposición a la de los niños. He tenido ocasión de manejar documentos sobre este tema, al estudiar el proceso de industrialización en las cuencas mineras asturianas. Las empresas mineras se dieron rápidamente cuenta de que la educación, no sólo de los niños, sino también de las futuras esposas y madres de los mineros, era una buena inversión. Crearon escuelas masculinas y femeninas. En esta zona las niñas estaban acostumbradas a trabajar en casa desde muy pequeñas, por ello uno de los problemas más importantes que se planteaban a las monjas de los colegios era el de la asistencia a clase. Se tenía que notificar mensualmente a la dirección de las empresas el número de alumnos matriculados y el número de asistentes. En 1900, en una de la escuela de niñas de la Sociedad Hullera Española del marqués de Comillas, en los cinco meses que van de Agosto a Diciembre, la matrícula ascendía respectivamente a 128; 132; 138; 152; y 160 alumnas, de las que asistían a clase 100; 120; 100, 120 y 125. Aunque las cifras de las asistentes está redondeada se puede apreciar que el número de ausencias aumenta más rápidamente que el de ingresos, lo que quiere decir que, los abandonos de la escuela eran muy numerosos. El reglamento de los colegios dedicaba una buena parte de sus contenidos a este problema. Así por ejemplo, el de la escuela de niñas de uno de los pueblos de valle minero de Aller tiene once artículos, de los cuales ocho tipifican las faltas de asistencia. La casuística va desde las tres faltas al mes hasta las veinte: en el primer caso se avisará a los padres, en el último se avisará a la dirección de las minas "que impondrá una multa al padre en relación con las circunstancias y antecedentes que concurran en el caso concreto de que se trate"... (García 1996a).

Tanto los niño gitanos como las niñas de las cuencas mineras asturianas, a pesar de ser reconocidos a nivel de integración en la sociedad mayor de manera muy diferente, compartían una serie de circunstancias sociales que daban como resultado comportamientos concordantes. Tales conductas no les eran propias por adscripciones culturales sino como resultante de determinadas constricciones en su forma de vida cotidiana. La relación de unos y de otros con los trabajos domésticos, la valoración escolar por parte de los padres, las expectativas de éstos sobre sus hijos, y otros muchos factores que nada tienen que ver con adscripciones étnicas, unifican a estos dos segmentos sociales más allá de los discursos institucionales que se suelen emitir sobre sus grupos de referencia.

11. CONCLUSIÓN

Así pues, del concepto de cultura que venimos utilizando podemos sacar algunas conclusiones que tienen una gran incidencia en la conceptualización del otro. La más simple de todas es que si la cultura propia es una organización de las diferencias internas, la del otro lo es también. Los problemas multiculturales nunca pueden ser planteados en términos de los contenidos de esas diferencias, sino en el del cambio de marco de referencia para su organización. Las instituciones del otro, en las que sus diferencias se integraban, han dejado de cumplir esta función. Por muy peculiares que sean las conductas del extraño, no hay evidencia de que lo sean más que algunos de los comportamientos que configuran las diferencias intraculturales. Los problemas que plantea el multiculturalismo son básicamente políticos e institucionales. Los convencionalismos necesarios para participar en las instituciones y organizarse culturalmente son fáciles de adquirir para cualquier ser humano, proceda de donde proceda. De hecho, si algo define el comportamiento cultural es la gran capacidad de los seres humanos para procesar informaciones nuevas y para ajustar sus métodos a nuevos objetivos en circunstancias diferentes. Es decir el

comportamiento cultural es sumamente flexible. Pero esto no sucede sólo cuando uno se encuentra fuera de su grupo de referencia, sino que es el modo habitual de comportarse ante las múltiples circunstancias, frecuentemente nuevas, por las que va transcurriendo la vida cotidiana dentro de la propia cultura.

REFERENCIAS

BENEDICT, R., 1967. El hombre y la cultura. Buenos Aires, Ed. Sudamericana.

D'ANDRADE, R. y C. STRAUSS (eds.), 1992. Human Motives and Cultural Models. New York, Cambridge University Press.

DOUGHERTY, J.W.D. y Keller, Ch. M., 1982. Taskonomy: a Practical Approach to Knowledge Structures, American Ethnologist. 9:763-774 .

GARCÍA, J.L., 1996 a Multiculturalismo y diversidad intracultural (25-35). Hacia una educación del siglo XXI. 2 Cantabria, Ministerio de Educación y Ciencia.

GARCÍA, J.L., 1996b. Prácticas paternalistas. Un estudio antropológico sobre los mineros asturianos. Barcelona, Ariel.

GARCÍA, J.L., 1996c. Dominios cognitivos. Ensayos de Antropología Cultural Prat, J. y MARTÍNEZ, A. (com.). Barcelona, Ariel (en prensa).

GARCÍA J.L., VELASCO, H. y otros, 1991. Rituales y proceso social: estudio comparativo en cinco zonas españolas. Madrid, Ministerio de Cultura.

LAVE, J., 1988. Cognition in Practice. Nuevo York, Cambridge University Press.

QUINN, N. y HOLLAND, D., 1987. Culture and Cognition (3-40). Cultural models in language and thought. HOLLAND, D. y QUINN, N (eds.). Nueva York, Cambridge University Press.

STRAUSS, C., 1992. Models and Motives (1-20). Human Motives and Cultural Models. D'ANDRADE, R. y STRAUSS, C. (eds.). New York, Cambridge University Press.

WALACE, A.F.C., 1961. The Psychic Unity of Human Group (129-163). Studying Personality Cross-Culturally. KAPLAN, B. (ed). Evanston, Row, Peterson.



Bibliografía básica

MONTES DEL CASTILLO, A. (2000) "La antropología social, ámbito de conocimiento".

En: "Antropología del Desarrollo",

Universidad y Cooperación al Desarrollo. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.

(Se adjunta como documento de ampliación)

MONTES DEL CASTILLO, A. (1993) "Una propuesta para la definición y tratamiento de la Cultura y del Patrimonio Cultural". En Proyecto Docente de Antropología Social. Universidad de Murcia. (Se adjunta como documento de ampliación)

Carrasco Pons, S.1997. Usos y abusos del concepto de cultura. Cuadernos de Pedagogía, 264, 14 -18.

Lluch i Balaguer, X, 1996. La conceptualización de la cultura. En La diversidad cultural en la práctica educativa (pp. 17-29) Madrid: Ministerio de Educación y cultura.

Giroux, H / Flecha, R. "Igualdad educativa y diferencia cultural." Ed. El Roure. Esplugues de Llobregat, 1992.

Camilleri, C. "Antropología cultural y educación." Ed. Unesco. París, 1985

Lévi-Strauss, C. "Raza y Cultura". Ed Catedra. Madrid, 1993.

Bibliografía complementaria

Kahn, J.S. (1995) El concepto de Cultura: Textos fundamentales. Barcelona: Anagrama.

GEERTZ, C. (1973 /1987), La interpretación de las culturas. Barcelona. Gedisa.

BEATTIE, J. (1954/1972) Otras Culturas. México. Fondo de Cultura Económica.

REMOND, R. (1980) Introducción a la historia de nuestro tiempo. El siglo XX. de 1914 a nuestros días. Barcelona. Vicens Vives.



MÓDULO II: HACIA LA SUPERACIÓN DE LA SOCIEDAD MULTICULTURAL

OBJETIVOS

- Conocer las características de los procesos migratorios en España.
- Identificar las señas de identidad de los grupos minoritarios que viven en España.
- Reflexionar sobre la problemática que representa para los inmigrantes su estancia en nuestro país.
- Comprender y asumir los puntos de vista de la Educación Intercultural.

CONTENIDOS

- Tema 1: Educación Intercultural
 - [La integración de las minorías étnicas: hacia una educación intercultural](#)
 - [Transfondo de las diferencias étnicas en la escuela: un estudio de caso en Soria, España](#)
- Tema 2: Movimientos migratorios y minorías étnicas
 - [La presencia de Población Extranjera en España](#)
- Tema 3: Grupos minoritarios
 - [El pueblo gitano](#)
 - [El mundo árabe](#)
 - [Latinoamericanos](#)
 - El niño trabajador en América Latina
 - Cuando salí de la República Dominicana

BIBLIOGRAFÍA

- [Bibliografía básica](#)
- [Bibliografía complementaria](#)

GLOSARIO

- [Glosario](#)

WEBS

- [Páginas Web de interés](#)

AMPLIACIÓN

- [Documentos de ampliación de los contenidos del módulo II](#)

Tema 1: Educación Intercultural

LA INTEGRACIÓN DE LAS MINORÍAS ÉTNICAS: HACIA UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

CONGRESO ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: "DE LA INTEGRACIÓN A UNA EDUCACIÓN PARA TODOS"

Las Palmas de Gran Canaria, 3 y 4 de Noviembre de 2000

Pilar Arnaiz Sánchez y Rogelio Martínez Abellán. Facultad de Educación. Universidad de Murcia

1. [INTRODUCCIÓN](#)
2. [MOVIMIENTOS MIGRATORIOS Y MINORÍAS ÉTNICAS](#)
3. [LA INTEGRACIÓN ESCOLAR Y SOCIAL DE LAS MINORÍAS ÉTNICAS: UN RETO PARA LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL](#)
4. [RESPUESTA EDUCATIVA Y CONSIDERACIONES PEDAGÓGICAS PARA LA ATENCIÓN A LAS MINORÍAS ÉTNICAS](#)
5. [ALGUNAS REFLEXIONES FINALES](#)

1. INTRODUCCIÓN

Los movimientos migratorios son un fenómeno que no podemos ignorar puesto que forman parte de la realidad de todos los tiempos y, desde esta perspectiva, las migraciones se constituyen en una realidad que enriquece la diversidad y también facilita el avance entre los pueblos.

Así pues, la inmigración en España es un reto que hay que abordar desde el realismo, desde el conocimiento de la situación, desde el marco democrático del Estado y desde la convicción de que los inmigrantes son personas que vienen a convivir dignamente buscando un puesto de trabajo y una calidad de vida que en sus países no poseen.

En consecuencia, la Educación Intercultural debe posibilitar una nueva visión de la inmigración como causa común de una política de Estado, potenciando que la escuela, la familia y los centros de trabajo sean foros permanentes de sensibilización para la comprensión de la inmigración como algo natural y saludable, evitando así el rechazo, la segregación y el racismo de las llamadas minorías étnicas y culturales.

Por todo ello, presentaremos, en primer lugar, un análisis de los movimientos migratorios en Europa y en España, con la finalidad de comprender su relación con

aquellos aspectos económicos, culturales y educativos que los producen. En segundo lugar, se ofrece una visión sobre la Educación Intercultural teniendo en cuenta sus objetivos y principios pedagógicos, a la vez que consideraremos los problemas que se observan en el ámbito educativo con relación a las minorías étnicas. El último apartado está dedicado a ofrecer respuestas educativas capaces de atender de forma adecuada y eficaz a las minorías étnicas.

2. MOVIMIENTOS MIGRATORIOS Y MINORÍAS ÉTNICAS

La inmigración en España ha crecido en los últimos veinticinco años provocando que los grupos étnicos y culturalmente minoritarios más numerosos en nuestros centros educativos sean:

- *Alumnos gitanos*: Presentan dificultades de integración escolar y social, bajo rendimiento escolar y un alto índice de absentismo escolar.
- *Alumnos procedentes de sectores de alta marginación*: Presentan el mismo tipo de problemas que el grupo anterior, sumándose la carencia de la pertenencia a una cultura propia.
- *Alumnos procedentes de familias inmigrantes*: sobre todo del Norte de África, de países latinoamericanos y, en algunos casos, de países de la Europa del Este y de países de Oriente.
- *Hijos de familias itinerantes*: Las dificultades de aprendizaje que presenta este grupo se ven agravadas por la situación de itinerancia en la que se ven inmersos.

Según Galino (1995), desde la perspectiva de la educación multicultural, a partir de la II Guerra Mundial se diferencian cuatro etapas sucesivas en cuanto a los movimientos migratorios y las relaciones entre cultura y los sistemas escolares:

- *De 1945 a 1970*. Se produce la primera ola de inmigración hacia los países más industrializados, cuyos sistemas escolares responden con programas asimilacionistas bastante incompletos. Estos programas tienen como único fin que los hijos de los inmigrados aprendan la lengua de la cultura mayoritaria y se incorporen a los programas educativos que se llevan a cabo.
- *A partir de la crisis económica de 1973*. Muchos países promulgan medidas restrictivas frente a la llegada de inmigrantes, iniciando o intensificando otros estados políticos de reagrupación familiar. El sistema escolar se muestra insuficiente ante las necesidades de los hijos de los inmigrantes. Se hace patente el problema de la identidad cultural: el inmigrante que se encuentra entre dos modelos culturales sin acabar de integrarlos. Como consecuencia de ello, se empiezan a poner en funcionamiento programas de educación multicultural dentro de la educación compensatoria.
- *Durante la década de los años ochenta*. Aumenta notablemente la presencia de los inmigrantes en Europa. Turcos en Alemania y magrebíes (marroquíes, tunecinos y argelinos) en Francia. Aumentan las dificultades lingüísticas y culturales, incluida la religión. Se elabora un primer marco teórico sobre la educación intercultural en Europa.
- *En el momento actual*. En la última década, la situación de los inmigrantes ha empeorado bastante a causa de la recesión económica. Las políticas restrictivas frente a la inmigración en Europa se endurecen. Aunque educativamente se reconocen los derechos a la identidad de las minorías étnicas y culturales y a una educación diferenciada, se corre el riesgo de caer en una integración asimiladora dentro de las escuelas.

Tres son principalmente los focos de inmigración en Europa:

- *De Oriente a Occidente.*

Desde mediados de siglo hasta nuestros días se ha venido produciendo en Europa un importante movimiento migratorio que ha creado una corriente paralela de mano de obra agraria e industrial que desde los países pobres de Europa del Este se ha desplazado hacia los países capitalistas ricos del Centro y Norte de Europa. Hasta finales de los años 60 el perfil del inmigrado en Europa era un hombre joven, en edad activa, poco cualificado o sin cualificar, de origen rural, que se desplazaba como mano de obra hacia otros países de Europa con el fin de poder mantener a su familia, que permanecía en el país de origen. Sin embargo, a partir de 1975, este trabajador se vio progresivamente suplantado por otras cuatro figuras nuevas de la inmigración: la familia (mujeres e hijos), el refugiado o peticionario de asilo político debido a conflictos bélicos, persecuciones por motivos étnicos o religiosos (por ejemplo, la reciente guerra de los Balcanes), el clandestino, ilegal o sin papeles, y el nuevo trabajador salido de las capas medias urbanas de la sociedad de origen. La aparición de estas cuatro categorías de inmigrantes se explica por causas ligadas no sólo a los cambios de tipo económico en los países de origen, sino también a la evolución de las legislaciones en los países de acogida. También se viene detectando un paulatino asentamiento de inmigrantes provenientes de países orientales (China, Camboya...).

- *De Sur a Norte.*

Debido a la tasa de natalidad todavía elevada, una gran parte de la población de países africanos presenta una edad media de 18 a 25 años, siendo el potencial migratorio más grande. Estos movimientos migratorios se están incrementando de forma alarmante desde los países no sólo del Magreb (Marruecos, Túnez, Argelia...), sino también de países subsaharianos (Senegal, Sudán, Guinea Ecuatorial...), siendo frecuente la llegada masiva de inmigrantes al continente europeo a través de España, cruzando el Estrecho de Gibraltar y llegando muchos en pateras o en barcos como polizones a las costas andaluzas y a Canarias por su proximidad geográfica al continente Africano.

- *De los países latinoamericanos a Europa.*

La situación de pobreza, precariedad económica y social y la desaparición de las clases medias en sus países de origen, es el principal motor para la emigración de estas personas. La procedencia es diversa: Argentina, Perú, República Dominicana, Colombia, Ecuador y Chile.

En España la distribución espacial de la población extranjera muestra una pauta de fuerte concentración. El 81'7% de los residentes legales en abril de 1999 vivía en las dieciocho Comunidades Autónomas: concretamente en los dos archipiélagos (Canarias y Baleares), la costa mediterránea (Cataluña, Comunidad Valenciana, Murcia y Andalucía) y Madrid. En estas regiones residía el 61'6% de la población autóctona censada en 1999. Incluyendo a otras tres Comunidades Autónomas (Galicia, País Vasco y Castilla-León), se alcanzaba el 90'4% de los residentes extranjeros y sólo el 80% de la población española.

La inmigración se ha convertido en permanente, siendo los inmigrantes la mayoría de las veces víctimas constantes del paro y de la falta de oportunidades en el lugar de trabajo. Quizás la "etnicidad" (el empeño en considerar a los grupos sociales inmigrados como minorías étnicas) está favoreciendo la ubicación de estas personas en sectores de producción concretos y roles socio-laborales predeterminados o reservados por la sociedad. Por ello, ya Böhning nos indicaba en 1973 que los inmigrantes no ocupan el centro del sistema productivo, sino su periferia, dedicándose a "empleos socialmente indeseables" o poco reconocidos (limpieza, servicio doméstico, recolección temporera).

Hay una tendencia a la concentración física de los inmigrantes pobres del mismo origen en núcleos urbanos delimitados, generalmente situados en barrios periféricos, en las afueras de la ciudad, así como en naves industriales, cobertizos de dimensiones reducidas y chabolas situadas en el campo, sin unas condiciones higiénicas y de habitabilidad mínimas.

Según Rosales (1994), Pino (1992) y Siguán (1998), tres son las grandes políticas sociales y educativas con respecto al fenómeno multicultural en los países comunitarios:

- *Asimilacionismo*: Implica la pérdida de su propia cultura para los grupos minoritarios. La identidad cultural de origen no es tenida en cuenta e incluso supone un obstáculo o dificultad en el proceso de integración escolar e incorporación a las estructuras sociolaborales, políticas, etc.
- *Segregacionismo*: Es un proceso de desarrollo paralelo en el que cada grupo étnico-cultural posee sus propias instituciones laborales, sanitarias, culturales, educativas, pero en el que el contacto con otros grupos intenta ser prácticamente nulo. En el ámbito escolar se organizan acciones para fomentar y mantener la identidad cultural de origen pero en paralelo al sistema educativo mayoritario.
- *Interaccionismo*: Pretende un desarrollo diferenciado de los diversos grupos culturales, pero existiendo una permanente relación de comunicación entre ellos. En el ámbito educativo podemos situar aquí la inmensa mayoría de los programas de educación multicultural e intercultural.

Es urgente, pues, emprender políticas de integración de las minorías inmigrantes en las sociedades receptoras. Abad (1993) indica, a este respecto, que la integración pretende colocar a las minorías inmigrantes en una situación que les permita ser participantes activos en la vida económica, social, cívica, cultural y educativa del país de acogida, convirtiéndose en agentes sociales activos y creativos, capaces de aportar lo mismo que de recibir.

3. LA INTEGRACIÓN ESCOLAR Y SOCIAL DE LAS MINORÍAS ÉTNICAS: UN RETO PARA LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

En las últimas décadas del siglo XX la escuela ha sufrido un cambio sumamente importante como es prestar atención a la diversidad del alumnado y a sus necesidades educativas especiales así como a la escolarización plena de toda la población, con independencia de su cultura de origen, sus características propias, su forma de vida, valores y lengua. Es decir, se ha convertido en una escuela pluricultural y multilingüe (Siguán, 1992).

Por consiguiente, para favorecer el aprendizaje y la integración escolar de los alumnos pertenecientes a minorías étnico-culturales es necesario transformar cualitativamente el sistema escolar acercando sus contenidos y actividades a la cultura familiar de dichos alumnos. Es imprescindible que la escuela adopte una

perspectiva intercultural, que reconozca activa y explícitamente los valores de las minorías que pretende integrar, respetando el derecho a la propia identidad.

¿Pero qué definición podemos dar sobre la Educación Intercultural? ¿Cuáles son los objetivos y principios pedagógicos en los que se sustenta?

La acepción generalizada del término *interculturalidad* hace referencia a la interrelación entre culturas. Los términos *multiculturalismo* y *pluriculturalismo* indican simplemente una yuxtaposición o presencia de varias culturas en una misma sociedad. Según Merino y Muñoz (1995), en España, en la década de los ochenta, hablar de Educación Intercultural equivalía a una educación para extranjeros inmigrantes, cuando en realidad por Educación Intercultural debemos entender la educación de todos para convivir dentro de una sociedad multicultural. "*La educación intercultural es, pues, un concepto construido sobre ideales filosóficos de libertad, justicia, igualdad y dignidad humana que deben estar contenidos en los documentos institucionales que rigen la vida de un centro. Igualmente, es un proceso educativo que comprende todos los aspectos relativos al currículum. Así entendida, la educación intercultural deberá ayudar a todos los alumnos a desarrollar autoconceptos positivos y a descubrir quienes son en tanto sí mismos y en términos de los diferentes miembros del grupo, ofreciendo conocimiento sobre la historia, la cultura y las contribuciones de los diversos grupos a través del estudio de las diferencias en el desarrollo, la historia, la política y la cultura que los caracterizan*" (Arnaiz, 1999, 75).

Clanet (1990, 3) señala que para que pueda existir el interculturalismo, se requieren unas condiciones mínimas en la sociedad:

- Reconocimiento explícito del derecho a la diferencia cultural.
- Reconocimiento de las diversas culturas.
- Relaciones e intercambios entre individuos, grupos e instituciones de varias culturas.
- Constitución de lenguajes comunes y normas compartidas que permitan intercambios.
- Establecimiento de fronteras entre códigos y normas comunes y específicas mediante negociación.
- Los grupos minoritarios necesitan adquirir los medios técnicos propios de la comunicación y negociación (lengua escrita, medios de difusión, asociación, reivindicaciones ante tribunales, manifestaciones públicas, participación en foros políticos...) para poder afirmarse como grupos culturales y resistentes a la asimilación.

La Educación Intercultural pretende conseguir en todos los alumnos de todos los centros, a través de cualquier área y ámbito curricular, una sólida competencia cultural, o lo que es lo mismo, toda una serie de actitudes y habilidades que les capaciten para saber estar, convivir y responder adecuadamente en una sociedad diversa, plural, democrática y multilingüe.

Así, los objetivos de la Educación Intercultural podemos concretarlos en los siguientes:

- Cultivar actitudes interculturales positivas.
- Mejorar el autoconcepto personal, cultural y académico de los alumnos.
- Potenciar la convivencia y la cooperación entre alumnos de diversas culturas.
- Fomentar la igualdad de oportunidades académicas.
- Y actuar en colaboración con las familias y otras entidades culturales del barrio.

En cuanto a los principios pedagógicos de la Educación Intercultural, éstos pueden sintetizarse en:

- Formación y fortalecimiento en los centros educativos y en la sociedad de los valores humanos de igualdad, respeto, tolerancia, pluralismo, cooperación y corresponsabilidad social.
- Reconocimiento del derecho personal de cada alumno a recibir la mejor educación diferenciada, con cuidado especial de la formación de su identidad personal.
- Reconocimiento positivo de las diversas culturas y lenguas y de su necesaria presencia y cultivo en la escuela.
- Atención a la diversidad y respeto a las diferencias, sin etiquetar ni definir a nadie en virtud de éstas.
- No- segregación en grupos aparte.
- Lucha activa contra toda manifestación de racismo o discriminación.
- Intento de superación de los prejuicios y estereotipos.
- Mejora del éxito escolar y promoción de los alumnos de minorías étnicas.
- Y comunicación activa e interrelación entre todos los alumnos.

No obstante, la cultura transmitida por la escuela es elaborada desde un determinado patrón sociocultural de referencia; por ello, el alumnado perteneciente a dicho grupo "juega con ventaja" en el acceso y el uso de los recursos escolares, frente al alumnado más alejado de ese patrón de referencia (Darling-Hammond, 1995).

De esta forma, podemos ver cómo determinadas prácticas escolares mantienen, acentúan y legitiman las desigualdades sociales del alumnado, a base de no reconocer y de no valorar sus diferencias culturales. En muchas ocasiones el modelo educativo subyacente en la realidad educativa multicultural oscila entre un modelo asimilacionista y el modelo compensatorio. Frente a esto, debería ser posible una escuela igual y eficaz cuya influencia supere las diferencias iniciales del alumnado de grupos socioculturales diferentes, haciendo realidad los principios de igualdad y equidad.

Hay una percepción escasa por parte del profesorado de las implicaciones educativas de una realidad multicultural en el aula. Gran parte del profesorado se considera escasamente formado para atender a alumnado diverso culturalmente y carecen de estrategias didáctico-organizativas que le permitan lograr buenos resultados con este alumnado. Esto provoca que muchos profesores puedan llegar a sentirse no responsables del aprendizaje de estos alumnos puesto que se consideran incapaces de enseñarles (Borrull y otros, 1997; Arnaiz y Villa, 2000).

Entre los problemas a los que los profesores se enfrentan con mayor frecuencia cabe destacar la dificultad de conocer el nivel curricular con el que accede el alumnado perteneciente a minorías étnico-culturales al centro. Ello se debe a que algunos alumnos vienen sin documentación escolar, otros traen los documentos en árabe o bien es una ONG la que lleva a estos alumnos por primera vez a la escuela, sin que el centro mantenga contacto con los padres. Estas circunstancias imposibilitan saber los aprendizajes que los alumnos inmigrantes tienen adquiridos, retrasando el aprendizaje de nuevos conocimientos y su participación en las actividades que se llevan a cabo en la clase.

Otra cuestión a considerar, unida a la anterior, es que los alumnos inmigrantes que se incorporan a los centros educativos no conocen el español, resultando bastante difícil al profesorado comunicarse con ellos y enseñarles. Ante esta situación, cabe preguntarse qué tipo de actuación educativa sería la más correcta: si una política de inmersión lingüística o de combinación de la lengua materna con el aprendizaje del español como segunda lengua.

En el caso de una política de inmersión lingüística, como nos indica Díaz-Aguado y otros (1996), puede existir el riesgo de desarrollar una competencia limitada en la

segunda lengua, y además se privaría a los alumnos minoritarios de la oportunidad de seguir profundizando y adquiriendo conocimientos de su propia cultura. Cuando se combinan ambas lenguas, la materna y la del país de acogida, estos problemas no se producen y los alumnos perciben la enseñanza de la segunda lengua como algo menos distante de su cultura y entorno social.

Se ha comprobado que si los alumnos inmigrantes se incorporan a la escuela en edades tempranas, los profesores perciben menos dificultades tanto en la integración en el aula como en el aprendizaje del español, ya que se incorporan en los primeros niveles y se suman al ritmo de trabajo del resto de la clase. Se aprecia que en la integración escolar de grupos lingüísticos minoritarios, los conflictos de identidad, que sufren con frecuencia estos alumnos, se superan mejor cuando se incluye en la escuela el estudio de su lengua materna. Es especialmente relevante el hecho de que cuando se incluye la enseñanza en ambas lenguas (mayoritaria y minoritaria), permanecen más tiempo en la escuela y no tienden a abandonarla, tal y como indican Portes y Rumbaut (1990), Cummins (1991), Díaz-Aguado, Baraja y Royo (1996), Muñoz Sedano (1997).

Todas estas circunstancias requieren un cambio de mentalidad y de actitudes del profesorado, que se traduzca en cambios metodológicos en el aula, de manera que la diversidad cultural no sea entendida como un "déficit", especialmente de carácter lingüístico en algunos casos, sino como una oportunidad de que alumnos de diversas culturas aprendan juntos.

En muchas ocasiones, la pertenencia de los alumnos inmigrantes a una clase económica desfavorecida, afecta negativamente en determinados contextos escolares y contribuye a legitimar aún más las desigualdades con las que llegan al centro escolar. Quizás también sea ésta una de las causas por las que estos alumnos abandonan los estudios de manera prematura y los que continúan su formación académica lo hacen con poco éxito.

Finalmente, indicar la falta de participación de las familias del alumnado de minorías étnicas en los centros, no existiendo en la mayoría de los casos una relación fluida entre los padres con los profesores de sus hijos. Este hecho requiere indudablemente actuaciones entre los centros educativos y las familias que palien esta situación de desconexión.

4. RESPUESTA EDUCATIVA Y CONSIDERACIONES PEDAGÓGICAS PARA LA ATENCIÓN A LAS MINORÍAS ÉTNICAS

La Educación Intercultural debe desarrollar toda una serie de supuestos teóricos y de organización del sistema educativo, para que sea adaptativo y flexible. Debe dejar de ofrecer una visión etnocéntrica de la historia para abrirse a una visión más amplia en donde se afirmen las mejores aportaciones de "lo propio", al mismo tiempo que integren las mejores actuaciones de "los demás".

Debe promover y estimular la diversidad étnico-cultural entre el profesorado en todo tipo de instituciones educativas, tanto formales como no formales y en las diferentes etapas educativas (E. Infantil, E. Primaria, E. Secundaria, Bachiller, Universidad...), ya que la homogeneidad cultural se produce y es reproducida no sólo por algunos investigadores, sino también por muchos formadores y docentes. Si no se procede a un cambio, las actuaciones e intervenciones que se lleven a cabo corren el peligro de verse sesgadas culturalmente.

Igualmente, hay que incorporar innovaciones en los currícula de las distintas disciplinas que favorezcan el desarrollo de la identidad, incluyendo temas supranacionales y globales que superen las orientaciones etnocéntricas de los

actuales. De esta forma, el alumnado puede desarrollar los conocimientos, los valores y las habilidades necesarias para llegar a ser unos ciudadanos activos y comprometidos en una sociedad pluralista y democrática, pero no sólo de su Comunidad o Estado, sino ciudadanos del mundo, universales.

Situándonos en la escolarización de las minorías étnicas, encontramos que en muchos casos hay alumnos con dificultades de aprendizaje y fracaso escolar, no debidos a sus capacidades cognitivas, sino a situaciones carenciales relacionadas con el entorno social, económicas y culturales unidas al desconocimiento absoluto o parcial de nuestro idioma.

En los centros educativos con una población multicultural, generalmente, la respuesta educativa a la diversidad se reduce exclusivamente a tareas de compensación educativa. Se parte de una visión de la enseñanza fundamentada en unos presupuestos socioculturales correspondientes a la percepción de la educación y de la enseñanza de la cultura mayoritaria, es decir, la hegemonía de la cultura mayoritaria impone una educación asimilacionista, homogeneizadora.

Según Abad (1993), Lovelace (1995), Jordán (1996), Arnaiz y de Haro (1995) y Lluh y Salinas (1995; 1996), las acciones que el profesorado debe emprender para abordar el compromiso que representa trabajar hacia una sociedad multicultural tendrían que tener en cuenta los siguientes aspectos:

- **Análisis del contexto sociocultural del centro**

Tiene la finalidad de superar una concepción de la diversidad centrada en la detección de minorías étnicas y culturales visibles (gitanos, emigrantes, extranjeros, ..) para pasar a la consideración de otros factores igualmente importantes como son: la consideración de inmigrantes de otras comunidades del Estado español, si el contexto es rural o urbano, la lengua, las clases sociales, etc. También se estudiará el grado de conciencia de las identidades culturales, su grado de expresión y de presencia (en qué lugares, de qué manera, ...) y el grado de conocimiento y valoración de los mimos por parte del profesorado, alumnado y padres, identificando situaciones de falta de atención, discriminación y conflictos.

- **Caracterizar el PEC como intercultural y plantearse en el mismo objetivos interculturales**

Cuando hablamos de educación intercultural se trata, entre otras cosas, de establecer un listado de valores definiendo sus características y de promover un cambio de actitudes, sin olvidar que éstas no se modifican a partir de discursos intelectuales, sino de experiencias y vivencias que es necesario que cada miembro de la comunidad educativa las experimente por sí mismo, puesto que nadie puede hacerlo por otro. De esta forma, si en el PEC se establecen objetivos que tengan en cuenta la interculturalidad darán coherencia a los fines educativos establecidos en el mismo.

El hecho de plantearse en los centros la educación en valores ofrece otra vía de entrada para considerar la diversidad cultural, ya que hablar de valores significa hablar de elementos fundamentales de la cultura, y en las sociedades multiculturales esto conlleva un análisis de los valores compartidos.

- **Examinar las relaciones entre cultura y aprendizaje**

Ello nos ayuda a revisar en qué medida conectamos la cultura vivencial de los alumnos con la cultura escolar. Por tanto, han de considerarse aspectos tales como: la contextualización del currículo, la adecuación de la metodología, la organización escolar, el conocimiento del contexto socio-familiar, las

motivaciones, intereses y expectativas.

- Impulsar en los centros actividades de formación sobre educación intercultural a través de los temas transversales

Todo aprendizaje se apoya en una base cultural y el currículo debe ayudar a que los alumnos sean protagonistas de la construcción de su cultura, siendo capaces de analizarla críticamente. La interculturalidad se puede plantear como un eje transversal mediante: la utilización sistemática de la cultura experiencial de los alumnos en los aprendizajes; el análisis del currículo ordinario para evidenciar los aspectos culturales que subyacen en los contenidos; el cuestionamiento y análisis de los estereotipos; la contrastación de los contenidos con la realidad del entorno; y la diversificación de los materiales que los explican.

- Plantearse la pertinencia de la educación intercultural en una gran diversidad de contextos

La educación intercultural es necesaria en los centros con o sin presencia de inmigrantes extranjeros, con o sin alumnado gitano, en los centros urbanos y rurales, en los centros de barrios obreros y de clase media-alta, centros públicos y privados- concertados, puesto que vivimos en una sociedad multicultural.

- Incluir la educación intercultural en los planes de formación que elaboran los asesores de los distintos centros de profesores

Las intervenciones pueden ser de carácter divulgativo y específico. Las primeras tratan de difundir y hacer comprensibles los objetivos y propuestas de la educación intercultural para incorporarlos en diferentes contextos. De esta manera, habría que: elaborar y editar material dirigido a asesores y profesorado con un marco teórico, actividades, textos seleccionados, bibliografía y recursos; diseñar y editar material dirigido a los centros sobre educación en valores y educación intercultural, con un breve marco teórico y fichas con propuestas de actividades; elaborar y distribuir a los distintos centros de profesores bloques de bibliografía, recursos y documentación de prensa sobre el tema; realizar sesiones de formación sobre educación intercultural en los proyectos de formación en centros en las diferentes áreas o etapas; difundir materiales curriculares y experiencias didácticas realizadas en los centros; llevar a cabo jornadas para los asesores de los centros de formación de profesores; y otras tales como ofertar ciclos de cine, actividades en asociaciones, ONGs... En cuanto a las intervenciones de carácter específico, éstas surgen a partir de las demandas de los centros, o tras debatir una propuesta de contenidos que se plantean desde los centros de profesores. Para ello, se llevarían a cabo cursos específicos de educación intercultural, proyectos de formación en centros y grupos y seminarios de trabajo.

- Utilizar principios metodológicos interculturales que conecten con la diversidad y la interacción del alumnado

Habría que partir de un modelo de asesoramiento cercano a la formación-acción, basado en la reflexión de la propia práctica y en la capacidad de objetivarla, para que los propios profesionales tomen conciencia y actúen ellos mismos como agentes del cambio. El profesor debe emplear estrategias metodológicas de diversificación que ayuden a vincular e implicar en el proceso de aprendizaje a la diversidad de los alumnos, mediante: utilización de materiales y de apoyos diversos; planificación de diversos itinerarios de

actividades de aprendizaje para la adquisición de un mismo contenido; programación de contenidos diferentes para la consecución de un mismo objetivo; organización flexible del aula y de los agrupamientos de los alumnos; uso de técnicas y modalidades de trabajo diversas como trabajo práctico, de investigación, de observación, de exposición, de debate, etc.; diversificación de los instrumentos de evaluación con relación a la evaluación de los conocimientos previos, autoevaluación, coevaluación entre alumnos...

- Utilizar enfoques metodológicos que estimulen la interacción y el intercambio

Los profesores deberán utilizar metodologías que creen en el aula un clima relacional que favorezca la confianza mutua, la aceptación, la seguridad y el respeto. Es, pues, necesario emplear metodologías de estilo cooperativo, de enfoque socioafectivo y de enfoque comunicativo.

- Analizar, adaptar y desarrollar materiales ya elaborados

Habría que comenzar con materiales curriculares elaborados concretamente para el tratamiento de la diversidad cultural, y adaptar las distintas propuestas a los contextos en que se trabajen.

- Analizar los materiales curriculares que utilizamos habitualmente

En los materiales curriculares que el profesorado usa (libros de texto, cuadernos de actividades...) hay ya implícita una concepción sobre el tratamiento que se otorga a la diversidad cultural y es un sesgo que siempre aparece.

- Trabajar los tópicos del currículo ordinario desde una perspectiva intercultural

En vez de añadir nuevos contenidos, se trata de trabajar de otra manera los contenidos ordinarios para poner de relieve y resaltar en su explicación perspectivas culturales diferentes. Para ello, habría que: explorar las ideas previas que configuran los preconceptos del tópico curricular en cada alumno; expresar y representar las referencias propias, poniendo de manifiesto los elementos que contribuyen a definir cualquier tópico; aportar referencias socioculturales ajenas al contexto y ampliar la explicación del tópico con referencias nuevas; contrastar las perspectivas que han aparecido para contrastar vivencias; aplicar nuevos esquemas a diferentes situaciones académicas y extraescolares, pues ello ayuda a aplicarlos a problemas prácticos; y efectuar una reflexión y un análisis evaluador sobre el propio proceso de aprendizaje desarrollado, contrastándolos con los referentes iniciales.

- Tener en cuenta que los aprendizajes básicos

En alumnos de procedencia cultural diversa deben contemplarse principalmente los aprendizajes que se consideren básicos y se refieran a contenidos nucleares ya que a menudo presenta importantes carencias. Así, por ejemplo, los alumnos magrebíes suelen presentar problemas en la comprensión lingüística y en la adquisición de la lecto-escritura, pero el resto de sus capacidades son buenas. Probablemente, el hecho de que muchos de estos alumnos vivan en las afueras de la ciudad o de los pueblos, en cortijos o casas aisladas en el campo dificulte en gran medida el contacto social y los aprendizajes y, por tanto, la utilización del español como segunda lengua, restringiendo su uso solamente al ámbito escolar, puesto que entre ellos suelen hablar árabe.

- Evaluación y promoción

A la hora de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje y de evaluar y promocionar a los alumnos pertenecientes a minorías étnicas y culturales hemos de tener en cuenta algunos aspectos:

- El contexto social de los alumnos empobrecido y desfavorecido en la mayoría de los casos, dificultando e impidiendo una adecuada integración de los aprendizajes y la consecución de los mismos.
- El contexto familiar: Integrar en la comunidad educativa y social, reconociendo de forma activa y explícita los valores culturales e históricos de las minorías étnicas y culturales y creando un clima de confianza y colaboración entre la escuela y la familia, no es tarea fácil. La gran discrepancia que encuentran muchos alumnos entre lo que aprenden y conocen en su ambiente familiar, y lo que exige la escuela no favorece el aprendizaje. Muchos padres se implican poco o nada en la educación de sus hijos; por una parte, debido a la falta de conocimiento del idioma español y, por otra, debido también a sus obligaciones laborales. Muchos hijos ayudan a los padres en el trabajo, reduciendo así el tiempo que pueden dedicar al estudio y tareas escolares. Quizás se podría mejorar el rendimiento académico de estos alumnos cambiando el concepto de motivación, o el concepto de rendimiento, o bien conectando los propios valores culturales con la motivación hacia el trabajo escolar y dando prioridad en la evaluación a los contenidos procedimentales frente a los conceptuales. Con este fin, deberíamos encontrar métodos que repartan el éxito y equiparen las oportunidades de obtenerlo entre todos los miembros de la clase, lo cual aumentará significativamente el interés y motivación de aquellos alumnos que suelen fracasar habitualmente.
- La historia académica de los alumnos. La historia escolar anterior es un factor decisivo en la promoción, pues nos encontraremos con alumnos pertenecientes a minorías étnicas y culturales que presentan dificultades por no dominar una lengua diferente a la suya y, sin embargo, su historia académica anterior puede ser buena.
- Expectativas e intereses de los alumnos. La realidad nos presenta que, en muchas ocasiones, las expectativas de los alumnos pertenecientes a minorías étnicas y culturales son muy específicas, lo mismo que los intereses concretos; el mantener a un alumno un año más en un mismo curso, no tiene sentido cuando la desmotivación es muy alta e incluso hay riesgo de abandono escolar.
- Integración del alumno en el grupo. Los alumnos pertenecientes a minorías étnicas y culturales pueden y suelen, a veces, presentar dificultades en la integración escolar en el ámbito de grupo-clase; esto conlleva que en muchas ocasiones haya que dar prioridad la interacción con los compañeros frente a otros aspectos, a la hora de promocionar a un alumno.

Igualmente es necesario un mayor número de programas de lengua y cultura materna y aprendizaje de la lengua del país receptor, incorporándose en las actividades ordinarias, de modo que se ofrezcan como materias optativas simultáneas varias lenguas y culturas tanto a los alumnos inmigrantes como a los autóctonos. Los programas de inmersión requieren las siguientes condiciones para su eficacia (Mackey y Siguán, 1986; Cummins, 1991; Etxeberría, 1992; Sarramona, 1992):

- Actitud favorable de los padres al aprendizaje de sus hijos de la nueva lengua.
- Adecuado dominio usual de la propia lengua originaria.
- Que la inmersión no ponga en peligro la pervivencia de la lengua y cultura propias del medio familiar.
- Que la lengua, objeto de aprendizaje tenga prestigio social.
- Y que en la escuela y en el entorno social no se desprecie el uso de ninguna de las dos lenguas.

En cuanto a los materiales y recursos didácticos hay que insistir en tres aspectos:

- Revisión de los libros de texto y material existente.
- Material específico para la Educación Intercultural de toda la población escolar.
- Medios específicos para el desarrollo de las lenguas y culturas de las minorías inmigrantes.

La organización de actividades de Educación de Adultos ha de atender a los principios generales de Educación Intercultural. De esta forma, los inmigrantes precisan apoyo para:

- El aprendizaje de la lengua española.
- Información sobre costumbres, normas, instituciones, derechos y deberes.
- Completar su formación académica: obtener títulos de Graduado Escolar, de ESO o equivalentes, Bachiller, etc.
- Y adquirir Formación Profesional que le capacite para nuevos trabajos.

A causa de todo ello, la Administración debe aumentar y flexibilizar los recursos personales y técnicos en los centros públicos y apoyar las iniciativas privadas con subvenciones, cubriendo así las necesidades educativas de este colectivo. Con este fin, los Servicios Sociales dependientes de Ayuntamientos deben especializar alguna parte de su personal y de sus estructuras para: realizar la acogida de los inmigrantes (información sobre trámites, instituciones, posibilidades de empleo, vivienda y ayudas sociales en caso necesario); facilitar la escolarización conectando a las familias recién llegadas con las instituciones escolares cercanas a sus domicilios; promover y organizar programas adecuados de atención sanitaria, higiénica, social, económica, en los núcleos de población inmigrante de mayor necesidad, de modo similar a como se realizan con los núcleos marginados de población autóctona.

De igual forma, los servicios de apoyo y recursos dependientes de las administraciones educativas deben formar personas y parcialmente sus estructuras y funcionamiento para: apoyar una mejor escolarización inicial de los alumnos inmigrantes; incorporar a los profesores especialistas en lenguas y culturas de origen; atender los casos singulares que precisen un especial diagnóstico y seguimiento; e impulsar programas de integración escolar y de diversidad cultural.

Algunas respuestas educativas con relación a la Educación Intercultural se están produciendo desde los espacios municipales. Prueba de ello son los cinco principios básicos de actuación que presenta el Plan Municipal para la Interculturalidad del Ayuntamiento de Barcelona (1997):

- Reconocer y valorar la diversidad cultural como un elemento enriquecedor de la comunidad.
- Promover la igualdad de derechos e igualdad de oportunidades como base de la convivencia democrática.
- Adaptar los servicios culturales a las peculiaridades y necesidades específicas de los distintos grupos culturales.
- Potenciar la participación ciudadana de las personas inmigrantes extranjeras y minorías étnicas en las diferentes instancias: asociaciones de vecinos, de mujeres, de deportes, etc.
- Y coordinar, concertar y cooperar buscando un amplio consenso social en todos los ámbitos de actuación de las diversas administraciones (europeas, central, autonómica y local).

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

Otros autores, como Sandín (1998), plantean una propuesta educativa sobre un

programa de acción tutorial orientado al desarrollo de la identidad étnico-cultural, cuyos objetivos pueden resumirse en los siguientes:

- Fomentar el desarrollo de la identidad étnica del alumnado a través de la búsqueda, conocimiento, valoración, expresión y afirmación de sus características culturales y personales.
- Potenciar el conocimiento, valoración y aceptación de las características culturales y personales de los demás compañeros.
- Y explorar, identificar y valorar críticamente los propios estereotipos y prejuicios acerca de diferentes grupos étnicos y culturales.

Por lo que se refiere al clima educativo global, los centros educativos que mejor se ajustan al modelo intercultural son aquellos que se caracterizan por utilizar un enfoque multidisciplinar a la hora de diseñar e implementar el currículum. Para este propósito se sirven de recursos comunitarios locales, practican fórmulas de enseñanza que incluyen el agrupamiento heterogéneo, la ayuda mutua, el aprendizaje cooperativo, el autoaprendizaje; combaten la discriminación y el racismo al poner el énfasis en clarificar mitos y estereotipos; desarrollan habilidades sociales; promueven normas que reflejan y legitiman la diversidad cultural; y aplican procedimientos de diagnóstico que evitan la discriminación derivada de la aplicación de tests.

5. ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

La educación intercultural debe ser entendida como un espacio que mediante el aprendizaje, el desarrollo de valores y actitudes, y la reflexión, promueve la transformación social y el cambio en los modos y maneras de pensar y de actuar de las personas.

La escuela es el principal agente de socialización junto a la familia. Una de las labores de los centros educativos consiste en impartir en sus aulas educación intercultural con la finalidad de que todos los alumnos y, en general, todos los ciudadanos sean capaces de aceptar la diversidad y verla como un enriquecimiento social, como algo normal en sus vidas, nunca como una amenaza o invasión.

La sociedad multicultural no debe percibirse como un mosaico donde las culturas están juntas sin tener ningún efecto unas sobre las otras, sino que la diversidad es enriquecedora tanto para el individuo como para la sociedad. Como consecuencia de ello, la respuesta educativa con relación a las minorías étnicas no puede ser la asimilación a la cultura mayoritaria, ni una integración mal atendida en la que el inmigrante es el que se debe integrar y cambiar, perdiendo sus señas de identidad. Si el objetivo es el mestizaje cultural, la educación no sólo debe tolerar la diferencia, la diversidad, sino que debe potenciarla. El predominio de la diversidad lingüística, cultural, étnica, religiosa, etc., junto con la globalización, el mestizaje y la tolerancia, son la única garantía para afrontar los cambios que se avecinan.

Es importante, pues, que la educación intercultural forme parte e impregne el currículum de todos los centros, pero esa participación debe ser a través de actuaciones y actividades comprometidas y significativas que estén relacionadas verdaderamente con las distintas culturas que conviven en el contexto escolar.

En España, los esfuerzos realizados en el ámbito de la Administración por llevar a cabo una adecuada preparación del profesorado en educación intercultural han sido escasos, esporádicos y fragmentarios. Así, se debe incluir contenidos a este respecto tanto en la formación inicial como en la formación permanente del profesorado.

Para terminar, indicar que sólo a través de una política positiva y completa de integración

se podrá fomentar la incorporación activa y plena de las minorías étnicas y culturales en la sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abad, L. (1993): La educación intercultural como propuesta de integración. En Abad, L., Cuco, A. e Izquierdo A.: *Inmigración, pluralismo y tolerancia*. Madrid: Editorial Popular.

Ajuntament de Barcelona (1997): *Pla Municipal per a la Interculturalitat*. Barcelona.

Arnaiz Sánchez, P. (1999). El reto de educar en una sociedad multicultural y desigual. En Sánchez Palomino, A. y otros: *Los desafíos de la Educación Especial en el umbral del siglo XXI*. Almería: Departamento de didáctica y Organización Escolar.

Arnaiz, P. y De Haro, R. (1995): La atención a la diversidad: Hacia un enfoque intercultural. En Actas XII Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial. (1995). *Integración escolar. Desarrollo curricular, organizativo y profesional*. Granada: Departamento de Didáctica y Organización Escolar.

Arnaiz, P.-Villa, A. (2000). Guía de formación para docentes que trabajan con colectivos de inmigrantes. En Ato García, M. (Coord.): *La inmigración africana en la Región de Murcia. Necesidades formativas y metodológicas*. Murcia: Instituto de Formación y Estudios sociales de la Región de Murcia.

Böhning, W.R. (1973): *The economic effects of the employment of foreign workers: With special reference to the labour markets of Western Europe's post-industrial countries*. Paris: OCDE.

Borrull, R.; Lluch, X. y Rodrigo, J.Ll. (1997): Cinco estrategias de formación general. *Cuadernos de Pedagogía*, 264, 41-43.

Darling-Hammond, L. (1995). Inequality and Acces to Knowledge. En J. A. Bank and Ch. A. Mcgee Banks (Edt.): *Handbook, of Research on Multicultural Education*. New York: MacMillan Publishing USA.

Clanet, C. (1990): *L'intercultural*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.

Cummis, J. (1991): Interdependence of firsts and second-language proficiency in bilingual children. En Bialystock, E. (Ed). *Language processing in bilingual children*. Cambridge. Cambridge University Press.

Díaz-Aguado, M.J.; Baraja, A. y Royo, P. (1996): Estudio sobre la integración escolar de los alumnos extranjeros y el aprendizaje del castellano como segunda lengua. En Díaz-Aguado, M. J.: *Escuela y tolerancia*. Madrid: Pirámide.

Etxeberría, F. (1992): Lengua, cultura y educación en contextos bilingües. En Sociedad Española de Pedagogía: *Educación Intercultural en la perspectiva de la Europa Unida*. Salamanca: Diputación Provincial.

Galino, M.A. (1992): Condicionamientos socioculturales del sistema escolar con referencia a la educación intercultural. En Sociedad Española de Pedagogía: *Educación Intercultural en la perspectiva de la Europa Unida*. Salamanca: Diputación Provincial.

Jordán, J.A. (1996): *Propuestas de Educación Intercultural para profesores*. Barcelona: CEAC.

- Lovelace, M. (1995): *Educación Multicultural*. Madrid: Escuela Española.
- Lluch, X. y Salinas, J. (1995): *Plan de Educación Intercultural*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- Lluch, X. y Salinas, J. (1996): *La diversidad cultural en la práctica educativa. Materiales para la formación del profesorado*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Mackey, W.F. y Siguán, M. (1986): *Educación y bilingüismo*. Madrid: Santillana-Unesco.
- Merino, J.V. y Muñoz, A. (1995): *Ejes de debate y propuestas de acción para una Pedagogía Intercultural*. Revista de Educación, 307, 127-162.
- Muñoz Sedano, A. (1997): *Educación Intercultural. Teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española.
- Pino, A. (1992): *La educación intercultural ante las diferencias étnicas*. En Sociedad Española de Pedagogía: *Educación intercultural en la perspectiva de la Europa Unida*. Salamanca: Diputación Provincial.
- Portes, A. y Rumbaut, R. (1990): *Immigrant in America. A Portrait*. Los Angeles: University of California Press.
- Rosales, C. (1994): *El reto de la educación multicultural en la construcción del currículum*. En Santos Rego, M.A. (Ed.): *Teoría y práctica de la educación intercultural*. Santiago. Universidad.
- Sandín, M. P. (1998): *Identidad e Interculturalidad. Materiales para la acción cultural*. Barcelona: Laertes.
- Sarramona, J. (1992): *Los programas de inmersión lingüística, una estrategia de integración cultural en Cataluña*. En Feroso, P. (Ed.): *Educación Intercultural: la Europa sin fronteras*. Madrid: Narcea.
- Siguán, M. (1992): *La escuela y la migración en la Europa de los 90*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Siguán, M. (1998): *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona: Paidós.
- Vintró, E. (1999): *Opción educativa de Barcelona*. Ponencia presentada al Congreso "Barcelona por el conocimiento de la convivencia". Barcelona



TRANSFONDO DE LAS DIFERENCIAS ÉTNICAS EN LA ESCUELA: UN ESTUDIO DE CASO EN SORIA, ESPAÑA.

Serafín Aldea Muñoz.

<http://epaa.asu.edu/epaa/v9n20.html>

Tema 2: Movimientos migratorios y minorías étnicas

LA PRESENCIA DE POBLACIÓN EXTRANJERA EN ESPAÑA: DATOS APROXIMATIVOS

F. Javier GARCÍA CASTAÑO

Laboratorio de Estudios Interculturales Universidad de Granada

1. [TIERRAS DE EMIGRACIÓN](#)
2. [LA PRESENCIA DE EXTRANJEROS EN ESPAÑA](#)
3. [INMIGRANTES EXTRANJEROS Y TRABAJO](#)

Se dice de España que se ha convertido en los últimos años en un país de inmigración. Los flujos migratorios procedentes fundamentalmente de África y de América Latina muestran una tendencia creciente que se ha acentuando desde el ingreso de España en la Comunidad Europea en 1986. La imagen de España como país de inmigración se ha ido consolidando en la última década pese a tener repartidos por América Latina y Europa algo más de dos millones de ciudadanos con la condición de emigrantes. Objetivamente, pues, el país sigue siendo más un país de emigrantes que de inmigrantes, si bien la emigración española se ha estancado en los últimos años, recibiendo incluso contingentes de retornados. Así pues, la percepción que se tiene de España como país de inmigración no se corresponde con la realidad demográfica de los hechos, pero tiene la virtud (y también la virtualidad) de aparentar estar a la altura de los países con los que es *partenaire* en el plano político, social, económico y cultural, aun cuando el porcentaje de población inmigrante extranjera en España se sitúe varios puntos por debajo de la media de aquéllos.

Lo que presentamos a continuación es un breve resumen de los datos más actuales de la presencia de extranjeros en España, con una breve referencia a los datos de la emigración española y su retorno. La intención es permitir al lector una aproximación rápida a lo que hoy se denomina el fenómeno de la inmigración en España.

1. TIERRAS DE EMIGRACIÓN

Aunque se ha considerado, y para algunos sigue considerándose, a España como país de emigración, los datos indican una realidad cambiante en los últimos cuarenta años. Mientras en la década de los sesenta había en España 24,66 emigrantes por cada mil habitantes, en la década de los setenta y de los ochenta se pasó a 13,10 y a 5,19 emigrantes por cada mil habitantes, respectivamente a cada período.

Un caso particular en esta línea de análisis lo constituye Andalucía que presenta una tendencia similar pero partiendo de proporciones muy superiores, con una emigración mucho más acusada que en el resto de España. En Andalucía eran 34,8 los emigrantes que había por cada mil habitantes en la década de los sesenta, 19,97 en la década de los setenta y 5,56 emigrantes por cada mil habitantes en la década de los ochenta (muy similar a los 5,19 del conjunto de España). Pero esta reducción

actual en Andalucía no debe hacernos perder de vista que esta Comunidad ha estado marcada por la emigración de sus habitantes hacia el resto de España y hacia el extranjero. Constituye el modelo típico de región emigrante, ocupando el primer lugar de las regiones, en cifras absolutas y relativas, en el conjunto de España. Diferentes datos nos indican el mantenimiento de una tendencia creciente en la emigración entre los años 1961-1966; un retroceso como consecuencia de la recesión económica de los años 1967-1968 (influencia de las guerras que se sucedieron en el Cercano Oriente y el cierre del Canal de Suez); y un ascenso, nuevamente a partir del año 1969 hasta decaer en 1973, debido a la crisis energética y de materias primas.

La crisis del petróleo de octubre de 1973 determinó, por parte de los países europeos, la aplicación de fuertes medidas para no permitir la entrada de extranjeros procedentes de países no integrados en el Mercado Común. El gobierno de la República Federal Alemana firmó el 20 de marzo de 1960 con el gobierno español un acuerdo sobre la inmigración, contratación y colocación de trabajadores españoles en Alemania, buscando profundizar y acercar las relaciones entre los dos pueblos para tratar de alcanzar un alto nivel de empleo y usar al completo el potencial productivo. En 1973, el gobierno alemán impuso una prohibición respecto a la contratación de trabajadores extranjeros. Esto afectó a los trabajadores españoles hasta que España ingresó en la Comunidad Europea en 1986.

En esta situación, se destacan en España, por su intensidad, las migraciones de Andalucía Oriental. Esta zona perdió, como consecuencia de la emigración, su crecimiento natural íntegro e incluso vio disminuir su población absoluta. En menor volumen, también este proceso migratorio afectó a Andalucía Occidental. La emigración en Andalucía Oriental comenzó antes que en Andalucía Occidental; el máximo en la primera corresponde a 1961-65 y en la segunda a 1966-70. Las salidas de emigrantes en Andalucía se reducen en el último período, en el que influye netamente la crisis económica.

1.1 Permanencia y retorno

No obstante, esta reducción de los flujos migratorios en el conjunto de España y en sus diferentes comunidades autónomas no debe hacernos creer que la realidad de la emigración ha desaparecido por completo en España. Lo justo sería decir que una buena parte de la población ha preferido olvidar un pasado no deseado, desgraciado y traumático para muchos. El olvido del pasado ha afectado a la realidad actual de los emigrantes españoles; a pesar de la reducción de los flujos migratorios, el número de residentes extranjeros fuera de España sigue creciendo. En el censo de 1991 eran algo más de un millón los españoles residentes fuera de España, en 1996 eran ya algo más de dos millones. Y, como decimos, no se trata de considerar el asunto en términos de incremento de la emigración (aunque sí de los que deben ser considerados como emigrantes), sino de incrementos causados por nacionalizaciones, nacimientos en el extranjero, etc.

Junto al fenómeno de la emigración han evolucionado las dinámicas de retorno de esas poblaciones de emigrantes que, si bien no han supuesto la reincorporación de todos los que se marcharon, representan quizá el único recordatorio de aquella emigración de los años cincuenta. El peso del retorno se empezó a sentir en la segunda mitad de los años sesenta y especialmente durante la década de los setenta; disminuyó durante la década de los ochenta y se observa un nuevo y lento crecimiento en años concretos de los noventa.

Sevilla, la provincia con más población, es la que recibe mayor número de retornos. Sin embargo, en términos relativos, el peso del retorno en el crecimiento de su población ha sido menor que en el resto de las provincias. Jaén, Granada, Córdoba y Almería son las provincias en las que el retorno ha tenido un mayor peso en su crecimiento demográfico. El volumen total de la población potencial que alimenta la

corriente de retorno hacia Andalucía, a finales de los ochenta y principio de los noventa, supera los dos millones de personas. Es probable que el retorno de los andaluces podrá convertirse en un factor clave en el crecimiento de su población.

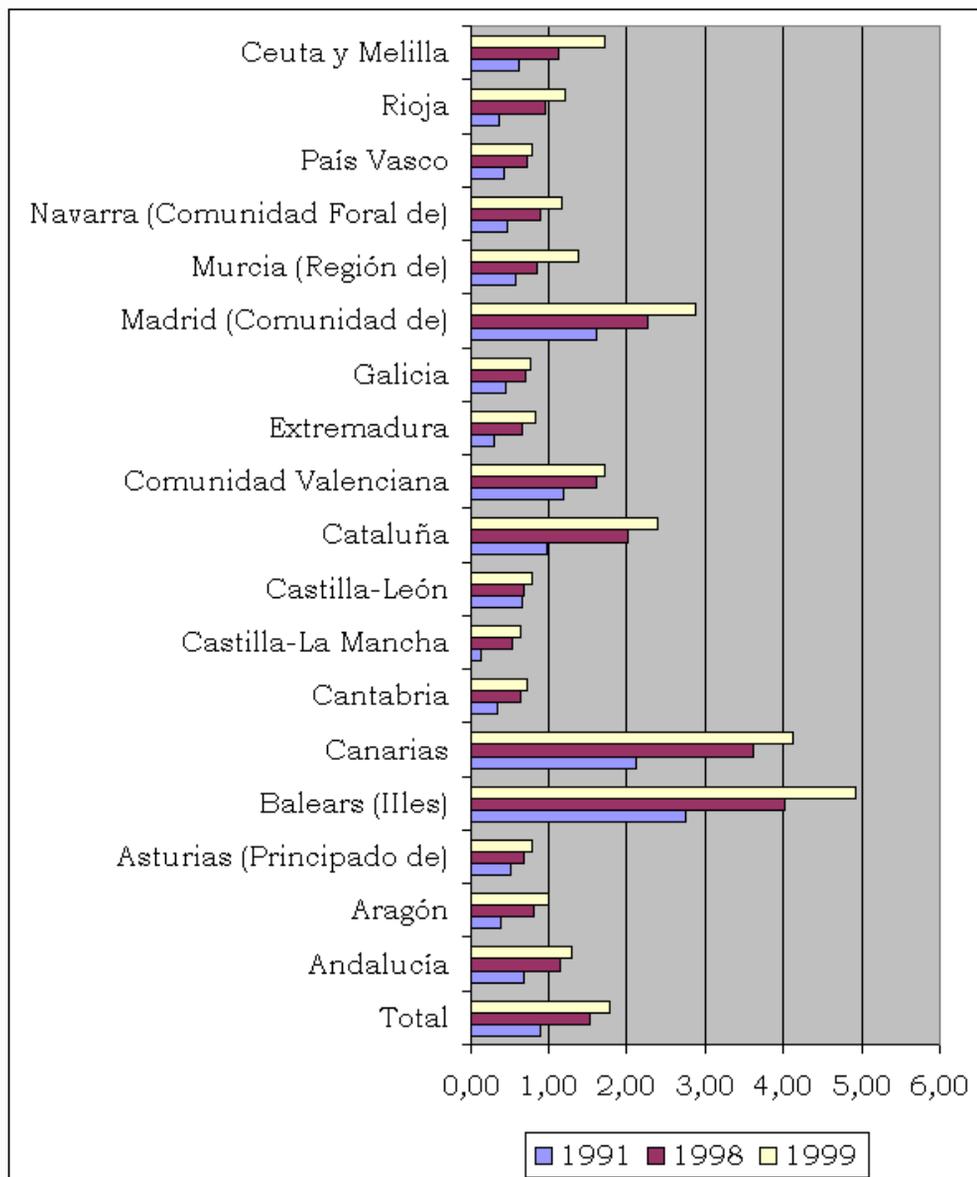
2. LA PRESENCIA DE EXTRANJEROS EN ESPAÑA

Junto a estas dinámicas migratorias, España ve aumentar su población extranjera. Algunos han comenzado a decir, como ya indicamos al comienzo de este capítulo, que España ha dejado de ser país de emigración para ser país de inmigración, pero ni los datos avalan tal aseveración ni resisten la comparación con algunos países de su entorno europeo. Algunos incluso plantean "guerras de cifras" a la hora de hablar de la población extranjera en España.

De cualquier modo, y a pesar de las constantes referencias de los medios de comunicación en tonos alarmistas a los asuntos relacionados con la demografía (descenso de natalidad, necesidad de mano de obra extranjera, etc.), no podemos asumir como buena la idea de una presencia masiva de inmigrantes extranjeros no comunitarios en España, como parecen estar empeñados en comunicar los medios. Ni comparando cifras cercanas o lejanas en el tiempo, observaremos diferencias significativas entre población extranjera y nacional que pudieran indicar que estamos en un país típicamente de inmigración.

El Gráfico 1 nos muestra que a pesar del crecimiento de extranjeros residentes en España con respecto a la población nacional en la década de los noventa (el crecimiento comenzó ya en la década de los ochenta, pero antes era ya significativa la presencia de determinados colectivos de extranjeros), el porcentaje no es muy significativo.

Gráfico 1. PORCENTAJE DE POBLACIÓN EXTRANJERA CON PERMISO DE RESIDENCIA EN ESPAÑA SOBRE POBLACIÓN TOTAL



Fuente: Instituto Nacional de Estadística y elaboración propia

En 1998 en las Islas Baleares (zona del Estado con mayor presencia relativa de población extranjera) suponían menos de un 4% los extranjeros residentes (con permiso de residencia) en relación con el conjunto de la población en la citada zona. Apenas ocho años antes eran algo más del 2,5%. Es decir, de cada 100 habitantes en España, tan sólo, en la "mejor de las situaciones" nos encontraríamos con 5 extranjeros con permiso de residencia en 1999. Obsérvese que la "mejor de las situaciones" se refiere a una sola Comunidad Autónoma, el resto de ellas tienen un porcentaje menor. También es verdad que estos datos deberán verse matizados con estadísticas más recientes que nos permitan observar el crecimiento de la población extranjera en el año 2000 (especialmente los datos que se refieren a la regularización extraordinaria promovida por la publicación de la Ley de Extranjería 4/2000).

2.1 Las fuentes de datos para el estudio de la inmigración extranjera

Las fuentes para documentarse en España sobre la presencia de extranjeros, y con ello conocer las dinámicas inmigratorias, son relativamente claras, aunque no siempre sean conocidas por todos. Dejando de lado la información que se puede obtener de organismos internacionales como la OCDE y su informe anual SOPEMI, en España se cuenta con las siguientes fuentes de datos:

- Datos de extranjeros residentes. Esta fuente recoge los efectivos de

extranjeros residentes en España, que no es otra cosa sino "el número de extranjeros que a una determinada fecha residen legalmente en España al estar en posesión de un permiso de residencia en vigor". Estas estadísticas se elaboran a partir de los datos proporcionados por el Registro de Extranjeros Residentes de la Dirección General de la Policía del Ministerio del Interior. Es importante indicar que se trata de datos tipo stock y no de flujos. Se pueden consultar en a partir de la *Memoria Anual* de la propia Dirección General de la Policía, el *Anuario Estadístico de Extranjería* (que puede solicitarse a la Delegación del Gobierno para Asuntos de la Inmigración y la Extranjería), la publicación anual de Instituto Nacional de Estadística titulada *Migraciones* o en el Anuario de Migraciones de la Dirección General de ordenación de las Migraciones del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. En estas cifras no entran los "sin papeles"; estos existen, pero no se pueden contar y por ello no es correcto que especulemos con cuántos son.

- Datos de trabajadores extranjeros (ahora sólo los no comunitarios). Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Sobre esta fuente el propio ministerio en su publicación que puede consultarse por Internet aclara los siguientes detalles: "en este apartado se ofrece información sobre el número y características de las solicitudes de permisos de trabajo efectuadas por extranjeros que desean desarrollar una actividad laboral en España y resueltas por la autoridad laboral competente, ya sea en sentido aprobatorio (permisos concedidos) o denegatorio (permisos denegados). También se ofrece una estimación del número de permisos de trabajo en vigor a 31 de diciembre de los años a que se refieren los datos de este Anuario. (...) Están exentos de la obligación de obtener el permiso de trabajo desde 1992, los extranjeros nacionales de países miembros de la Unión Europea y los de terceros países que fueran familiares de españoles o de nacionales de países miembros de la U.E. (...) La fuente de información es el impreso de "Solicitud de permiso de trabajo y residencia", que debe ser cumplimentado por el solicitante (trabajador o empresa) del permiso de trabajo. Las Áreas o Dependencias Provinciales de Trabajo y Asuntos Sociales en las Delegaciones y Subdelegaciones de Gobierno, respectivamente, las Oficinas de Extranjeros o la Dirección General de Ordenación de las Migraciones, según los casos, una vez resueltos los expedientes, positiva o negativamente, codifican la información de los impresos citados y los remiten a la Subdirección General de Estadísticas Sociales y Laborales de este Ministerio, para la elaboración de la estadística. (...) Los datos referidos a trabajadores con permisos de trabajo en vigor a 31 de diciembre se obtienen considerando aquellos permisos de trabajo concedidos durante los cinco años anteriores a la fecha de referencia de los datos y cuya caducidad es igual o posterior al 31 de diciembre del año de referencia".
- Datos de trabajadores extranjeros de alta en la Seguridad Social. La información referente a trabajadores extranjeros procede de la explotación estadística del fichero de afiliación de los trabajadores a los distintos regímenes de la Seguridad Social, cuya gestión corresponde a la Tesorería General de la Seguridad Social y al Instituto Social de la Marina. La citada explotación es efectuada por la Gerencia de Informática de la Seguridad Social y por la Subdirección General de Proceso de Datos, siguiendo las instrucciones y especificaciones dadas por la Subdirección General de Estadísticas Sociales y Laborales y remitida a esta última Unidad. Hasta fechas recientes se podía consultar en el boletín que periódicamente publicaba el Observatorio Permanente de la Inmigración que contaba con sus publicaciones en Internet, pero desde hace algunos meses se ha dejado de publicar.
- Datos de Censos y Padrones locales. El Censo de Población y el Padrón Municipal de Habitantes presentan una serie de características de la población que vive en España o está de tránsito en el momento que se lleva a cabo la

recogida de información. Son las fuentes que mayor riqueza de información ofrecen sobre las características sociodemográficas de la población. Incluyen a toda la población de cada municipio y por ello permite observar la población extranjera que se inscriban sin poseer permiso de residencia, aunque dada la especial característica de movilidad de esta (por ejemplo, los africanos), no siempre resulta fácil que en el momento de aplicación de las encuestas éstos queden reflejados. Un problema de estas fuentes es la periodicidad con que se producen los datos, lo que dificulta realizar un estudio detallado en cada momento. De cualquier manera, en la actualidad los ayuntamientos disponen de recursos informáticos que permiten actualizar periódicamente el Padrón municipal y pueden solicitarse de ellos los datos de la presencia de población extranjera.

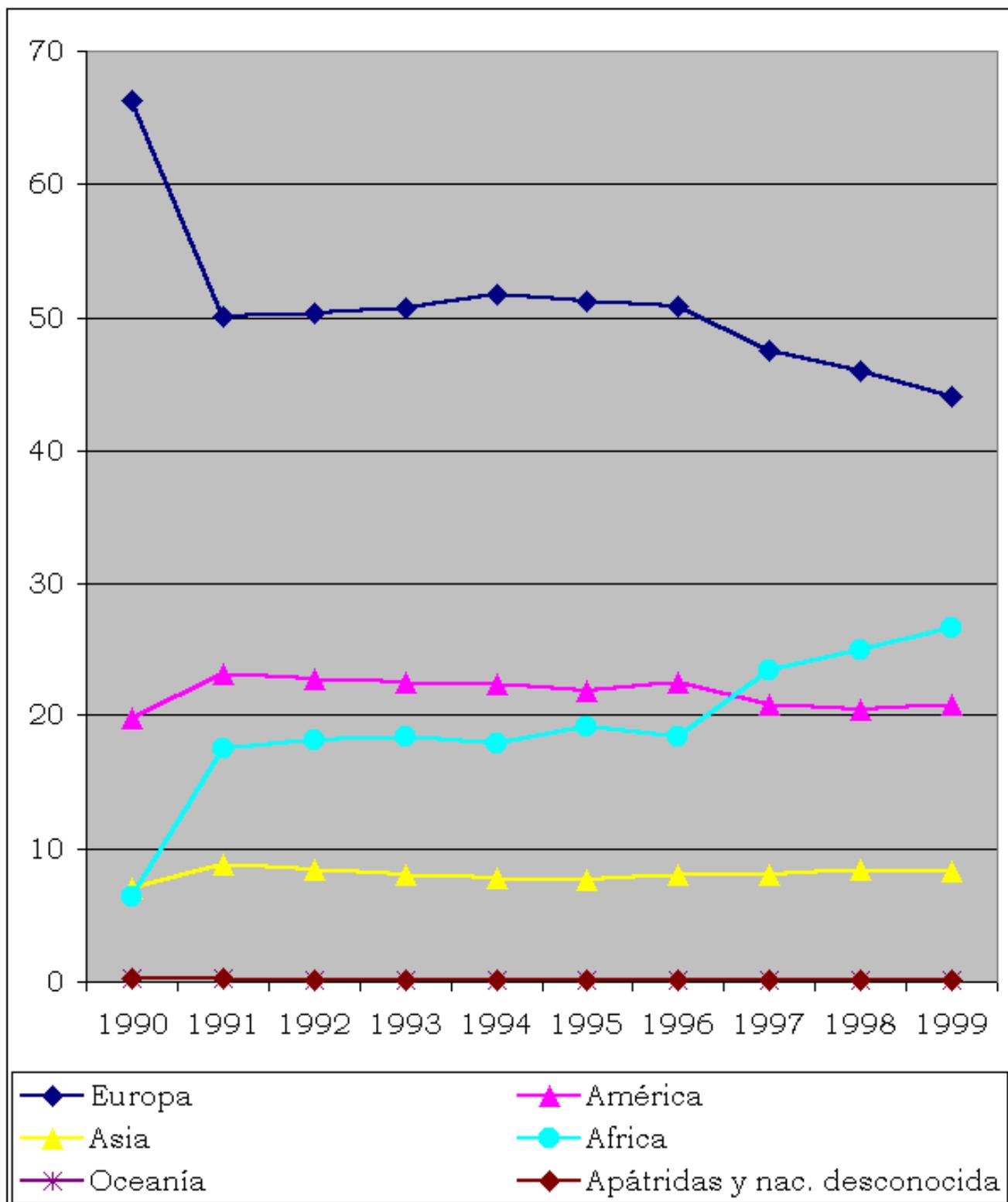
- Datos de estudiantes extranjeros. Ministerio de Educación y Cultura. Por último están los datos de presencia de alumnado extranjero en el sistema educativo. Estos últimos datos tienen dos vertientes diferentes. Una se refiere a los escolares extranjeros en el sistema educativo obligatorio y otra a los extranjeros que se encuentran desarrollando estudios en alguna de las universidades públicas y privadas del Estado. En el primer caso, los datos son facilitados muy irregularmente por el Ministerio de Educación y Cultura, aunque es más fácil acceder a los datos que ofrecen las correspondientes dependencias en cada comunidad autónoma. En el segundo caso, los datos globales los facilita el Consejo de Universidades y se pueden obtener datos más pormenorizados en los servicios de estadística de cada Universidad.

Con tales fuentes de datos se pueden presentar, como resulta obvio, diferentes panorámicas de la presencia de extranjeros en España, pero se debe tener claro que, generalmente, cada una de dichas fuentes "cuenta" personas diferentes, lo que no impide que en los que "cuentan" unos se encuentren los "contados" por otros. A esto se deben añadir las críticas realizadas por algunos especialistas en el sentido de las deficiencias de las llamadas estadísticas oficiales sobre extranjeros, lo que sin duda dificulta aún más el conocimiento de estas poblaciones.

2.2 ¿De dónde vienen?

Con todo ello, debemos decir que en 1994 las citadas estadísticas oficiales contabilizaban un total de 461.364 extranjeros residentes en España de los que el 44,99% eran procedentes de países de la Unión Europea. Para 1996 los datos que se registran son de 538.984 y del 46,76% respectivamente. Tres años después, a finales de 1999, los extranjeros residentes en España eran ya 801.329 de los cuales el 42% procedía de la Unión Europea. El Gráfico 2 nos muestra con mayor detalle estas tendencias.

Gráfico 2. EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE DE PRESENCIA DE EXTRANJEROS EN ESPAÑA SEGÚN CONTINENTE DE PROCEDENCIA



Fuente: Anuario Estadísticos de Extranjería (diversos años) y elaboración propia

En él podemos observar que el peso de la presencia de europeos ha decrecido en la década de los noventa de manera significativa pero aún se mantiene como población mayoritaria a distancia de la siguiente procedencia que es ahora el Continente Africano que en diez años a pasado de menos de un 10% a cerca de un 30%.

Estos datos nos siguen indicando el crecimiento existente en relación a la presencia de extranjeros en España, pero también nos indican la nacionalidad de estos extranjeros, lo que nos permite observar que la "temida avalancha" de inmigrantes (refiriéndose a ellos como los extranjeros no comunitarios), no es tan numerosa como se suele sostener. Sin duda ha crecido la presencia de extranjeros, pero "de todos los extranjeros", esto es, también de los comunitarios que a pesar de ser

ciudadanos de la Unión" no por ello dejan de ser extranjeros en España. No obstante, los datos nos indican que el crecimiento de las poblaciones procedentes de países africanos ha sido muy importante en la década de los noventa llegando a quintuplicarse en una década.

2.3 ¿Dónde residen en España?

Veamos ahora con más detalle dónde fijan su residencia estos extranjeros en el conjunto del territorio del Estado. Esta cuestión nos permitirá empezar a comprender las desiguales iniciativas que en materia de inmigración se desarrollan en el conjunto del territorio nacional.

En la Tabla 1 podemos observar como ha ido evolucionando la presencia de extranjeros residentes en España.

Tabla 1. EVOLUCIÓN DE LA PRESENCIA DE EXTRANJEROS RESIDENTES EN ESPAÑA EN LA DÉCADA DE LOS NOVENTA POR COMUNIDADES AUTÓNOMAS

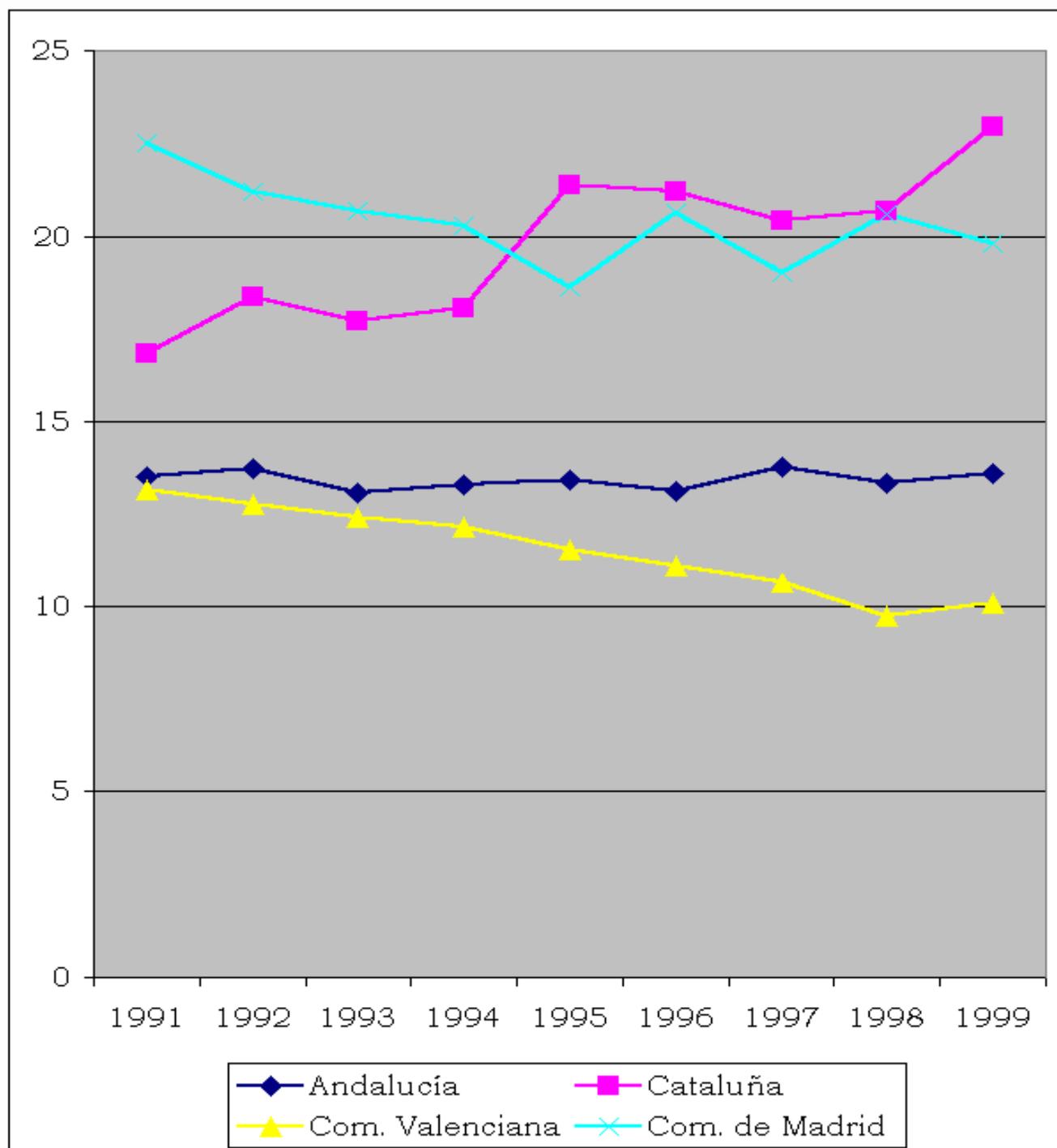
| | 1991 | 1993 | 1995 | 1997 | 1999 |
|----------------------|---------|---------|---------|---------|---------|
| Total | 360.655 | 430.422 | 499.773 | 609.813 | 801.329 |
| Andalucía | 48.722 | 56.298 | 67.127 | 83.943 | 109.129 |
| Aragón | 4.702 | 6.160 | 6.877 | 9.747 | 15.449 |
| Asturias | 5.774 | 6.080 | 6.562 | 7.483 | 9.522 |
| Baleares | 20.631 | 24.025 | 28.111 | 32.051 | 38.959 |
| Canarias | 34.911 | 44.286 | 53.188 | 58.890 | 68.347 |
| Cantabria | 1.749 | 2.395 | 2.864 | 3.469 | 4.546 |
| Castilla - La Mancha | 2.980 | 4.732 | 6.516 | 9.347 | 12.739 |
| Castilla y León | 10.547 | 13.030 | 14.628 | 17.422 | 22.908 |
| Cataluña | 60.800 | 76.244 | 106.809 | 124.550 | 183.736 |
| Com. Valenciana | 47.458 | 53.489 | 57.790 | 64.821 | 80.594 |
| Extremadura | 3.071 | 3.951 | 5.060 | 7.266 | 9.784 |
| Galicia | 12.598 | 15.392 | 16.833 | 19.241 | 22.523 |
| Madrid | 81.164 | 89.031 | 93.031 | 115.983 | 158.885 |
| Murcia | 6.286 | 7.550 | 7.390 | 9.643 | 16.319 |
| Navarra | 2.565 | 3.564 | 4.202 | 4.850 | 8.131 |
| País Vasco | 9.412 | 12.304 | 13.569 | 15.647 | 18.622 |
| Rioja (La) | 984 | 1.266 | 1.659 | 2.530 | 4.768 |
| Ceuta | 472 | 577 | 776 | 903 | 3.439 |
| Melilla | 313 | 502 | 1.083 | 594 | 3.038 |
| Errores en CCAA | 5.516 | 9.546 | 5.698 | 21.433 | 9.891 |

Fuente: Anuario Estadístico de Extranjería (varios años)

Para el conjunto de España y para cada comunidad se observa el mencionado crecimiento, aunque también debe destacarse que la distribución es muy desigual. Estos datos pueden y deben matizarse si observamos el peso de la presencia de extranjeros por porcentajes según comunidades. El Gráfico 3 nos presenta la evolución del porcentaje de extranjeros en cuatro comunidades autónomas del

Estado español. Son las cuatro comunidades con mayor presencia y juntas "recogen" al 66% de la población extranjera con residencia en España.

Gráfico 3. EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE DE EXTRANJEROS SOBRE EL TOTAL DE LOS RESIDENTES EXTRANJEROS EN CUATRO COMUNIDADES AUTÓNOMAS



Fuente: Elaboración propia a partir del Anuario Estadístico de Extranjería (varios años)

Este Gráfico 3 nos muestra cómo dos zonas del Estado (Cataluña y Madrid) concentran el 45% de la población extranjera con permiso de residencia. Se observa también el crecimiento de la presencia en Cataluña y el descenso en la Comunidad Valenciana. Dicho de otra manera, el reparto de población extranjera no es homogéneo en todo el territorio y, con ello, la percepción del llamado "problema" y las políticas de actuación tampoco son homogéneas ni podrán serlo.

2.4 Algunas características demográficas

Dos características demográficas debemos destacar de la población extranjera residente en España: el sexo y la edad. La distribución según sexo resulta desigual atendiendo a la zona de procedencia geográfica y de la nacionalidad. Frente a los latinoamericanos que presentan un peso mayor de mujeres que de varones en la inmigración extranjera en España, los norteafricanos y los africanos en general están representados más significativamente por varones que por mujeres. Dos cuestiones al menos nos están indicando estos datos: por un lado, que las migraciones de estas procedencias no son de grupos familiares (o mayoritariamente mujeres o mayoritariamente varones) y, por otro lado, que se trata de migraciones ubicadas en ámbitos laborales muy determinados: para ciertos sectores se tiene como preferencia la variable sexo en la contratación (mujeres en el el servicio doméstico y varones en la construcción y en la agricultura de temporera).

También se pueden hacer reflexiones interesantes a partir de la variable edad de los inmigrantes extranjeros residentes en España. En el caso de ciertas nacionalidades resulta muy significativa la presencia de personas de edades comprendidas entre los 25 y los 44 años, edad claramente laboral. De nuevo, en el caso de los africanos (incluidos los del norte) y de los ciudadanos de países de la Europa del Este se hace notar el dato de inmigrantes extranjeros jóvenes. Se trata de una presencia de población trabajadora en condiciones de desempeñar determinadas actividades laborales, aquellas que ya no son cubiertas por la mano de obranacional. Además, se trata de puestos laborales en sectores en los que la retabilidad dice exigir un cierto de nivel de precariedad (flexibilidad dicen los empresarios), lo que es más fácil mantener con aquellos trabajadores, como es el caso de la población extranjera, que puedan ver reducidos sus derechos.

3. INMIGRANTES EXTRANJEROS Y TRABAJO

Los datos sobre trabajadores extranjeros matizarían mucho las cifras anteriores. De la misma manera que no todos los trabajadores extranjeros cuentan con un permiso de residencia y/o de trabajo en España y ello no les impide trabajar, no todos los extranjeros con permiso de residencia se encuentran trabajando con el correspondiente permiso de trabajo. En 1994 el número de trabajadores extranjeros con permiso de trabajo en España (no se cuentan los comunitarios) era de 121.780, de los que el 46,29% eran de nacionalidad africana. Dos años después, en 1996 los datos que se recogían son de 166.490 y de 47% respectivamente. A finales de 1999 los trabajadores extranjeros en España eran 199.753 de los que el 50,4% eran de nacionalidad africana.

Estos datos que presentamos pueden ser observados con mayor detalle en el Gráfico 4 donde podemos ver el peso desigual de la población trabajadora extranjera según su procedencia.

Gráfico 4. PORCENTAJE DE TRABAJADORES EXTRANJEROS CON PERMISO DE TRABAJO SEGÚN PROCENCIA (NO SE INCLUYEN A LOS CIUDADANOS DE LA UNIÓN EUROPEA)

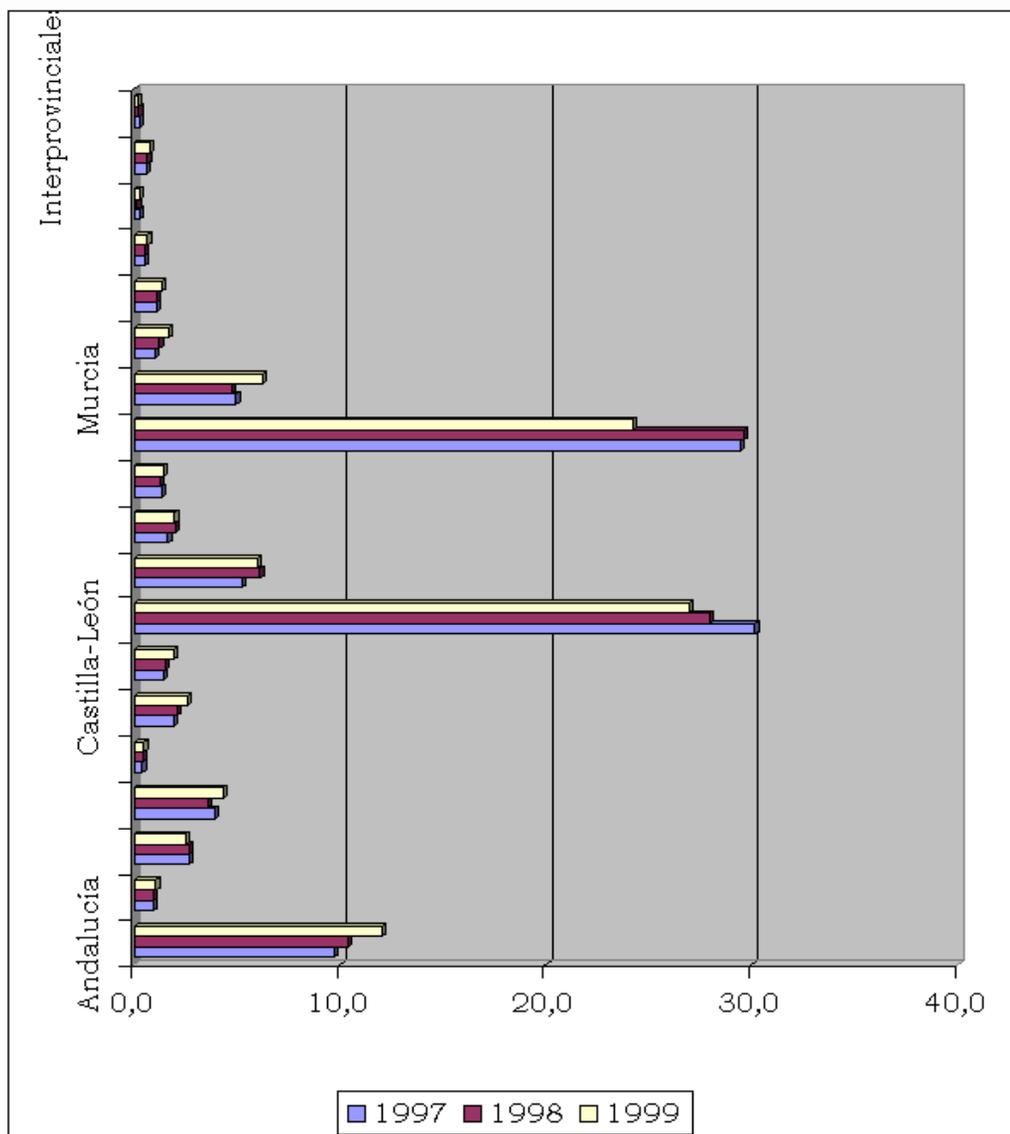
| | | | | | | | | |
|------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Europa (No U.E.) | 1,6 | 1,3 | 7,7 | 9,1 | 10 | 10,0 | 5,9 | 6,3 |
| África | 95,5 | 94,4 | 60,4 | 61,3 | 73,6 | 74,5 | 28,7 | 28,2 |
| América Norte | 0,1 | 0,1 | 3,1 | 2,8 | 0,2 | 0,2 | 1,8 | 1,5 |
| Resto de América | 1,8 | 2,0 | 19,8 | 17,2 | 14,5 | 13,1 | 42 | 42,0 |
| Ásia | 1 | 1,2 | 9 | 9,3 | 1,6 | 2,0 | 21,5 | 21,8 |
| Oceanía | 0 | 0,0 | 0,2 | 0,1 | 0 | 0,0 | 0,1 | 0,1 |

Fuente: Anuarios Estadístico de Extranjería (varios años) y elaboración propia

Para el caso de los africanos se observa cómo tienen una significativa inserción en el sector agrícola (muy posiblemente en el sector de recogida de frutos de trabajo temporal), y ello, a pesar de tratarse de un sector laboral que cuenta con importantes bolsas de economía sumergida, lo que se refleja en la no contratación documentada de todos los efectivos necesarios. Para el caso del sector de la construcción, con similar situación de precariedad laboral, son de nuevo los africanos los que tienen una importante presencia junto con los procedentes de países europeos no comunitarios.

Si a estos datos añadimos la información de población trabajadora extranjera con permiso de trabajo por comunidades autónomas, observaremos de nuevo que la distribución es muy desigual. El Gráfico 5 nos muestra que entre el 60% y el 70% de esta población trabajadora se concentra tan sólo en tres comunidades: Madrid, Cataluña y Andalucía. Estos mismos datos manifiestan una tendencia de crecimiento en los tres últimos años especialmente para el caso de Andalucía y de Murcia.

Gráfico 5. EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE DE POBLACIÓN TRABAJADORA EXTRANJERA CON PERMISO DE TRABAJO POR COMUNIDADES AUTÓNOMAS SOBRE EL TOTAL DE TRABAJADORES EXTRANJEROS CON PERMISO



Fuente: *Anuario de Estadísticas Laborales* del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y elaboración propia

En este punto resulta importante también destacar la presencia de mujeres extranjeras en los diferentes mercados laborales. Sin ser ahora exhaustivos debemos mostrar, como lo indica la Tabla 3, que la presencia de mujeres extranjeras con sus correspondientes permisos en los diversos sectores laborales es reducida, aunque con cifras próximas a lo que ocurre con el resto de la población en España.

Tabla 3. EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE DE MUJERES EXTRANJERAS CON PERMISOS DE TRABAJO SOBRE EL CONJUNTO DE EXTRANJEROS

| | 1997 | 1998 | 1999 |
|-------------------|------|------|------|
| Total | 34,6 | 36,2 | 34,7 |
| Andalucía | 24,0 | 25,1 | 26,0 |
| Asturias | 25,3 | 24,6 | 28,0 |
| Baleares | 27,1 | 26,7 | 27,4 |
| Canarias | 30,3 | 30,0 | 29,6 |
| Cantabria | 43,8 | 41,3 | 44,8 |
| Cstilla-La Mancha | 24,6 | 26,0 | 27,3 |

| | | | |
|-------------------|------|------|------|
| Castilla-León | 30,9 | 33,8 | 35,3 |
| Cataluña | 31,4 | 32,4 | 33,0 |
| C. Valenciana | 23,5 | 26,0 | 27,9 |
| Extremadura | 12,4 | 12,8 | 15,5 |
| Galicia | 28,8 | 31,1 | 33,4 |
| Madrid | 53,4 | 56,9 | 55,1 |
| Murcia | 8,1 | 9,5 | 12,4 |
| Navarra | 27,3 | 29,0 | 30,1 |
| País Vasco | 33,6 | 34,0 | 35,6 |
| Rioja (La) | 17,6 | 18,9 | 20,4 |
| Ceuta | 65,6 | 53,7 | 66,7 |
| Melilla | 28,1 | 26,8 | 26,8 |
| Interprovinciales | 20,9 | 20,9 | 20,4 |

Fuente: *Anuario de Estadísticas Laborales* del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y elaboración propia

Algunas ideas debemos destacar de estos últimos datos. Por un lado, la fuerte presencia en Madrid y en Ceuta de mujeres extranjeras con permisos de trabajo que supera la media nacional en porcentaje sobre el volumen de varones (lo que nos debe estar indicado la mayor presencia en el sector del servicios doméstico). Por otro lado, la reducida presencia de trabajadoras extranjeras con permiso de trabajo en Murcia.

Pero estos datos deberían matizarse aún más cuando se pueda explotar mejor la información de afiliación a la seguridad social donde sí aparecen los trabajadores extranjeros de la Unión Europea. Hasta el momento sabemos que, a principios de 1999 (en el mes de febrero), de los 308.046 extranjeros afiliados a la seguridad social, el 30,61% son mujeres, el 47% son de alguna nacionalidad europea (la mayoría comunitaria). Por tipos de actividad, el reparto era como sigue: 16,82% en el régimen de autónomos, 11,64% en el régimen agrario, 11,14% en el régimen de empleadas del hogar y el 4,6% en el régimen general. También sabemos que las afiliaciones a lo largo de todo un año sufren variaciones significativas en lo que se refiere a la cantidad de extranjeros inscritos. En el mes de marzo de 2000 eran ya 363.669 los extranjeros afiliados a la Seguridad Social (35,38% mujeres) en todo España. Sin embargo, la principal diferencia con los datos anteriores es la distribución por ramas: ahora son ya más de la mitad los que se encuentran en el régimen general y sólo el 16,07% en el régimen de autónomos.

Páginas para obtener más datos sobre inmigración puede consultar estas direcciones o cualquiera de las que aparecen en la relación de páginas [web](#):

- www.imsersomigracion.upco.es
- <http://www.portalcomunicacion.com/observa/migra/migra.html>
- Instituto de Migraciones y Servicios Sociales: www.seg-social.es/imserso
- www.mtas.es/Estadisticas/anuario00/Index.html
- www.mtas.es/migraciones/anumigra/default.htm



Tema 3: Grupos minoritarios

EL PUEBLO GITANO

Jesús Salinas Catalá.

1. [LOS GITANOS, EL PUEBLO ROM, UN PUEBLO VIAJERO](#)
2. [LENGUA, AGRAFISMO, TRADICIÓN ORAL](#)
3. [VALORES](#)
4. [ESPIRITUALIDAD](#)
5. [ORGANIZACIÓN SOCIAL DE LOS GITANOS](#)
6. [MUJER](#)
7. [Algunas acotaciones extraídas de las obras de Teresa San Román](#)

1. LOS GITANOS, EL PUEBLO ROM, UN PUEBLO VIAJERO

El Pueblo Rom es nómada (nómada entendido como pueblo viajero, no como pueblo que viaja con sus animales de pastos en pastos) desde sus orígenes y en la actualidad está disperso por todo el mundo; parte de él sigue en continuo viaje, otros muchos en traslados no muy largos con un domicilio fijo y otros sedentarizados. Todos siguen de alguna manera siendo nómadas entendido como un modo de concebir la vida y de organizar los valores de su existencia.

El nomadismo sigue siendo una seña de identidad del Pueblo Gitano entendiéndose que "nómada es aquel que no tiene ataduras materiales, que puede desplazarse siempre que lo desee o cuando le es útil o necesario. Hay una gran diferencia entre la objetividad del viaje -el hecho en sí del viaje- y su subjetividad: sentirse itinerante. Mientras que el sedentario lo sigue siendo, aunque se desplace, el itinerante, como el gitano, es nómada, aún cuando no viaje. Incluso parados siguen siendo nómadas. Por ello es preferible hablar de gitanos sedentarizados más que sedentarios.(...) El nomadismo es más un estado anímico que un estado de hecho. Su existencia y su importancia son más de orden psicológico que de orden geográfico. El nómada que pierde la esperanza y la posibilidad de volver a partir, pierde también toda razón de vivir" (Jean Pierre Liégeois)

Ser nómada conlleva una serie de características que necesariamente enmarcan y singularizan la estructura económica y social del grupo:

* La economía y modo de subsistencia pasar por el principio de biofilia : vivir del medio sin trasformarlo. Comprar y vender productos ya fabricados o animales. Ofrecer espectáculos o servicio de reparaciones.

* Los oficios son autónomos o familiares, sin depender de patrón, horario,.. y suele existir una polivalencia profesional (diversos oficios: artistas, temporeros, canasteros,...)

* Los oficios y trabajos en su constante viaje por las tierras de España fueron: el chalaneo o compra-venta de animales, el esquila y la cura de los animales, la buhonería o venta ambulante, la herrería, la cestería, la reparación de sillas y paraguas, la calderería, representaciones circenses y teatrales, cante y baile, hechadoras de cartas,....

* Su riqueza la deben llevar encima y ser fácil de trasladar en sus viajes, por ello la utilización del oro y la plata con su valor de moneda universal en todo tipo de adornos y en la misma dentadura.

* Capacidad de adaptación a las culturas por las que pasan. "Agitanar" los prestamos culturales.

* Distribución del espacio. Dispersión de los grupos por distintas rutas para no agotar los recursos y poder vivir todos sin conflictos intraétnicos.

* Los linajes gitanos siempre han dispuesto de unos lugares y fechas señaladas de encuentro. Solían ser las ferias más importantes que se celebraban por los territorios donde realizaban sus itinerancias y algunas fiestas señaladas como Noche Buena y Navidad, San Juan, etc. Otras celebraciones de obligada asistencia de todo el linaje son los entierros y las bodas, y en menor importancia, las pedidas y los bautizos.

Cuando el linaje se junta se utilizan esos días para la relación, para los tratos, para las informaciones de posibles trabajos y negocios, se conocen los jóvenes, se acuerdan los matrimonios,...

* Los rituales gitanos más significativos son los entierros y las bodas. En estos rituales participa todo el linaje y se gasta cuanto se tiene, sin preocuparse del mañana.

En los entierros se dan todas las connotaciones de un pueblo nómada y las de un pueblo oriental. En un principio se quemaba la caravana y todas las propiedades del que se moría; ritual que aún se realiza por gitanos nómadas en el norte de Europa. En España se vendían sus caballos o animales y se quema su carro; en la actualidad aún hay familias que queman el coche y todas las ropas del difunto. Son actos de purificación de origen oriental.

En las bodas todo el ritual gira entorno a la virginidad, a la pureza de la novia, a la consolidación de lazos de familiares entre los contrayentes. La esposa forma parte del linaje del esposo y queda adscrita al grupo de viaje del marido. Las bodas se celebraban de Mayo a Octubre coincidiendo con las ferias de verano, costumbre aún muy común entre los gitanos.

* La cultura gitana nómada ha sido complementaria de la cultura sedentaria y nunca con intenciones colonizadoras o proselitistas. Los gitanos acercaban a los pueblos informaciones y traían herramientas, tiles, y todo tipo de novedades de otras ciudades o países. Prestaban servicios profesionales que no tenían los pequeños pueblos (herrereros, estañadores, cura de animales,...), venta de animales y productos difíciles de conseguir, distracción con fiestas y representaciones, cantes y bailes.

* La austeridad del nómada: reducirlo todo a lo esencial.

"Lo que sigue predominando todavía es el valor que se concede al hombre y a las relaciones humanas. El dinero capitalizado y la propiedad tienen menos importancia que la sabiduría y la inteligencia. Lo importante es el instante que transcurre y es ahí donde debe estar la riqueza, para su inmediato aprovechamiento (buena alimentación, confort provisional, sentido de la fiesta sin preocupación por el mañana) dentro de una economía de lo efímero, fastuosa austeridad del nómada para el que todo se reduce a lo esencial, es decir, a una manera de ser inmaterial sobre la que el medio y las circunstancias tienen poca influencia. El gitano, como nómada, es, y en él está todo: su identidad no está vinculada a un lugar ni a un tener". (J.P.L.)

2. LENGUA. AGRAFISMO. TRADICIÓN ORAL.

La lengua constituye uno de los elementos imprescindibles para identificar a un pueblo. En el pueblo ROM, además de un elemento de identidad cultural es, hasta el día de hoy, el testimonio decisivo de su origen común. Este sentimiento de un origen común es un elemento aglutinador que hace fraguar, junto con la lengua, la cultura nómada, los códigos de normas y leyes,...., la idea de ser un pueblo, el pueblo ROM.

La lengua ROMANÓ, el ROMANÓ, es una lengua de la familia indoeuropea que por su vocabulario y su gramática se vincula al sánscrito (como el castellano al latín), que forma parte de las lenguas neolíticas y está estrechamente emparentada con las actuales lenguas vivas de la India.

El ROMANÓ es la lengua gitana universal, que con variantes dialectales, hablan todos los gitanos del mundo (entre 10 y 12 millones). Tiene su propia gramática y las variantes fundamentales de los dialectos se dan en el ámbito ortográfico y en menor medida en la sintaxis gramatical.

El KALÓ es el habla de los gitanos españoles y aunque algunos lingüistas indican que es un dialecto, la mayoría de estudiosos reconocen que no llega a ser un dialecto, es un pogalecto, ya que utiliza la gramática castellana o las otras lenguas del Estado Español para introducir en ellas palabras en Romanó, de las cuales conserva un vocabulario básico. Es decir los gitanos españoles hablan las lenguas del Estado español introduciendo algunas palabras Romanó en ellas.

Pero su utilización en nuestros días es, fundamentalmente, un elemento de identificación entre los gitanos españoles y una manera de ocultar mensajes que no interesa que entiendan los no gitanos.

En uno de los últimos Congresos Internacionales Gitanos se acordó consolidar una gramática común y actualizada que sirviera de vehículo a todos los dialectos y vocabularios existentes. Es el llamado Romanó estándar que ya existe.

Los gitanos, el pueblo Rom, ha sido un pueblo ágrafo que nunca ha utilizado la escritura para comunicarse, durante más de mil años de viaje han utilizado la tradición oral, la comunicación de generación en generación de sus valores culturales y de su historia en forma de leyendas, cuentos, historia, normas, costumbres y tradiciones. Estas vías recuerdan inevitablemente los métodos de iniciación comunes a las culturas tradicionales.

Por eso entre los gitanos, la edad y la experiencia están por encima de las demás cualidades de especialización y capacidad. Los ancianos son los

depositarios de la memoria colectiva y son los que aconsejan e interpretan las normas gitanas a la luz de su experiencia y de lo que sus antepasados les transmitieron. De aquí el dicho "Cuando muere un anciano es como si se quemara una biblioteca". También se puede entender la importancia que para los gitanos tiene "dar la palabra", porque en su palabra esta comprometido quien la da y toda su extensa familia, y para los gitanos tiene más valor que un acta notarial. Pero , en las últimas décadas, la llegada masiva de las y los gitanos a la escuela ha hecho cambiar esta cuestión. Ya saben leer y escribir e incorporan estas nuevas herramientas como una nueva posibilidad de expresarse y por lo tanto de expresar su cultura.

3. VALORES

El sistema de valores gitano se construye como una manera de estar y de enfrentarse con el mundo.

Lo gitano es un estilo de vida que se va apropiando de modos y costumbres de otras culturas y las va "agitanando".

Los valores espirituales de los gitanos vienen de su cultura nómada, de ser un pueblo que viajó desde la India hasta España, cruzando toda Europa durante más de mil años. Ahora, aunque están casi todos quietos y viven en casas y pisos, siguen aún pensando como un pueblo viajero y conservando unos valores donde la idea oriental de lo puro y lo impuro permanece en ellos.

Algunos ejemplos pueden ser estos:

- El valor del ser y no del tener. El ser una persona cumplidora de las normas gitanas tiene mucho más valor que el ser rico y tener muchas propiedades.
- El valor de la palabra dada es respetado entre los gitanos sin necesidad de papeles ni documentos escritos ni firmados.
- El respeto a los mayores, a sus consejos y a su experiencia. El cuidado que de ellos se tiene, no abandonándolos nunca y permaneciendo al cuidado de los hijos y la familia hasta la muerte.
- La libertad es uno de los más importantes valores gitanos. La libertad individual y colectiva, predominando el valor que se le concede a la persona y a las relaciones humanas. La identidad gitana no está vinculada a un tener propiedades o dinero, a un lugar geográfico; está vinculada a un "ser" gitano, a su libertad. Por eso la búsqueda de oficios autónomos que les permitan horarios y días de trabajo flexibles para poder cumplir con la hospitalidad, con la atención a los enfermos y dedicarle tiempo a las relaciones con la familia.

4. ESPIRITUALIDAD

Los gitanos no tienen una religión propia, pero si una gran espiritualidad que hace que allí por donde pasan o se quedan a vivir, adopten la religión existente como propia, agitanándola, es decir, poniendo el estilo propio de los gitanos en los rituales y ceremonias. Como ocurre en las misas flamencas y las romerías gitanas en la Iglesia Católica, o en el actual culto de la Iglesia Evangélica de Filadelfia (donde están muchos gitanos españoles) dirigida por Pastores que son gitanos así como las canciones y el estilo de las ceremonias.

5. ORGANIZACIÓN SOCIAL DE LOS GITANOS

"La unidad estructural y básica de nuestro pueblo es familia. No hay élites o grupos que dirijan y por tanto, nuestro comportamiento, nuestra cultura, se dan dentro de la estructura familiar. Si definimos la cultura como el conjunto de todo lo que el hombre tiene que aprender, el gitano es y se hace dentro del ente familiar" Antonio Carmona.

Cuando un chico o una chica gitana hablan de "su familia" lo hacen desde el sentido más amplio, es decir, no hablan solamente de sus padres y hermanos, sino también de sus primos, tíos, abuelos e incluso familiares más lejanos.

Generalmente viven muy próximos unos de otros, sobretodo con la familia del padre, por lo que la relación es diaria y cotidiana.

En la familia gitana los papeles del hombre y de la mujer son muy tradicionales o conservadores; normalmente la mujer se encarga del hogar y de la educación de los hijos y el hombre se encarga de la protección de la familia y de los trabajos que requieren mayor esfuerzo físico. Tanto el hombre como la mujer participan a la hora de ganar el sustento diario de la familia.

Las personas mayores, sobretodo los abuelos, son las personas más respetadas y junto con los padres las más queridas. Son las personas que mayor experiencia tienen y por tanto a las que se accede a la hora de pedir consejo, digamos que son los sabios de la familia.

Cuando se tiene que hacer un gasto importante (para una boda, un entierro,...) y no se tiene dinero suficiente, la familia ayuda sin que ese dinero haya obligación de devolverlo.

El sistema de organización social gitano está basado en el parentesco. La adscripción al grupo de parientes es patrilineal, de manera que los hijos/as pasan a formar parte del patrigrupo del padre. De ahí la gran importancia que dan al tener hijos varones.

El linaje patrilineal, el patrigrupo, al que algunos gitanos suelen llamar "raza" o "rai", está constituido por un grupo de personas que se consideran descendientes de un antepasado común que tiene un apellido o apodo al que todos se acogen. Suelen ser 4 o 5 generaciones que suponen entre 200 y 300 personas las que constituyen un patrigrupo.

Este sistema de linaje patrilineal no es exclusivo de los gitanos. De las 565 culturas que se han contabilizado en el mundo, el 44 % tienen filiación patrilineal, el 36 % son de filiación bilateral (lazos masculinos y lazos femeninos) y el 20 % de otras formas.

Ningún gitano suele ser reconocido por sí mismo, sino por su pertenencia a un patrigrupos . El grupo es el que define su identidad para si mismo y para los demás, y el crédito o descrédito del patrigrupo es el crédito o descrédito de la persona. El gitano solo existe, pues, como miembro de su familia, de su patrigrupos. Siempre prima el sentido colectivo del grupo sobre el individuo.

Los patrigrupo gitanos son independientes entre sí y autónomos. No existe ningún principio en la estructura social gitana que relacione o jerarquice los patrigrupos entre sí, ni existe ninguna posibilidad de que pudieran formar una unidad "política" o "económica" superior.

Es una estructura social organizada de abajo hacia arriba en un sistema de

círculos concéntricos que expresa perfectamente la sentencia: "yo contra mi hermano; mi hermano y yo contra nuestro primo; mi hermano, yo y mis primos contra otros gitanos; todos nosotros contra el extraño." Así pues, la primera obligación del gitano es respecto a su familia inmediata, luego respecto a la extensa, y finalmente, respecto a cualquier gitano frente a los no gitanos.

En la actualidad cada patrigrupo está disperso en diferentes ciudades y, a veces, países. Cada familia nuclear o extensa se relaciona con sus parientes lineales y todos saben donde pueden encontrar al resto de su patrigrupo.

6. MUJER

El rol o papel de la mujer gitana viene siendo de mujer casta, trabajadora, fértil, limpia, valiente y obediente. Subordinada a sus padres y hermanos de soltera y a su marido cuando se casa. Trabajadora dentro y fuera de casa, su aportación económica y su trabajo es imprescindible para el mantenimiento de la familia.

La mujer gitana da unidad y sentido a la familia gitana. Es la trasmisora y educadora de las costumbres, normas y maneras gitanas, primero a sus hermanos y hermanas más pequeños a los que cuida cuando es pequeña y hasta que se casa, y luego a sus hijas e hijos.

Son las propias mujeres gitanas las que se plantean ser mujeres de hoy sin dejar de ser mujeres gitanas. Y así lo dicen:

"La mujer gitana dentro de la familia asume un rol muy importante, a veces, le corresponde la difícil tarea de llevar a cabo la unidad familiar, aunque sin voz, puede ejercer una influencia positiva para ayudar a que su clan familiar salga hacia delante ante las adversidades que se le presentan.

Desde muy joven la mujer gitana asume la difícil responsabilidad de crear una familia nuclear a la vez que una familia extensa, con la que debe mantener relaciones positivas para mantener la unidad del clan.

Los valores y tradiciones gitanas, basados fundamentalmente en la solidaridad y unidad de la familia, es algo que desde muy pequeñas las mujeres lo aprendemos, llevándolo a la práctica cuando formamos la nuestra.

Hay que destacar que cada vez más, la mujer gitana ejerce un papel más activo para el futuro de su familia. Con los nuevos tiempo el papel tradicional de la familia gitana está en un proceso de cambio, y la mujer también forma parte de ese proceso de cambio.

Con la información que les llega por los medios de comunicación, las mujeres gitanas han optado por tener menos hijos y por cubrir mejor sus necesidades.

Las mujeres han descubierto que existen muchos problemas que ellas solas no pueden solucionar y es por lo que han decidido bajar el índice de natalidad e intentar tener una mejor calidad de vida. Cada vez más, las mujeres gitanas estamos convencidas de que hay que mantener la tradición y la unidad familiar. Hay que dar más posibilidades a las niñas gitanas, para que la edad del matrimonio no sea tan baja y las jóvenes puedan estudiar. De esta forma no perderemos nuestra identidad social ni familiar.[..]

La supervivencia de cada familia ha dependido del papel del tío o patriarca y de la influencia de las mujeres para mejorar las relaciones entre los clanes, ya que las mujeres trasmitían las tradiciones, las leyes y las reglas morales a sus

hijos e hijas para salvaguardar nuestra identidad cultural, haciendo que se respetaran y que a su vez se transmitieran de generación en generación.

"Hoy las mujeres gitanas queremos tener una vivienda digna para nuestras familias, queremos una mejor calidad de enseñanza para nuestros hijos e hijas, queremos más posibilidades para encontrar un trabajo digno y queremos convivir con otras familias no gitanas para que juntas podamos valorar y enriquecer el papel tan importante que juega la familia en la sociedad actual."

Asociación de Mujeres Gitanas de Granada "Romí".

7. Algunas acotaciones extraídas de las obras de Teresa San Román sobre etnicidad, identidad étnica, grupo étnico, tradición cultural, contenidos culturales de los gitanos

"La etnicidad sería el bagaje cultural de un pueblo que se piensa a sí mismo único frente al resto de los pueblos.

El contenido étnico sería ese bagaje cultural, más o menos rico, extenso y dinámico.

La identidad étnica es ese pensarse a sí mismo en oposición a otros. La identidad étnica, para mantenerse, necesita poco contenido étnico, aunque sea indispensable que haya alguno.

La identidad sólo requiere de una relativa diferenciación cultural para existir y que hay una incompatibilidad entre contenido étnico gitano y desarrollo, para la mayor parte de esta población. Pero sabemos que hay minorías que han superado esa incompatibilidad. " (TSR II)

"Un grupo étnico es un conjunto de hombres y mujeres que comparten una historia actualizada de comunidad cultural y de identidad compartida(..)

El contenido cultural de un grupo étnico es, sin embargo, en múltiples ocasiones un patrimonio mayoritariamente compartido con otros pueblos. Catalanes, Gallegos e incluso ingleses que podemos vivir en la ciudad de Barcelona, compartimos más contenido cultural que aquel que nos diferencia. (..)

Lo que nos hace contemplar ciertos rasgos culturales como propios de nuestro grupo étnico es, sobre todo, la historia de las relaciones con otros pueblos. Relaciones de oposición, de alianza, de identificación, de rechazo, super o subordinación,...(..) Y es desde esta posición respecto al mundo, desde donde se define la idiosincrasia étnica, la cultura propia, es decir, la parte de nuestra cultura que se selecciona para representar la identidad, las diferencias respecto a los demás, etc " (TSR III)

Existencia de tradición cultural de los gitanos / Existencia de contenidos culturales e identidad étnica.(TSR resumido de su libro "La diferencia inquietante")

- **La lengua.** El caló. Forma de comunicación y en especial cuando no quieren ser entendidos por los payos.
- **Identidad étnica** compartida entre los gitanos españoles y conceptualmente construida frente al payo. No supone homogeneidad cultural ni unificación política.
- **Conflicto entre los gitanos y el poder.** Los gitanos tratan de escapar a los controles, sin reunir los requisitos exigidos.
- **Estrategias culturales básicas:**
 - Estrategia cultural productiva:
 - alterna distintas ocupaciones para los mismos individuos o

- grupos (poca especialización)
- alterna actividades integradas, marginales o ilegales según lo disponible en cada momento histórico y lugar
- posibilidades locales o traslocales, movimientos y asentamientos para según que actividad
- Estrategias de relación ante el poder mayoritario :
 - >
 - Estrategia camaleónica. Se relacionan con las instituciones en una posición de mayor igualdad de lo que su estatus económico le permite asumir (condes y duques del SXV, los gremios de herreros, las Asociaciones Gitanas actuales)
 - Estrategia de guerrilla. Autonomía insumisa de pequeños grupos escurridizos.
 - Estrategia de resistencia. (estraperlo en la guerra; venta de drogas; bautizarse en los años 40 masivamente; hacer asociaciones para pedir subvenciones).
 - Estrategias integradas. Crear asociaciones gitanas como lucha política por un nacionalismo gitano.



EL MUNDO ÁRABE

Gema Martín Muñoz. Profesora de Sociología del Mundo Árabe e Islámico. Universidad Autónoma de Madrid.

El «Mundo Árabe» lo constituyen un conjunto de países que se extienden del Golfo Pérsico al Océano Atlántico, cuyo nexo se ha forjado en torno al uso de una lengua común -el árabe-, una religión mayoritaria -el islam-, y el sentimiento de haber vivido conjuntamente un mismo patrimonio cultural, civilizacional e histórico fruto de

haber constituido un conjunto unitario imperial califal desde el siglo VII hasta 1923.

El Mundo Árabe está estrechamente vinculado a la civilización, religión e identidad islámicas dado que históricamente ha sido el centro político y religioso del mundo musulmán. El Corán fue revelado y escrito en lengua árabe -es más, la primera regulación gramatical de la lengua árabe se realizó con ocasión de tener que fijar por escrito el texto sagrado-; los lugares santos de la religión islámica se encuentran en La Meca y en Jerusalén; y el islam no sólo nació en la Península arábiga sino que su nuevo modelo político (basado en un estrecho vínculo entre Estado y legitimidad islámica), social (sustituyendo los lazos de sangre como forma de identidad común tribal por los personales de la fe) y económico (potenciando el comercio y la vida urbana) se desarrollaron y capitalizaron primero en La Meca y Medina, luego en Damasco y más tarde en Bagdad, para finalmente pasar en el siglo XV a Estambul, signo del traslado del predominio árabe al turco en el Imperio islámico.

Así pues, arabidad e islam se desarrollaron estrechamente unidos y generaron un proceso concomitante porque la expansión del Imperio islámico conllevará una dinámica de islamización y de arabización en todos los territorios que iban integrando. No obstante, ante la inmensa mayoría islamizada pervivieron comunidades judías y cristianas. Hay que tener en cuenta que para los musulmanes el judaísmo y el cristianismo no eran religiones extrañas sino que el islam, religión que continúa el monoteísmo, se presenta a sí mismo como renovación y perfección de las dos versiones anteriores monoteístas, integrando la mayor parte de la tradición anterior. Por ello, el Corán reconoce y consagra como tales a los profetas bíblicos así como a Jesucristo, pero sin reconocerle su naturaleza divina. La realidad es que el islam trató a cristianos y judíos, a los que denomina «las gentes del Libro», con una tolerancia como no la solían practicar los cristianos dentro de sus propios dominios. Lejos de las persecuciones que los cismas cristianos supusieron para los habitantes del Oriente bizantino, el islam se limitó a imponer a cristianos y judíos un impuesto por conservar su religión, considerándoles una minoría «protegida por pacto» (*dhimmi*) libre con respecto a sus personas, propiedades y creencias. Así, hasta la actualidad, existen comunidades cristianas en Egipto (cristianos coptos con su propio papado), maronitas en Líbano, y distintas ramas de cristianos orientales y griego-ortodoxos repartidos entre los países del Creciente Fértil. Ahora bien, estas comunidades, si bien son de confesión cristiana, pertenecen culturalmente a la civilización islámica. Así mismo, siempre ha habido comunidades judías en los distintos países árabes, si bien desde la creación del Estado de Israel muchos han emigrado a este país.

Con respecto a la noción de «árabe», ésta no se equivale pues automáticamente con la de «musulmán» (concepto confesional que desborda el marco árabe). Además, la noción de «arabidad» no debe entenderse en sentido étnico sino en términos lingüísticos, de un lado, y en la aceptación de un patrón cultural árabe común que se construyó a través del mestizaje entre árabes y otros sustratos culturales autóctonos diversos: persas, bizantinos, egipcios, beréberes y turcos principalmente.

Así, en el Norte de Africa, algunas comunidades beréberes conservarán su lengua vernácula, y en la parte más oriental de lo que fue el Imperio islámico, desde Persia hacia el Extremo Oriente, la islamización no se acompañó de la arabización. Sin embargo la influencia de la lengua árabe en esas regiones está muy presente dado que todo musulmán ha de rezar en la lengua sagrada, el árabe, y por lo tanto hay muchos préstamos lingüísticos en las lenguas de poblaciones mayoritariamente musulmanas. Es más, el persa adoptó hasta hoy día los caracteres de la escritura árabe. Así mismo, en la Península anatólica (futura Turquía) prevalecerá la lengua turca y no el árabe, aunque, como los persas, los turcos adoptaron también los caracteres árabes hasta 1924 que fueron sustituidos por los latinos por orden de Kamal Attaturk.

Las zonas arabizadas constituirán el conjunto de lo que hoy denominamos países árabes: todos los del Magreb (Marruecos, Argelia, Túnez, Libia y Mauritania), los del Valle del Nilo (Egipto y Sudán), los del Creciente Fértil (Palestina, Jordania, Siria e Iraq) y los de la Península Arábiga (Arabia Saudí, Kuwait, Bahrein, Emiratos Arabes, Qatar, Omán y Yemen).

En términos históricos, el Mundo Árabe ha vivido tres períodos claves. El primero fue el momento que se considera más puro y auténtico porque es el que ocupa la vida del Profeta y los primeros cuatro califas (610-661) y acaba con la primera división entre la comunidad de musulmanes fruto de la discrepancia sobre la sucesión en el poder. La existencia de dos pretendientes al califato desencadenó una guerra de la que surgió la división entre las tres principales ramas del islam: la sunní, la shií y la jariyí. Los sunníes serán los vencedores en la disputa y representarán al islam oficial del califato a través del gobierno de la dinastía Omeya y después `Abbasí y Otomana; los shiíes, seguidores de `Ali, serán los perdedores de la contienda y serán un grupo disidente del poder oficial califal, en tanto que los jariyíes, muy minoritarios, se excluirán de la contienda para constituir pequeños grupos aislados y diseminados por el mundo árabe. Así pues, la división entre las distintas ramas del islam tiene un origen sociopolítico y no dogmático y de ahí que no haya disidencias teológicas entre ellos sino una manera de vivir el islam diferente consecuencia de su integración en el Estado o de su marginación del mismo.

Hasta la actualidad, el islam sunní es mayoritario en todo el Mundo Árabe. En los países del Magreb no existe el islam shií y sólo hay una pequeña comunidad jariyí en la región del M'zab en Argelia. De ahí que el elemento más aglutinador en esta región sea el islámico frente a la diversidad étnica que supone la existencia de árabes y beréberes (sobre todo en Marruecos y Argelia). Los beréberes constituyen una población autóctona que se islamizó pero no se arabizó, conservando su propia lengua -el amazigh- y una serie de costumbres consuetudinarias con una tradición literaria popular de tipo oral. Entre los beréberes ha existido siempre una reivindicación de reconocimiento de su diversidad cultural-lingüística frente a la hegemonía árabe pero no una estrategia independentista.

En los países del Oriente árabe (Valle del Nilo, Creciente Fértil y Península Arábiga) el elemento más unitario es la arabidad en tanto que existe una variedad confesional mayor. De ahí que todos los movimientos panarabistas se hayan originado y desarrollado en esta parte del Mundo Árabe. Además de las comunidades cristianas más arriba mencionadas, en Iraq más del 50% de la población es shií (aunque el poder haya estado siempre acaparado por los sunníes), en Líbano existe también un importante porcentaje de árabes shiíes, así como en Bahrein, Kuwait y Arabia Saudí. Pero, como en el caso de Iraq, en todos estos países los shiíes han quedado relegados e incluso marginados con respecto a la supremacía político-institucional sunní. Sólo en el caso de Irán, país musulmán pero no árabe, los shiíes constituyen la inmensa mayoría del país y desde el siglo XVI representan al islam oficial del Estado.

El segundo gran período histórico fue el del Imperio islámico: Omeya, `Abbasí y Otomano. El Imperio islámico fue un conjunto sociopolítico que existió hasta comienzos del siglo XX, si bien sus fronteras variaron a lo largo de los trece siglos que perduró, llegó a extenderse desde la Península Ibérica hasta el Asia Central. Los Omeyas (661-750) establecieron el orden de sucesión dinástica en el Califato, situaron la capital en Damasco y concluyeron la expansión del Imperio islámico. Unido a esto, llevaron a cabo la organización centralizada de tan vasto Imperio por medio de la estructuración del sistema de impuestos, la emisión de una moneda imperial, el establecimiento del árabe como lengua oficial y la reglamentación del estatuto de los no-musulmanes. Los `Abbasíes, que derrocaron a los Omeyas en el año 750, trasladaron el centro de gravedad del Imperio de Damasco a Siria a una nueva ciudad fundada por el segundo califa `abbasí, llamada Bagdad. Este período representó la era de máximo esplendor y desarrollo del Imperio islámico, tanto en el

ámbito económico como en el mundo de las artes, las ciencias y la filosofía hasta que en el siglo XI empezó un largo proceso de declive político que, sin embargo, en lo intelectual y artístico aún vería muchos días de gloria. Este rico patrimonio cultural, filosófico y científico fue transmitido al mundo europeo a través, principalmente, de Al-Andalus y constituyó una aportación definitiva para el posterior desarrollo europeo renacentista.

A partir del siglo XI tendrá lugar un importante cambio en el Imperio: la influyente emergencia del elemento turco islamizado y su progresiva toma del poder frente al elemento árabe que siempre lo había detentado. Este hecho modificó la estructura social y política del califato `abbasí y tuvo su origen en dos causas principales. De un lado, por la integración de muchos turcos dentro del ejército y la administración califal. Por otro lado, por la progresiva debilidad del califato de Bagdad que le hará presa fácil de los pueblos originarios del Jorasán y del Asia Menor que, constituyendo poderosos ejércitos impondrán su control efectivo al califa de Bagdad. En realidad, desde el siglo XI, el gobierno del califato `abbasí estará dominado "de facto" por sucesivas dinastías en su mayoría de origen turco.

Desde el siglo XIII, la dinastía turca Otomana se fue imponiendo en el Oriente árabe y bizantino hasta tomar Constantinopla en 1453 (llamada desde entonces Estambul), lo que significó el fin del pequeño espacio geográfico que todavía era Bizancio. Consolidados en el Oriente árabe, ampliaron su dominación a Egipto y el Norte de Africa hasta Argelia a lo largo del siglo XVI, asumiendo finalmente la representación califal e instalándola en Estambul. Esto significó que dicha institución era ocupada por primera vez por un musulmán no árabe, a pesar de que la tradición islámica había impuesto la norma de que el califa procediese del linaje del Profeta, que ineludiblemente era árabe. El Imperio Otomano pervivirá hasta el fin de la Primera Guerra Mundial, la cual dará paso al reparto colonial entre Francia e Inglaterra, potencias ganadoras que impusieron a los otomanos, combatientes en el bando perdedor, la cesión territorial de las provincias árabes en tanto que en la Península Anatólica nacía la Turquía moderna.

El tercer gran período histórico está marcado por dos momentos: la experiencia colonial y la descolonización que trajo consigo la creación de los Estados-nación modernos constituidos tal y como existen hasta la actualidad.

En el año 1924 el líder nacionalista turco, Kamal Ataturk, ponía fin al Califato y proclamaba la república de Turquía, tratando de salvarla del control colonial al que estaban siendo sometidas por parte de los vencedores de la Primera guerra mundial las *wilayas* o provincias árabes que hasta entonces habían constituido el Imperio otomano. Con este acto histórico se ponía fin a una forma de gobierno califal que, a pesar de las peripecias y transformaciones experimentadas, había estado vigente durante trece siglos.

El reparto colonial del mundo árabe, pensado exclusivamente al servicio de los intereses y el mercadeo entre Francia e Inglaterra, generó una división artificial, sobre todo en la región del Medio Oriente, que fracturó las identidades y las comunidades que en esa zona existían históricamente. A la región de la gran Siria se le desgajó una parte para construir un nuevo Estado, el Líbano, bajo la hegemonía de la comunidad maronita, aliada estrecha de Francia, y debilitar a Siria donde el nacionalismo musulmán anticolonial era muy pujante. Los británicos consiguieron crear Iraq aglutinando comunidades que no se reconocían en un mismo proyecto nacional: los árabes sunníes, los árabes shiíes y los kurdos (que habían visto como los europeos traicionaban su aspiración a construir un Estado kurdo repartiéndolos entre Iraq, Siria, Turquía e Irán).. Jordania fue también un "invento" de los británicos, creada como Estado colchón, bajo una monarquía hachemí sumisa, entre Arabia Saudí (que logró librarse del control colonial), Iraq y Palestina. Y en Palestina el mandato colonial británico fue permitiendo la colonización judía de ideología

sionista hasta que el progresivo conflicto que esta situación generó entre judíos y palestinos les llevó a "lavarse las manos", dejar a la ONU la decisión de crear el Estado de Israel y retirarse de la zona desencadenándose a continuación la primera guerra árabe-israelí como consecuencia de la creación de dicho Estado el 14 de mayo de 1948.

El progresivo proceso de descolonización se extendió a lo largo de varias décadas. Argelia y Egipto habían sufrido precozmente la ocupación colonial, francesa en el primer caso, desde 1830, y británica en el segundo, desde 1882. No obstante, mientras Egipto obtenía una independencia "vigilada" en 1923, Argelia habrá de esperar a 1962 para proclamarse independiente tras una larga y sanguinaria guerra. Entre medias, Iraq alcanzaba la independencia en 1932, Siria, Líbano y Jordania en 1946, Libia en 1951, Marruecos, Túnez y Sudán en 1956, Mauritania en 1960 y Kuwait en 1961.

Los Estados-nación árabes, como todos los nacidos de la descolonización en Africa y Asia, basaron su legitimidad en su misión histórica de haber liberado al país y creado la Nación. Así mismo prometieron a sus poblaciones desarrollo e independencia, sin preocuparse por la legitimidad democrática. El modelo políticamente patrimonialista y económicamente protector y distributivo caracterizará a todos ellos, independientemente de su modelo político monárquico o republicano, o de su sistema liberal o socialista.

Tras una serie de experiencias de gobierno liberal bajo control colonial (en Siria e Iraq) o semicolonial (en Egipto), el golpe de Estado de los Oficiales Libres en Egipto contra la monarquía del rey Faruq abrió en 1952 un largo período de regímenes revolucionarios de inspiración socialista y defensores del panarabismo que, bajo la influencia de lo que se denominó el naserismo, se extenderá a la mayor parte de los Estados vecinos: la Libia de Gaddafi entre 1969 y 1977, el Túnez de Bourguiba en la década de los sesenta, el Sudán de Numeiry hasta los años setenta, Siria e Iraq desde 1964 y 1968 respectivamente, aunque bajo la versión ba`zista del socialismo árabe, y la Argelia del FLN desde 1962 hasta 1989. El nacionalismo socialista árabe promoverá la secularización de la sociedad si bien no por ello dejará de recurrir al islam como vía de legitimación. La cuestión radicarán en que la arabidad predomina sobre la religión, pero el islam será considerado como la expresión más elevada del espíritu árabe cuyo destino está estrechamente unido al del arabismo. Michel Aflaq, padre fundador del pensamiento ba`zista, lo expresó con una ilustrativa imagen al definir la arabidad como el "cuerpo" y el islam como "el alma" de ese socialismo que tan específicamente elaboró.

Todo este período de expansión del nacionalismo panarabista, con Gamal `Abdel Naser a la cabeza, tendrá lugar en el marco internacional de la Guerra Fría. Cuando la administración Eisenhower negó a Naser la venta de armas, lo cual constituía una prioridad para el régimen egipcio en aquel momento, el líder árabe no dudó en firmar un acuerdo con la URSS. Invitando a los soviéticos a participar en la diplomacia del Medio Oriente Egipto quebraba el monopolio occidental en la zona e introducía la dinámica de la Guerra Fría en la región, entre otras razones, con la intención de utilizar a su favor la rivalidad Este-Oeste en el marco de la propia "Guerra Fría Árabe". Así pues, el acercamiento a una u otra superpotencia se reflejará en la propia división y rivalidad existente en la región entre los Estados revolucionarios (Egipto, Siria e Iraq desde 1958) y los conservadores (Arabia Saudí, Jordania, Líbano e Iraq hasta 1958).

Todos los gobernantes árabes, sin excepción, recurrieron a menudo a la ayuda de las superpotencias para afrontar situaciones precarias tanto dentro de sus Estados como en relación con sus oponentes. Así, en 1957 Jordania, Líbano e Iraq adoptaban la "doctrina Eisenhower" a fin de atraerse a los EEUU para proteger a sus regímenes del ascenso que el nacionalismo socialista árabe experimentaba en países vecinos,

mientras Siria firmaba un acuerdo con la URSS. Un año después, en el Líbano, el presidente Chamoun, temeroso por la Unión sirio-egipcia firmada en febrero, seguida en julio por el desencadenamiento de una revolución nacionalista en Iraq que puso fin a la monarquía corrupta del rey Faisal II, pidió ayuda a los Estados Unidos que al día siguiente instalaba a sus marines en Beirut, lo cual impulsó a Naser a viajar a Moscú para garantizarse el apoyo ruso. La guerra que explotó en Yemen en 1962, en que Naser apoyó al coronel socialista Sallal y Arabia Saudí al imam tradicionalista zaidí Yahyà, fue sobre todo el escenario donde se plasmó el enfrentamiento entre los regímenes egipcio y saudí, presionando ambas partes a las superpotencias para ser apoyadas en este conflicto regional.

Finalmente, la derrota de 1967 en la Guerra de los Seis Días contra Israel, seguida de la muerte de Gamal ` Abdel Naser en 1970 supusieron la crisis del sistema de valores nacionalista, socialista y panarabista, potenciando una vuelta de tuerca a favor de los regímenes conservadores, con Arabia Saudí y Egipto como destacados líderes del momento. Anwar al-Sadat llevará a cabo la "desnaserización" del régimen egipcio alineándose con los EEUU, firmando los acuerdos de Camp David con Israel e instituyendo un sistema económico neo-liberal en un marco político semi-pluralista autocráticamente controlado. Egipto, con la reorientación sadatista reforzaba su función de baza estratégica para Occidente a cambio de una relación privilegiada con EEUU y una ayuda de tres mil millones de dólares anuales.

En 1981 Sadat era asesinado por el grupo islamista radical *Al-Yihâd* y dos años antes el Chah de Irán había sido derrocado en pro de la revolución islámica liderada por el imam Jomeini, sucumbiendo así en un período de tiempo muy breve dos líderes considerados los mejores aliados de EEUU en la región. Ambos acontecimientos supusieron una amplia emergencia mediática de la tendencia islamista y anunciaban su protagonismo creciente en la región como fuerzas de oposición a los regímenes establecidos.

Unido a esto, las transformaciones producidas en el ámbito internacional por el fin de la Guerra Fría a finales de los años ochenta, van a traer consigo importantes cambios y consecuencias con respecto al valor estratégico de los Estados árabes y su capacidad para afrontar las crisis internas. Tras la bipolaridad, las consideraciones geoestratégicas han disminuido a favor de las económicas. El impacto de este cambio de prioridades ha implicado que los Estados no pueden ya usar su posición en el mapa de la Guerra Fría para extraer de ello "rentas estratégicas de las superpotencias". Rentas que antaño permitían a los gobernantes financiar sus Estados-providencia y afrontar las disidencias internas.

La emergencia de toda una serie de síntomas sociales a lo largo de los años ochenta irán poniendo de manifiesto la profunda crisis política y económica que afecta hasta hoy día a estos Estados árabes, en tanto que las transiciones liberales emprendidas a lo largo de esa década como respuesta a la crisis tendrán resultados muy limitados porque su déficit de democratización redujo a mínimos sus efectos integradores, mientras se agrandaban sus efectos perturbadores por los costes sociales de los reajustes estructurales. Estos recaen sobre una mayoritaria franja de población "mal urbanizada" y "mal modernizada" a la que se le ha privado del Estado-providencia sin proveerle de alternativas económicas capaces de satisfacer sus necesidades sociales.

Dicha crisis, si bien tiene contextos humanos y geográficos muy diversificados, responde a una común dinámica histórica que afecta a todos los Estados árabes y en la que son perceptibles dos elementos comunes: la longevidad de sus élites gobernantes y el desgaste de sus fuentes de legitimación.

La legitimidad histórica -haber dirigido la independencia- constituyó el elemento sustancial que dotó a los gobernantes poscoloniales árabes del reconocimiento de sus poblaciones, a la vez que prolongaban dicha legitimación con la promesa de lograr

la independencia política y el desarrollo económico. Pero a medida que la legitimidad histórica se convierte en un procedimiento político fijo y no dinámico, que las nuevas generaciones respetan pero no reconocen como procedimiento de perpetuación del poder por parte de las élites tradicionales, y que éstas tengan que dismantelar el pacto social que sustentaba el Estado protector sin haber cumplido sus promesas de no-dependencia y desarrollo económico, el malestar de la ciudadanía se polarizará en la falta de participación y representación sociopolíticas. Así mismo, el fracaso acumulado en la aplicación en el mundo árabe de los modelos exógenos (socialista o liberal) va a generar en el seno de la enorme nueva generación (hoy día el 60% de la población árabe tiene menos de 20 años) una búsqueda intensiva por la recuperación cultural de los valores islámicos propios frente a los exógenos, procedentes de Occidente, bajo cuya inspiración se ha construido ese Estado árabe "moderno" cuyos gobernantes son percibidos por importantes franjas de la población como una élite autocrática transmisora de los valores del colonizador en contra de un capital cultural musulmán de trece siglos que aquél despreció en pro de una modernidad que llegaba acompañada de la opresión.

De ahí que el desarrollo de los movimientos islamistas tendrá sobre todo que ver con las lagunas existentes en el campo de la legitimación del Estado con respecto a su vertiente cultural y de identidad nacional, a la vez que se benefician del malestar acumulado por el incumplimiento de las promesas nacionalistas que sustentaron a dichos Estados y por la marginación autoritaria de la *cosa pública* a la que sus élites dirigentes someten a los ciudadanos. Por ello, el origen y dimensión de la tendencia islamista hoy día ha de analizarse en relación con el proceso de construcción, evolución y crisis del Estado moderno poscolonial.

El discurso de contestación islamista contra un modelo de Estado que, creado tras la descolonización, hoy día, muestra sin disimulos sus fracasos políticos, sociales y económicos, se identifica con grandes franjas de la población. Entre otras cuestiones porque, en tanto que las élites poscoloniales construyeron su modelo "moderno" al margen y en desconexión de su propia sociedad ("para el pueblo pero sin el pueblo"), los islamistas son una élite que, antes de nada, trabaja con y en la sociedad.

Los gobiernos poscoloniales, cuyas élites se prolongan hasta la actualidad, han creado ellos mismos las condiciones de su actual difícil situación. No han sido capaces de crear factores de legitimidad alternativos en tanto que no han logrado presentar éxitos en las cuestiones por ellos mismos proclamadas como sustantivas: la liberación de Palestina, la unidad panárabe, la participación política, la prosperidad económica. Por el contrario, para defenderse de su oposición interna y conseguir su supervivencia en el poder, los gobiernos han tenido que recurrir cada vez más a la represión y a los apoyos exteriores.

Pero si bien los islamistas son, en efecto, los beneficiarios del desgaste de los regímenes en el poder que, esto no explica porqué son los movimientos islamistas los que principalmente logran explotar este desgaste en tanto que no lo consiguen ni la izquierda, ni los liberales, ni los "laicos".

Probablemente la respuesta esté tanto en que éstos últimos están asociados a un sistema de valores poscolonial que por los fracasos acumulados es percibido como caduco, en tanto se manifiesta hoy día con fuerza aquel otro ámbito que fue el más ignorado por las élites nacionalistas que construyeron el Estado: el de la independencia cultural, que en el mundo musulmán va indisociablemente unida a la identidad islámica. Dicho de otro modo, el islamismo en términos sociológicos debe ser considerado como una prolongación del nacionalismo poscolonial en lo que concierne a la reivindicación de la independencia cultural en la construcción moderna del Estado y responde a la necesidad que existe entre buena parte de las poblaciones musulmanas de construir desde su propia cultura e identidad un nuevo

orden moderno y democrático. Las sociedades árabo-musulmanas están confrontadas hoy día a la necesidad de satisfacer importantes déficits de confianza; entre otros, superar la percepción de que la modernidad es fruto de la experiencia del "Otro". La dependencia exterior en la construcción de dicho orden moderno ha producido en buena parte del mundo musulmán un rechazo de la occidentalización y una aspiración a modernizar "desde dentro", desde el propio patrimonio cultural y desde la propia experiencia histórica. Por tanto, se da una alienación con respecto al estilo occidental moderno, pero no contra el progreso y el avance social. En consecuencia, no se debe pensar que la afirmación de la identidad islámica que se vive hoy día en el Mundo Árabe es una identidad reactiva contra Occidente, sino una búsqueda por adecuar la modernización a su propio legado cultural islámico. Así mismo, tampoco se ha de pensar que el problema de las poblaciones árabes es el "fundamentalismo islámico" sino la falta de democratización de unos regímenes que utilizan la amenaza del fundamentalismo como coartada para justificar su pervivencia histórica en el poder.



LATINOAMERICANOS

El niño trabajador en América Latina

- <http://www.cladehlt.org/ntrabajador2.htm>

Cuando salí de la República Dominicana

- <http://www.elpais.es/suplementos/domingo/20010701/5dominicana.html>

Bibliografía básica

- [Educación Intercultural](#)
- [Migraciones](#)
- [Mundo Árabe](#)
- [Pueblo Gitano](#)

EDUCACIÓN INTERCULTURAL

- * LLuch, Xavier / Salinas, Jesús. "Plan de Educación Intercultural". Programa de Educación en Valores. Generalitat Valenciana. Conselleria d'Educació i Ciència. València 1995.
- * VV.AA. "Educación Intercultural: la Europa sin fronteras." Ed. Narcea. Madrid, 1992.
- * VV.AA. ICE, Universidad Autónoma de Barcelona. "Cómo se enseña y cómo se aprende a ver al otro." Ed Ajuntament de Barcelona, 1991.
- * Antón / Lluch / Rodas / Ros / Salinas. "Educar desde el interculturalismo". Edita Entrepueblos. Amarú Ediciones (Melendez,21 Salamanca) Salamanca 1995.
- * VV.AA. "La escuela de todos". (Revista monográfica diez artículos/autores sobre el interculturalismo) . Vela Mayor. Revista de Anaya Educación. AñoII, nº 5. Madrid 1995.
- * VV.AA. "Las culturas en la escuela y la cultura de la escuela" (Revista monográfica nueve artículos/autores). Investigación en la Escuela. Nº 26-1995. Revista del Dto de Didáctica. Avd. Ciudad Jardín,22. 41013 Sevilla.
- * VV.AA. Número monográfico sobre Educación Intercultural. Cuadernos de Pedagogías nº 264. Diciembre 1997. Sobresalientes colaboraciones. Exhaustiva información bibliográfica, de recursos, entidades y asociaciones, etc en un programa para ordenador que se proporciona con la revista en dos disquets.
- * Carbonell i Paris, Francesc. "Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación.". Edit. M.E.C. Madrid, 1995.
- * Teresa San Román.- "Pluriculturalidad y marginación". Publicado en "Sobre interculturalitat" , documentos de trabajo de la Segona Escola d'Estiu sobre Interculturalitat. Girona,setembre 1991. Ed. Fundació Ser.Gi. Girona, 1992.
- * Los Muros de la separación. Ensayo sobre heterofobia y filantropía."Edit. Universitat Autònoma de Barcelona. Ed Tecnos. Madrid 1996.
- * Conocimiento y legitimación en el marco intercultural de la escuela". Programa per a la Formació de Formadors en el Camp de les Relacions Interculturals en el Marc Escolar. Barcelona, 1997.

MIGRACIONES

- ARAGÓN BOMBÍN, R. y J. CHOZAS PEDRERO, 1993. *La regularización de inmigrantes durante 1991-1992*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- BLANCO, C., 2000. *Las migraciones contemporáneas*. Madrid, Alianza Editorial.
- CARRASCO CARPIO, C., 1999. *Mercados de trabajo: los inmigrantes económicos*. Madrid, Instituto de Migraciones y Servicios Sociales.
- COLECTIVO IOÉ (ACTIS, W.; M. DE PRADA y C. PEREDA), 1999. *Inmigrantes, trabajadores, ciudadanos. Una visión de las migraciones desde España*. Valencia, Patronat Sud-Nord-Universitat de Valencia.
- GOZÁLVEZ PÉREZ, V. (dir.), 1995. *Inmigrantes marroquíes y senegaleses en la*

España mediterránea. Valencia, Conselleria de Treball Afers Socials.

IZQUIERDO ESCRIBANO, A., 1996. *La inmigración inesperada*. Madrid, Trotta

LÓPEZ GARCÍA, B. (dir.), 1996. *Atlas de la inmigración magrebí en España*. Madrid, Universidad Autónoma de Madrid.

EL MUNDO ÁRABE

Gema MARTÍN MUÑOZ, Begoña VALLE SIMÓN y M^a A. LÓPEZ PLAZA, *El Islam y el Mundo Árabe. Guía didáctica para profesores y formadores*. Madrid. Ediciones de la Agencia Española de Cooperación Internacional, Colección Mundo Árabe, 2^a ed. 1998.

Eduardo MANZANO MORENO, *Historia de las sociedades musulmanas en la Edad Media*. Madrid, Editorial Síntesis, 1992.

Paul BALTA, *El Islam*. Barcelona, Salvat, dossier, 1996.

Pedro MARTÍNEZ MONTÁVEZ, *El Islam*. Barcelona, Salvat, Temas clave, 1991.

Gema MARTÍN MUÑOZ, *El Estado Árabe. Crisis de legitimidad y contestación islamista*. Barcelona, Ediciones Bellaterra, 1999

Antoni SEGURA i MAS, *El Magreb. Del colonialismo al islamismo*. Barcelona, Universidad de Barcelona, 1994.

Nazih N. AYUBI, *Política y Sociedad en Oriente Próximo*. Barcelona, Bellaterra, 1998.

Caridad RUIZ DE ALMODÓVAR y Carmelo PÉREZ BELTRÁN (eds.), *El Magreb: coordenadas socio-culturales*. Granada, Universidad de Granada, 1995.

Gema MARTÍN MUÑOZ (ed), *Mujeres, desarrollo y democracia en el Magreb*. Madrid, Ediciones Pablo Iglesias, 1995.

PUEBLO GITANO

Autores gitanos

* Juan Manuel Montoya Montoya

- "La Minoría gitana en la Comunidad de Madrid" Ed.Comunidad de Madrid.Consejería de Salud y Bienestar Social. Cuadernos de Trabajo nº 5.Madrid 1987.

- "El Pueblo Gitano ante la escuela". Ponencia dentro del libro "La escuela ante la inadaptación social" Ed.Fundación Banco Exterior.Madrid 1988.Distribuye Edhasa.

- "Cambio social y alternativas en el Pueblo Gitano" Ponencia de las Jornadas sobre problemática del Pueblo Gitano de la Asociación Pro Derechos Humanos.

- "Consideraciones generales sobre la realidad sociocultural gitana". Ponencia en las Jornadas sobre Servicios Sociales y Pueblo Gitano (Valencia Dic 1987) , publicada en cinco capítulos en la revista Nevipens Romaní (nºs: 36,37,38,39 y 40 del año 1988) y en una sola vez en el nº 0 de la Revista Amaró Gaó, de la Asociación Gitana de Valencia. Valencia, 1992.

* Juan de Dios Ramírez Heredia

- "Nosotros los gitanos" Ediciones 29. Barcelona 1972.
- "Vida gitana". Ediciones 29. Barcelo 1973.
- "En defensa de los míos". Barcelos 1988.
- Diversos artículos en la revista Nevipens Romaní y en la prensa.
- "Cartas del Pueblo Gitano". Instituto Romanò. Barcelona 1994.

* José Heredia Maya

- "La educación como hecho unificador".Revista de Documentación Social nº 41.Ed.Cáritas Española. Madrid, 1989.
- *Poesía*: "Penar Ocono", "Poemas indefensos", "Jondos 6", "Charol",...
- *Teatro*: "Camelamos Naquerar", "Macama Jonda", "Sueño Terral",. "Un gitano de Ley : Ceferino Jimenez Malla".
- "La mirada limpia" Conferencia en la UIMP . Valencia 1998 (policopiado)

* Joaquín Albaicín

- "Somos una raza". Revista Sur Expres, nº 8 Marzo 1988.
- "Rastreado en nuestra historia olvidada". Revista Amaró Gaó, nº11 y 12, Valencia 1992.
- "Gitanos en el ruedo". Ed Espasa y Calpe. Madrid 1993.
- "En pos del sol. Los gitanos en la historia, el mito y la leyenda." Ed. Obelisco. Barcelona 1997.

* Antonio Carmona Fernández.

- "Educación y mundo gitano".1ª Jornadas estatales de seguimiento escolar con minorías étnicas.Mayo 1989. Ed. Asoc. Secretariado General Gitano.
- "Cultura gitana y cambio social". II Curso de Otoño de la Universidad de Cádiz en Jerez de la Frontera. Oct.1997. Ed. Ayuntamiento de Jerez.
- "Gitanos y sociedad". Mesa redonda del seminario sobre Historia y Cultura del Pueblo Gitano. Universidad de Extremadura y la Asociación Opinión Romaní. Cáceres, noviembre 1996. Ed. Opinión Romaní. Zafra-Badajoz, 1999.

Historia

* François de Vaux de Foletier

- "Mil años de historia de los gitanos" Ed. Plaza & Janes. SA .Barcelona 1977.

* Bernard Leblon

- "Los Gitanos de España". Ed Gedisa. Barcelona 1987.

* Mª Helena Sánchez Ortega

- "Documentación selecta sobre la situación de los Gitanos españoles en el siglo XVIII". Editora Nacional. Madrid 1977.
- "Los Gitanos españoles, el período borbónico".Ed. Castellote .Madrid 1977.

- "La Inquisición y los Gitanos". Ed. Taurus. Madrid 1988.

* Antonio Gómez Alfaro

- "La Gran redada de Gitanos". Colección Interface. Ed. Presencia Gitana. Madrid 1993.

- "La "reducción" de los niños gitanos". Policopiado en la Ed. Presencia Gitana. Resumido en la revista I tchatchipen, nº 8. Barcelona 1998. Ed. Unión Romaní

* Donald Kenrick.

- "Los Gitanos: de la India al Mediterráneo". Colección Interface. Ed. Presencia Gitana. Madrid, 1995.

Publicaciones de estudiosos/as del tema gitano.

* Actas del Congreso "los gitanos en la historia y la cultura" Granada 1993.

Ponencias y comunicaciones de gitanos y no gitanos. Algunas muy interesantes. Edita y distribuye. Consejería de Trabajo y Asuntos Sociales. Junta de Andalucía. Granada 1995.

* I Congreso Gitano de Unión Europea. "La educación de los niños gitanos e itinerantes". Sevilla 1994. Intervenciones, ponencias y comunicaciones. Muy extenso. Publicado por la Unión Romaní.

* Tomas Calvo Buezas.

- "Los racistas son los otros: gitanos minorías y derechos humanos en los textos escolares". Ed. Popular. Madrid, 1989.

- "¿España racista?". Ed. Anthropos. Barcelona, 1990.

- "El racismo que viene: otros pueblos y culturas vistos por profesores y alumnos.". Ed. Tecnos. Madrid, 1990.

- "Las minorías étnicas y sus relaciones de clase, raza y etnia". Revista de Documentación Social, nº 41. Cáritas. Madrid, 1980.

- "Servicios sociales y minorías étnicas." En "Cuatro siglos de Acción Social: de la beneficencia al bienestar social. Ed. Siglo XXI. Madrid, 1985.

* Teresa San Román

- "Vecinos gitanos". Akal editor. Madrid, 1976.

- "Los gitanos al encuentro de la ciudad": del chalaneo al peonaje. Ed. Cuadernos para el dialogo,SA.(Edicusa). Madrid, 1976.

- "Gitanos de Madrid y Barcelona: ensayos sobre aculturación y etnicidad."Ed. Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona, 1984.

- "Entre la marginación y el racismo. Reflexiones sobre la vida de los gitanos." Ed. Alianza Universidad. Madrid, 1986.

- "Pluriculturalidad y marginación". Publicado en "Sobre interculturalitat" , documentos de trabajo de la Segona Escola d'Estiu sobre Interculturalitat. Girona, setembre 1991. Ed. Fundació Ser.Gi. Girona, 1992.

- "Antropología aplicada al trabajo social: el desarrollo de los gitanos". Escrito junto con Carmén Garriga. Ed. Revista de Treball Social, nº 91. Barcelona, 1983.

- "La diferència inquietant". Edit. Alta Fulla. Barcelona 1994.
- "La diferencia inquietante. Siglo Veintiuno de España Editores. Madrid 1977.
- "Los Muros de la separación. Ensayo sobre heterofobia y filantropía." Edit. Universitat Autònoma de Barcelona. Ed Tecnos. Madrid 1996.
- "El desarrollo de la conciencia política de los gitanos." Universidad Internacional Menéndez y Pelayo - Valencia. Seminario "Integración y exclusión social de minorías : el Pueblo Gitano". 26-30 octubre 1998. (Policopiada - 1er. Tomo)
- "Conocimiento y legitimación en el marco intercultural de la escuela". Programa per a la Formació de Formadors en el Camp de les Relacions Interculturals en el Marc Escolar. Barcelona, 1997.

* Carmen Méndez López.

- "La Iglesia Evangélica de Filadelfia como movimiento social gitano"

Universidad Internacional Menéndez Pelayo - Valencia. Seminario "Integración y exclusión social de minorías : el Pueblo Gitano". 26-30 octubre 1998. (Policopiada - 1er. Tomo)

- "En lo alto de los palcos". Revista Acabó Caló, nº 36, 1998.

- "Els gitanos: Un Poble, unes trajectories". Revista L'Avenç. 1998.

- "Travesías soterradas. Las trayectorias de la población gitana en dos barrios diferenciados : La Mina y Torre Romeu." Universitat Autònoma de Barcelona. Abril 1999. (no publicado)

- "Posición de las mujeres en la vida social y en la cultura gitana". Página Abierta. Marzo, 1993

- "Los gitanos, cultura y riesgo de marginación social". Informe anual de SOS Racismo. Enero, 1997.

.Revistas, boletines y editoriales.

* Nevipens Romaní. Publicación quincenal de La Unión Romaní . Apartado de correos, 202. 08080 Barcelona. Tlf: 93 / 301 28 33.

* Extremadura Romaní. Publicación de la Federación de Asociaciones Gitanas Extremeñas. (FAGEX) .C./ Huelva,14 - 06300 Zafra (Badajoz) TFn 924 / 55 21 77.

* Amaró Gaó. Publicación de la Asociación Gitana de Valencia. C/ Severiano Goig, 8. 46013 Valencia. Tlf: 96/ 374 17 80.

*Veda Kali. Publicación de la Federación de Asociaciones Romanies Andaluzas(FARA).C/Reyes Católicos,3-2º. 14001 Cordoba.Tfno 957/491771.

* Acobá Caló. Publicación de la Federació d'associacions Gitanes de Catalunya. C/ Concili de Trento,313, despacho 9.9. 08020 Barcelona. Tfn. 2780294 ext 39.09.

* Romí. Revista para la promoción social y cultural de la mujer gitana. Asociación de Mujeres Gitanas ROMÍ. C/ Real de Cartuja, 25. Granada.

* Boletín del Centro de Documentación. Publicación de la Asociación de Enseñantes con Gitanos. Apartado de Correos : 260. 28902 Getafe (Madrid). Tlf: 91 / 6830515.

* Editorial Presencia Gitana. C/ Valderrodrigo,76 y 78,bajos A. 28039 Madrid. Tlf: 91 / 373 62 07.

* Editorial Secretariado General Gitano.C/ Antolina Merino,10. 28025 Madrid. Tlf: 91/ 422 09 60.º. Edita dos revistas: "Gitanos. Pensamientos y Cultura." Y "Salud y Comunidad Gitana."

* Interface. Boletín del Centro de Investigaciones Gitanas de la Universidad V de París.

Centre de recherches tsiganes.Université René Descartes. 45 rue des Saints-Pères -Paris Cedex 06-France. Fax 33 (0) 1 42 86 20 65



Bibliografía complementaria

- [Migraciones](#)
- [El mundo Árabe](#)

MIGRACIONES

AA.VV., 1998. *XVII Congreso de Teología. Inmigración y Cristianismo*. Madrid, Centro Evangelio y Liberación.

ABAD, L.; A. CUCO y A. IZQUIERDO, 1993. *Inmigración, pluralismo y tolerancia*. Madrid, Editorial Popular-Jóvenes Contra la Intolerancia.

ALVITE, J.P. (coord.), 1995. *Racismo, antirracismo e inmigración*. Donostia. Tercera Prensa.

APARICIO, R., 1998. *Manual para el diseño y gestión de proyectos de acción con inmigrantes*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

APARICIO, R., A. TORNOS y J. LABRADOR, 1999. *Inmigrantes, integración, religión. Sociedad, cultura y migraciones*. Madrid. Universidad Pontificia Comillas.

ASEP y DÍEZ NICOLÁS, J., 1999. *Los españoles y la inmigración*. Madrid, Instituto de Migraciones y Servicios Sociales.

ASEP y J. DÍEZ NICOLAS, 1998. *Actitudes hacia los inmigrantes*. Madrid, Instituto de Migraciones y Servicios Sociales

ASOCIACIÓN COLUMBARES, 1998. *Censo y caracterización de las infraestructuras usadas por inmigrantes en la Región de Murcia: 1996*. Madrid, Instituto de Migraciones y Servicios Sociales.

- BLÁZQUEZ-RUIZ, F.J., 1996. *Diez palabras claves sobre racismo y xenofobia*. Estella, Verbo Divino.
- CACHÓN, L. 2000. *Prevenir el racismo en el trabajo*. Madrid, Instituto de Migraciones y Servicios Sociales.
- COLECTIVO IOÉ (ACTIS, W.; M. DE PRADA y C. PEREDA), 1999. *Inmigración y trabajo en España. Trabajadores inmigrantes en el sector de la hostelería*. Madrid, Instituto de Migraciones y Servicios Sociales.
- COLECTIVO IOÉ (ACTIS, W.; M. DE PRADA y C. PEREDA), 1998. *Inmigración y trabajo. Trabajadores inmigrantes en el sector de la construcción: polacos y marroquíes en Madrid y Barcelona*. Madrid, Instituto de Migraciones y Servicios Sociales.
- COLECTIVO IOÉ (PRADA, M.A.; C. PEREDA y W. ACTIS), 1995. *Presencia del Sur: Marroquíes en Cataluña*. Madrid, Institut Català d'Estudis Mediterranis.
- COLECTIVO IOÉ (PRADA, M.A.; C. PEREDA y W. ACTIS), 1996. *La educación intercultural a prueba: hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela*. Granada, Laboratorio de Estudios Interculturales.
- COLECTIVO IOÉ (PRADA, M.A., C. PEREDA y W. ACTIS), 1992. *La inmigración extranjera en Catalunya. Balance y perspectivas*. Barcelona, Institut Català d'Estudis Mediterranis.
- COLOMER i RIBAS, J., 1997. *Guía para trabajadores y trabajadoras extranjeros*. Girona, Ministerio de Asuntos Sociales.
- CONTRERAS, J. (comp.), 1994. *Los retos de la inmigración. Racismo y pluriculturalidad*. Madrid, Talasa.
- CHECA, F. y otros (eds.), 2000. *Convivencia entre culturas. El fenómeno migratorio en España*. Sevilla, Signatura.
- CHECA, F. (ed.), 1998. *Africanos en la otra orilla. Trabajo, cultura e integración en la España Mediterránea*. Barcelona, Icaria.
- CHECA, F. y E. SORIANO (eds.), 1999. *Inmigrantes entre nosotros*. Barcelona, Laboratorio de Antropología Cultural-Icaria.
- FORO PARA INTEGRACIÓN SOCIAL DE LOS INMIGRANTES, 1997. *La inmigración y asilo en España*. Madrid, Instituto de Migraciones y Servicios Sociales.
- GARCÍA-CANO TORRICO, M., 2000. *Migración y género. El caso de la comunidad marroquí en la ciudad de Málaga*. Málaga, Diputación Provincial de Málaga.
- GARCÍA PÉREZ, I., 1998. *Situación de la inmigración extracomunitaria en Navarra*. Pamplona, Fondo de Publicaciones del Gobierno de Navarra.
- GIMÉNEZ ROMERO, C. (coord.), 1993. *Inmigrantes extranjeros en Madrid. Panorama general y perfil sociodemográfico*. Madrid, Comunidad de Madrid.
- GIMÉNEZ ROMERO, C. (coord.), 1993. *Inmigrantes extranjeros en Madrid. Estudios monográficos de colectivos inmigrantes*. Madrid, Comunidad de Madrid.
- GREGORIO GIL, C., 1998. *Migración femenina. Su impacto en las relaciones de género*. Madrid, Narcea.
- IZQUIERDO ESCRIBANO, A., 1992. *La inmigración en España 1980-1990*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

KAPLAN MARCUSÁN, A. (coord.), 1996. *Procesos migratorios y relaciones interétnicas*. Zaragoza, Instituto Aragones de Antropología. Federación de Asociaciones de Antropología del Estado Español.

MALGESINI, G. y C., GIMÉNEZ, 1997. *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid, La Cueva del Oso.

MARTÍN DÍAZ, E. (dir.), Á. CASTAÑO MADROÑAL Y M. RODRÍGUEZ GARCÍA, 1999. *Procesos migratorios y relaciones interétnicas en Andalucía: una reflexión sobre el caso del poniente almeriense desde la Antropología Social*. Sevilla, Consejería de Asuntos Sociales.

MARTÍNEZ, M.F.; M. GARCIA; I. MAYA y S. RODRIGUEZ, 1996. *La integración social de los inmigrantes africanos en Andalucía*. Sevilla, Junta de Andalucía.

MARTÍNEZ VEIGA, U., 1997. *La integración social de los inmigrantes extranjeros en España*. Madrid, Trotta.

MONTABES PERIRA, J. y otros (eds.), 1993. *Explosión demográfica, empleo y trabajadores emigrantes en el Mediterráneo Occidental*. Granada, Universidad de Granada.

NAÏR, S. J. De LUCAS, 1999. *El desplazamiento en el mundo*. Madrid, Instituto de Migraciones y Servicios Sociales.

NARBONA REINA, L.M., 1993. *Marroquíes en Viladecans. Una aproximación al tema de la inmigración*. Viladecans, Ajuntament de Viladecans.

OSO, L., 1998. *La migración hacia España de mujeres jefas de hogar*. Madrid, Instituto de la Mujer.

PAJARES, M., 1998. *La inmigración en España. Retos y propuestas*. Barcelona. Icaria.

PROVANSAL, D. (coor.), 1993. *Migraciones, segregación y racismo*. Tenerife, Federación de Asociaciones de Antropología del Estado Español y Asociación Canaria de Antropología.

PUMARES, P., 1996. *La integración de los inmigrantes marroquíes*. Barcelona. Fundación "La Caixa".

RAMIREZ FERNÁNDEZ, A., 1998. *Migraciones, género e Islam*. Madrid, Agencia Española de Cooperación Internacional.

RAMÍREZ GOICOECHEA, E. , 1996. *Inmigrantes en España: vidas y experiencias*. Madrid, Siglo XXI-CIS.

SAGARRA TRIAS, E. y otros, 1992. ITINERA. *El trabajador extranjero y la regularización de 1991. Valoración crítica del Acuerdo del consejo de Ministros de 7 de junio de 1991 sobre regularización de trabajadores extranjeros*. Barcelona, Fundación Paulino Torras Domènech.

SAGARRA, E. y otros, 1993. ITINERA. *De nuevo sobre el trabajador extranjero y la regularización de 1991. Reflexiones en torno al estudio "El trabajador extranjero y la regularización de 1991" y sobre política migratoria*. Barcelona, Fundación Paulino Torras Domènech.

SOLÉ, C. y E. HERRERA, 1991. *Trabajadores extranjeros en Cataluña. ¿Integración o racismo?*. Madrid, Siglo XXI.

SOLÉ, C., 1994. *La mujer inmigrante*. Madrid, Instituto de la Mujer.

TAPINOS, G., 1992. *ITINERA. Europa entre la inmigración y la cooperación al desarrollo*. Barcelona, Fundación Paulino Torras Domènech.

TAPINOS, G.Ph. (dir.), 1993. *ITINERA. Inmigración e integración en Europa*. Barcelona, Fundación Paulino Torras Domènech.

TORNOS, A.; R. APARICIO; J. LABRADOR; M. GARCÍA y H. MUÑOZ, 1997. *Los peruanos que vienen*. Madrid, Universidad Pontificia Comillas.

TROYANO PÉREZ, J.F., 1998. *Los otros emigrantes. Alteridad e inmigración*. Málaga, Universidad de Málaga.

TROYANO, J.F., 1994. *Estudio de la inmigración magrebí en la provincia de Málaga*. Málaga, Imagraf, S.A.L..

VALLÉS, M.S.; CEA, M^a. A. y A. IZQUIERDO, 1999. *Las encuestas sobre inmigración en España y Europa*. Madrid. Instituto de Migraciones y Servicios Sociales.

EL MUNDO ÁRABE

Edward SAID, *Cultura e Imperialismo*. Barcelona, Anagrama, 1996.

Amin MAALOUF, *Las Cruzadas vistas por los Arabes*. Madrid, Alianza Editorial, 1991.

Gemma AUBARELL (ed), *Las políticas mediterráneas*. Barcelona, Icaria, 2000.

Revista de Occidente nº 188 de enero 1997 dedicado a *El Islam y Occidente*.

Antonio BLANC, *El Mediterráneo: un espacio común para la cooperación, el desarrollo y el diálogo intercultural*. Madrid, Tecnos, 1999.

Hichem DJAÏT, *Europa y el Islam*. Madrid, Ediciones Libertarias, 1990.

Tariq RAMADAN, *El Reformismo Musulmán. Desde sus orígenes a los Hermanos Musulmanes*. Barcelona, Bellaterra, 2000.

Habib AYEB, *Agua y poder en Oriente Próximo*. Barcelona, Ed. Bellaterra, 2001.

M^a Angels ROQUE (ed), *Identidades y conflicto de valores en el Mediterráneo*. Barcelona, Icaria, 1997.



MÓDULO III: ORIENTACIONES PARA LA ESCOLARIZACIÓN DEL ALUMNADO DE MINORÍAS ÉTNICAS

OBJETIVOS

- Conocer las dificultades que se presentan en la escolarización de alumnado de minorías étnicas y las soluciones que han planteado, desde 1983, las distintas Administraciones Educativas.
- Ofrecer recursos para la planificación de la escolarización de alumnado inmigrante en los centros educativos.
- Dar pautas para la escolarización de alumnado magrebí.

CONTENIDOS

- [Tema 1: Marco jurídico y diversidad cultural](#)
- [Tema 2: Actitudes básicas de un educador intercultural](#)
- [Tema 3: La escolarización de niños y niñas inmigrantes magrebíes](#)
 - [Orientaciones para la escolarización y atención del alumnado inmigrante](#)
 - [Escuela y multiculturalidad: monográfico de Educaweb](#)

BIBLIOGRAFÍA

- [Bibliografía básica](#)
- [Bibliografía complementaria](#)

GLOSARIO

- [Glosario](#)

WEBS

- [Páginas Web de interés](#)

AMPLIACIÓN

- [Documentos de ampliación de los contenidos del módulo III](#)

Tema 1: Marco jurídico y diversidad cultural

La Educación Compensatoria

1. [Introducción Social y Pedagógica](#)
2. [La Educación Compensatoria en España](#)
 - A. [Ámbito territorial del MECD](#)
 - B. [Comunidad Autónoma de Canarias](#)
 - C. [Cataluña](#)
 - D. [País Vasco](#)
 - E. [La Comunidad Valenciana](#)
 - F. [La Comunidad Foral Navarra](#)
 - G. [Junta de Andalucía](#)

1. Introducción Social y Pedagógica

Son numerosos los estudios realizados que demuestran la estrecha asociación existente entre el éxito escolar de los hijos y la pertenencia a una determinada categoría socioprofesional de los padres. Si algo esta fuera de duda en dichos estudios es que la influencia familiar en el éxito escolar de los hijos es decisiva no ya porque puede actuar en ocasiones como determinante respecto a las posibilidades educativas de los hijos, sino porque éstas aparecen cada vez más vinculadas a las actitudes de los padres respecto a la escuela, al estímulo y apoyo al estudio que prestan a sus hijos, al interés y control de las tareas escolares, a la herencia cultural que el niño ha recibido de la familia, al código lingüístico que el niño utiliza desde la infancia, que favorecerá o no su mayor capacidad de abstracción y de generalización.

El problema de las desventajas socioculturales y cómo resolver a nivel práctico sus efectos empieza a plantearse como línea de trabajo al rededor de los años cincuenta, se establecen relaciones entre la Sociología y la Educación, la preocupación fundamental era explicar la situación desfavorable e injusta en que se encuentran los sectores populares por su desigual acceso al Sistema Educativo (De Pablo 1984), se inicia la Sociología de la Educación en EEUU y posteriormente pasa a Europa. Se intenta resolver el problema a partir de lo que se dió en llamar "Educación Compensatoria".

Flaxman, 1985, define la Educación Compensatoria como "la inclusión en la práctica educativa de servicios y programas de educación adicionales en forma de enriquecimiento cultural e instructivo, rehabilitación educativa y ampliación de oportunidades educativas entre los desventajados o fracasados escolares que no reciben o no se aprovechan de las oportunidades que ofrecen la enseñanza normal".

Los funcionalistas consideran la educación como una inversión productiva, un mecanismo de selección que representa en el plano individual un cauce de movilidad (T. Parsons 1976). Se confía en que la educación tenga como efectos el crecimiento económico, el desarrollo de bienestar social, mayor justicia social, integración de la sociedad, etc. Se iniciaron la denominada "guerra a la pobreza" americana, las áreas de prioridad Educativa Británica, etc., pero que no se obtienen los resultados esperados, a partir de los años sesenta algunos trabajos como el Informe Coleman (1966), El Informe Plowden (1967) y el trabajo de Jencks y otros (1973) constatan el fracaso de la escuela como instrumento de cambio y transformación social.

La Sociología de la Educación Inglesa de los años sesenta representada por autores como Bourdieu y Passen plantean la escuela como aparato de "reproducción y conservación del sistema", en esta línea se manifiestan también Althausser, 1974, que la considera como un aparato ideológico del Estado. Es un viejo debate el de los fines de la Educación, que ha contribuido a conciencia a la sociedad sobre sus aportaciones y limitaciones, la necesidad de la innovación educativa y también clarificar los objetivos y a desvelar la ingenuidad de la acción transformadora de la educación por sí sola.

Aunque hay ciertos rasgos como la apatía, la hiperactividad, insuficiencias cognitivas, verbales, etc., que aparecen en todas las poblaciones infantiles, está demostrado que en aquellos que proceden de ambientes desfavorecidos se refuerzan por los siguientes factores.:

- Físicos o extraescolares: recursos económicos, situación geográfica aislada, entorno, etc.
- Familiares: actitudes y expectativas de los padres, desestructuración familiar, marginación, etc.
- Pedagógicos: absentismo, desconocimiento de la lengua, déficit académico, etc.

Padecen mayor fracaso educativo en relación a aquella población que no se encuentran en esta situación, (Escámez, 1985) manifiesta que:

- No alcanzan los mínimos exigidos por la sociedad en la instrucción reglada.
- Muestran déficit en actitudes socialmente reconocidas y deseables.
- Alcanzan menores niveles de titulación.
- No acceden a los empleos de alta cualificación.

La **deprivación ambiental** puede entenderse como la ausencia de estimulación, de refuerzos, de estructuración del mundo experimental del entorno. Éste, como sabemos, puede causar retrasos o deterioros por vías muy variadas, entre las que cabe destacar:

- Extinción de conductas como la curiosidad, las preguntas, etc., precisos para el desarrollo intelectual.
- Falta de concentración en clase, que afecta al estudio y explicaciones del profesorado.
- Actuación de modelos humanos defectuosos en su lenguaje, motivaciones, dominio de sí mismo, etc.
- Bajas expectativas y sentimiento de incapacidad frente a las tareas de logro académico.
- Falta de claves para una autorregulación efectiva del propio trabajo.
- Pinillos (1979) indica que los efectos de la privación ambiental pueden ocasionar los siguientes **déficits**:
 1. Dificultades de la lectura, malos hábitos de estudios, dominio del lenguaje conversacional, pero no del lenguaje interior preciso para la reflexión y razonamiento.
 2. Prevalencia de modos concretos de pensamiento. Razonamiento más inductivo que deductivo. Dificultades de análisis y clasificación.
 3. Dificultades para manipular representaciones, imágenes, esquemas, etc. Inferioridad en los procesos perceptivos, mala discriminación, lentitud.
 4. Reducción de las perspectivas temporales del comportamiento, contracción al presente, actualismo. Dificultad de operar con metas y recompensas lejanas. Sensibilidad para los refuerzos tangibles, no para los intelectuales o morales.
 5. Inferioridad del nivel de aspiraciones escolares en función de la percepción de un futuro con menores oportunidades.
 6. Disminución general de los procesos internos del comportamiento.

De modo general las diversas **estrategias** se han dirigido a compensar las insuficiencias en los siguientes niveles.:

- Situación económica de la familia. Pero los resultados, por sí mismos, no han sido satisfactorios. Este planteamiento surge de la concepción liberal de igualdad de oportunidades, entendiéndose por ello que la superación de los obstáculos económicos y sociales solucionaría el problema de las desigualdades y todos los niños tendrían iguales oportunidades (Husen 1972). Esta justificación es insuficiente, el problema económico no es la única causa del retraso escolar de las clases populares.
- Deficiencias o bajo nivel cultural de las familias. Últimamente se ha visto más efectivo trabajar la acción tutorial con los padres (información, asesoramiento, orientación) con el fin de conseguir la participación de éstos en la escuela y en el proceso educativo de sus hijos, con pequeñas prestaciones económicas por medio de becas y ayudas.
- Programas cognitivos y de adaptación del niño a la escuela. La mayoría de los programas de Educación Compensatoria se ha centrado en contener los efectos del fracaso escolar, sin investigar en las causas y nuevas metodologías más adecuadas. En los últimos años la incorporación de alumnos de otras lenguas y culturas ha centrado bastante la atención en ellas. La respuesta más representativa que se ha dado ha sido el aprendizaje de la lengua y cultura del país de acogida como mecanismo básico para su integración en la sociedad mayoritaria. Esta medida es necesaria, pero no suficiente para la promoción educativa y social de este alumnado.
- Por último citar programas que intentan incidir en la mejora de los elementos personales de la escuela, además de los niños. Entre los programas podríamos citar: la formación específica del profesorado, la mejora de recursos personales y económicos del centro, las mejoras de los proyectos del centro, etc.

La eficacia de la educación compensatoria depende entre otras cosas, de que implique simultáneamente a los agentes más directos del proceso educativo: familia, escuela y el propio alumno. Podríamos estar hablando más de una "pedagogía de la compensación" que de programas concretos de educación compensatoria

Si queremos ser realistas hemos de reconocer que la escuela y la educación compensatoria pueden contribuir dentro de unos límites, si se quiere modestos, a un avance progresivo en el nivel cultural de las poblaciones marginadas y a una mejora cualitativa del bienestar social, ya que esquemas conceptuales y técnicas de aprendizaje, actitudes socializadoras, etc. Si estas actuaciones aminoran las graves diferencias existentes respecto a las posibilidades de éxito en la población escolar según su pertenencia a una determinada categoría socioprofesional o clase social, ya se justifican por sí mismas. Contaminados por el concepto de "rentabilidad" en el plano económico aplicamos sus variables de resultados finales a la educación, es uno de los motivos por los que no se ve esa rentabilidad en el número de graduado medios, universitarios, etc., sin entender, por la dificultad de evaluación, el desarrollo personal o social del alumno, que en muchos casos adquiere cotas de calidad de vida equiparables al resto de los ciudadanos.

La igualdad no significa la identidad de oportunidades (Robinson, 1982) sino ayuda específica para quien la necesita más, este es un concepto fuertemente unido a la justicia social (al igual que en sanidad, otro derecho básico, se invierte más en el enfermo que tiene más necesidades que el sano).

2. La Educación Compensatoria en España

En nuestro país el término "Educación Compensatoria" comienza a aparecer en la década de los setenta. El primer texto que se difunde son unas orientaciones del Consejo de Europa en 1977.

La Constitución Española reconoce a todos los españoles el derecho a la educación y encomienda a los poderes públicos que promuevan las condiciones y remuevan los obstáculos para que este derecho sea

disfrutado en condiciones de igualdad por todos los ciudadanos. Siendo, pues, la educación un derecho social básico, compete a los poderes públicos el desarrollo de las acciones positivas necesarias para su afectivo disfrute.

El principio de igualdad de oportunidades en educación implica que para que las desigualdades y desventajas sociales o culturales de las que determinados alumnos parten no acaben convirtiéndose en desigualdades educativas, se pongan en marcha una serie de medidas positivas de carácter compensador.

La educación compensatoria se implanta en España, con carácter oficial, a raíz del Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril para "compensar a todos aquellos que tradicionalmente han sido marginados por el propio sistema". Había colectivos como el pueblo gitano que a pesar de las puntuales actuaciones como "las escuelas puente" del Secretariado Gitano estaban en su mayoría sin escolarizar; en el área rural se mantenían amplios sectores con considerables desventaja sociocultural y educativas respecto al mundo urbano, también el desarrollo urbano y el éxodo rural había multiplicado las barriadas de viviendas sociales con amplios sectores de pobreza y marginación.

Era preciso hacer una escuela más popular, más próxima a todos los ciudadanos. Se empieza por unas aulas ocupacionales, externas los centros educativos, que hacen una captación del alumnado desescolarizado, pero que por su gran retraso educativo y en muchos casos rechazo escolar no pueden ser escolarizados en centros ordinarios. Así mismo se hace un gran esfuerzo en la educación infantil y en la lucha contra el absentismo. El programa irá evolucionando según las necesidades, las Aulas Ocupacionales se integrarán en los centros educativos transformándose en Aulas Taller, se promueven por acciones positivas y de integración (comedores escolares asistenciales, transporte, ayudas materiales, formación del profesorado, escuelas de padres, etc.), y recursos humanos y económicos.

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, reconoce el derecho de todos los españoles y extranjeros residentes en España, sin que en ningún caso el ejercicio del mismo estuviera limitado por razones sociales, económicas o de residencia. El Real Decreto 2298/1983, de 28 de julio, regula el sistema de becas y otras ayudas al estudio de carácter personalizado para favorecer la igualdad de oportunidades de la aplicación de las anteriores estrategias compensadoras como.:

Se obtienen grandes **logros** de la aplicación de las anteriores estrategias compensadoras como:

- La escolarización de un alto porcentaje del alumnado gitano.
- El descenso de absentismo escolar.
- La promoción educativa del área rural (Centros Rurales Agrupados (CRAS), Centros Rurales de Innovación Educativa (CRIES), etc.
- Implantación de la Educación Infantil y Centros de Recursos.
- La participación de los padres en la escuela.
- La incorporación de programas de salud, consumo, higiene, etc., en la escuela con la colaboración de otras instituciones.
- La aceptación y progresiva adecuación de la escuela para la atención a la diversidad, la formación del profesorado en metodologías lectoescritoras y de mejora cognitiva, etc.
- Confundir el concepto de alumnos con necesidades de compensación educativa con aquellos que tienen retraso académico, distinto ritmo de aprendizaje o problemas de conducta, lo que desvirtúa el programa al no tener un sujeto definido.
- La carencia de estrategias específicas para abordar las necesidades de este alumnado. La escuela ha dado un gran avance cualitativo en la escolarización de alumnado procedente de ambientes socioculturalmente desfavorecidos, pero cualitativamente ha mejorado poco porque no tiene o no sabe utilizar las herramientas para darle respuestas.
- El profesorado que atiende a este alumnado no ha sido preparado y entrenado para ello. En la carrera profesional no hay formación específica, los centros por sus difíciles condiciones tienden a no tener plantillas estables y con menos experiencia.
- Hay una resistencia a aceptar que la atención a la diversidad y dentro de ésta, que la atención a los alumnos con necesidades de compensación es tarea de todos, que tiene que ser asumida por todo el centro y también el resto de las instituciones que tienen responsabilidades; se busca la intervención específica del especialista.
- La implantación de actuaciones se efectúa sin ningún tipo de mecanismos de control objetivo que permita la evaluación de resultados, así como la valoración de su eficacia.

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo va atribuir un papel esencial a la educación en el desarrollo de los individuos y de la sociedad en la medida en que la educación contribuye a avanzar en la lucha contra la diseminación y la desigualdad (fundamentos sociológicos de la educación compensatoria). Por ello dedica el Título V a la compensación de desigualdades, instando a la Administración a adoptar medidas de discriminación positiva como: recursos materiales y humanos complementarios, flexibilidad curricular y organizativa, becas y ayudas, etc. La Ley asume el carácter compensador del sistema educativo, le asigna su ejercicio y la legítima para dotarlo de recursos y medios necesarios.

A pesar de ello, en los años posteriores, quedan sin resolver aún los problemas anteriormente planteados: definir los destinatarios, las estrategias de intervención, las actuaciones y los instrumentos de evaluación.

La Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Educación y el Gobierno de los centros docentes, define a los alumnos con necesidades asociadas a situaciones sociales o culturales desfavorecidas como alumnos con necesidades educativas especiales a efectos de medidas de escolarización.

En la década del noventa la realidad social, económica y educativa de España está variando sustancialmente. Los movimientos migratorios han cambiado de signo, pasando de ser un país receptor de inmigrantes, especialmente de los denominados "económicos", con sus dificultades de desconocimiento de la lengua, precaria situación económica y laboral, exclusión social, desestructuración familiar, escasa o nula escolarización anterior, etc., siendo además un fenómeno de aluvión, muchos y en poco tiempo. A esto hemos de añadirle un alumnado que anteriormente no estaba escolarizado y ahora sí, pero que además amplía su período de escolarización.

A. Ámbito territorial del MECD.

El Ministerio de Educación y Ciencia en el Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, publica para su ámbito territorial la ordenación de las actuaciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación.

El Real Decreto define como **destinatarios** los alumnos que se encuentren en situación de desventaja respecto al acceso permanencia o promoción en el sistema educativo por:

- a. Factores territoriales o sus condiciones sociales. Alumnos de áreas rurales que por su incomunicación tengan dificultades para el acceso o promoción en el sistema educativo.
- b. Pertenecer a minorías étnicas o culturales. Aquellos alumnos para lo que este factor suponga una desventaja por desconocimiento de la lengua de acogida, retraso académico, déficit sociolingüístico, etc.
- c. Razones personales, familiares o sociales. Aquellos que por motivos de enfermedad o hijos de trabajadores itinerantes y temporeros no puedan seguir una escolarización normalizada y otros alumnos procedentes de ambientes familiares muy desestructurados o de riesgo social.

Se delimitan bien los perfiles para diferenciarlos de alumnos con fracaso escolar, desmotivación, problemas de conducta, rechazo del entorno educativo, etc.

Entre los objetivos destacan:

- 1.- Promover medidas para garantizar la igualdad de acceso, permanencia y promoción en una educación de calidad para alumnos procedentes de sectores en situación de desventaja.
- 2.- Facilitar la integración social y educativa de todo el alumnado, contrarrestando los procesos de discriminación y exclusión social y cultural.
- 3.- Potenciar la educación intercultural, desarrollando actitudes de comunicación y respeto mutuo entre todos los alumnos independientemente de su origen cultural, lingüístico y étnico.
- 4.- Fomentar la participación de la comunidad educativa y otras instituciones en la integración social y educativa de los sectores más desfavorecidos.

Para el desarrollo de las actuaciones de compensación educativa los centros podrán ser dotados de recursos presupuestarios específicos y profesorado de apoyo.

En las etapas de educación infantil y primaria las actuaciones de compensación educativa tendrán carácter preventivo y se regirán por el principio de normalización, evitando la adopción de fórmulas organizativas del proceso enseñanza/aprendizaje de carácter segregador. Si bien en educación primaria, con carácter excepcional y durante parte del horario escolar, se podrán adoptar modelos organizativos en pequeño grupo.

La atención educativa será realizada conjuntamente por el profesor tutor y el de apoyo mediante una programación coordinada de la actuación.

Los centros de educación primaria y secundaria y los servicios de orientación respectivos establecerán la coordinación para que en el cambio de etapa se garantice la continuidad de la escolarización y atención educativa.

En Educación Secundaria los Departamentos Didácticos con el apoyo del Departamento de Orientación, incluirán en las programaciones didácticas los procedimientos para adecuar la respuesta educativa al alumnado proveniente de grupos sociales y culturales desfavorecidos.

Previo informe y evaluación psicopedagógica del Departamento de Orientación, en el primer y segundo ciclo de la etapa, los centros podrán organizar fórmulas organizativas excepcionales que permitan, durante parte del horario escolar, la atención específica de grupos de alumnado para proporcionarles una respuesta educativa adecuada a sus necesidades.

Los proyectos curriculares de los institutos de educación secundaria que desarrollen actuaciones de compensación educativa, contemplarán dentro de su espacio de optatividad, materias acordes con los intereses, motivaciones o expectativas de alumnado en desventaja.

Los centros privados sostenidos con fondos públicos, que escolaricen alumnado con necesidades de compensación educativa podrán solicitar los recursos necesarios, en términos análogos a las establecidas para los centros públicos.

El Real Decreto es vigente para la Consejería de Educación y Cultura de Murcia y su programa está gestionando desde la Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa.

El Ministerio de Educación y Cultura establecía convocatorias anuales para subvencionar a instituciones, asociaciones u organizaciones sin ánimo de lucro, para realizar, para realizar actuaciones de compensación externa. Estas actuaciones vienen recogidas en el R.D. y están referidas fundamentalmente al apoyo de la lengua y cultura de origen, actividades extraescolares de apoyo y refuerzo educativo, atención educativa domiciliaria a alumnos enfermos de larga duración, etc.

La Orden de 22 de julio de 1999 regula la actuación en los centros docentes sostenidos con fondos públicos. Es de aplicación en las Comunidades aún sin transferencias a la fecha de su publicación y en la Comunidad Autónoma de Madrid que la asume. Viene a desarrollar el Real Decreto 299/1996 de Educación Compensatoria y regular las actuaciones.

Se fijan las condiciones para dotar a los centros con actuaciones de Compensación Educativa que son las siguientes:

- 1.- Escolarizar alumnado con situación de desventaja.
- 2.- Elevado porcentaje de alumnado con niveles significativos de absentismo escolar, o riesgo de abandono prematuro del sistema educativo.
- 3.- Proporción alta de alumnado cuya familia acredite ingresos inferiores al doble del salario mínimo interprofesional.
- 4.- Porcentaje significativo de alumnado que no alcanza los objetivos educativos propuestos al finalizar un ciclo o etapa.

Se establecen las ratios para la dotación de recursos complementarios, resultando:

- Un maestro de apoyo al Programa de Educación Compensatoria a los centros docentes de Educación Infantil y Primaria por cada 25 alumnos con necesidades de Compensación Educativa, hasta un máximo de un maestro de apoyo por cada ciclo educativo de las etapas obligatorias que impartan. En los centros que tengan un número inferior al establecido (25), serán atendidos por el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica, o un maestro de apoyo itinerante.
- Un profesor de apoyo al Programa de Educación Compensatoria a los Departamentos de Orientación de los Institutos de Educación Secundaria por cada 25 alumnos con necesidades de compensación educativa, hasta un máximo de dos profesores de apoyo por cada ciclo educativo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria. En los que la tasa de alumnado con necesidades de Compensación Educativa sea superior al 10% del alumnado total escolarizado en dicha etapa se ampliará la plantilla del Departamento de Orientación con un profesor técnico de Formación Profesional de Servicios a la Comunidad. Cuando el número sea inferior serán atendidos a través del Departamento de Orientación o profesores de apoyo itinerantes del Programa de Educación Compensatoria.
- En los centros con actuación de Compensación Educativa se podrá autorizar una disminución de hasta el 20% del número de alumnos por aula establecido para las distintas etapas educativas.

Los puestos de profesorado de apoyo del Programa de Educación Compensatoria se crean en las plantillas orgánicas de los centros públicos con actuación de Compensación Educativa, que se cubrirán mediante las correspondientes concursos de traslados con carácter voluntario.

La Administración Educativa asignará a los centros con actuación de Compensación Educativa de una dotación económica complementaria para gastos de funcionamiento.

La determinación de las necesidades de Compensación Educativa del alumnado del Centro se realizará a partir de una evaluación inicial individualizada, que se reflejará en un informe en el que se hará constar el nivel de competencia curricular, los datos relativos al proceso de escolarización y al contexto sociofamiliar, y cualquier otro aspecto relevante para tomar las decisiones correspondientes.

Esta evaluación inicial será realizada por el profesorado tutor, con colaboración del profesorado de

apoyo de Educación Compensatoria y con la participación, en Educación Infantil y Primaria del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica, y en Educación Secundaria del Departamento de Orientación.

Una vez realizada esta evaluación inicial se determinarán las medidas de refuerzo y adaptación curricular que sean necesarias.

Con carácter general, el apoyo educativo del alumnado con necesidades de Compensación Educativa se realizará dentro de los grupos ordinarios en todas las etapas de la escolaridad obligatoria. Para desarrollar actividades específicas relacionadas con la adquisición de competencias comunicativas en la lengua vehicular del proceso de enseñanza, así como la adquisición o refuerzo de aprendizajes instrumentales básicos, en las etapas obligatorias se podrá establecer apoyo educativo en pequeño grupo fuera del aula de referencia, durante un máximo de ocho horas semanales. El número de alumnos en estos grupos no debe ser superior a ocho, y su adscripción se revisará periódicamente.

Con carácter excepcional en ESO se podrán establecer grupos específicos de Compensación Educativa, para alumnos menores de 16 años con riesgo de abandono del sistema educativo y desfase escolar muy significativo. Se hará una adaptación curricular significativa. El número de alumnos no será superior a 15. Serán prescriptivos el informe y la evaluación psicopedagógica del Departamento de Orientación y la autorización del Director Provincial.

Se dan orientaciones sobre la elaboración del Plan Anual, Memoria, Evaluación, Actuaciones, Funciones, etc. de Educación Compensatoria.

B. Comunidad Autónoma de Canarias.

La Consejería de Educación, Cultura y Deportes publica la Orden 1995/077, BOC, de 19 de mayo de 1995, por la que se establecen las acciones de carácter específico de compensación educativa de la Comunidad Autónoma de Canarias.

Establece que las acciones de compensación educativa se han de desarrollar con el fin de reforzar la intervención ordinaria del sistema educativo, actuando sobre situaciones particularmente desfavorecidas y desfavorecedoras, precisadas de atención educativa preferentemente para la realización efectiva del principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación.

Actuaciones de compensación educativa de carácter específico:

- a. Acciones de compensación educativa y respuesta a la diversidad:
 - Proyectos de Aulas Taller.
 - Proyectos de pluralidad cultural.
 - Proyectos para el desarrollo de aptitudes y adquisición de aprendizajes básicos.
- b. Acciones para prevenir la desigualdad en el inicio de la escolaridad:
 - Educación Infantil en la familia.
- c. Acciones de integración socioescolar de menores:
 - Afectados por medidas judiciales.
 - Situación de alto riesgo social.
 - Con problemas de desestructuración familiar integradas en Residencias.
- d. Acciones de Formación Ocupacional e inserción laboral de jóvenes socialmente desfavorecidos
 - Tutorías de jóvenes.
 - Garantía Social.
- e. Acciones de desarrollo sociocomunitario.

En el Decreto 17/1998, de 5 de marzo, se establecen los servicios y programas docentes cuyos puestos de trabajo se consideran de carácter singular, entre los que se contempla: el profesorado itinerante de los Colectivos de Escuelas Rurales (C.E.R.) y los de las Residencias Escolares.

En el decreto 33/1998, de 2 de abril, se crean los Equipos Zonales de tutorías de jóvenes, respondiendo los mismos a las necesidades de educación compensatoria detectadas en determinadas zonas marginales y que presentando un fuerte rechazo a la institución escolar motivado por una larga trayectoria de fracaso escolar, han abandonado tempranamente la escolaridad obligatoria, menores de 24 años, que al menos cumplen los 16 en el año natural en que se incorporan a las mismas y no posean titulación académica o laboral que les permita proseguir sus estudios o incorporarse a la vida activa.

La Resolución de 18 de mayo de 1998, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se convoca la realización con carácter experimental, de proyectos de Aulas Taller en centros públicos no universitarios que imparten enseñanza obligatoria. Viene a desarrollar una de las acciones previstas en la Orden de 1995.

El Programa de Aulas Taller impulsa la organización del currículo con un enfoque globalizador, que

favorezca la comprensión e interpretación de la realidad, planteando la utilización de una estrategia metodológica de trabajos por proyectos, articulados en torno a situaciones problemáticas que requieran el concurso de conocimientos interdisciplinarios para avanzar soluciones y que conlleve en una actitud profesional colaborativa de trabajo en equipo, planificación conjunta y reflexión sobre la propia práctica docente.

Se hace una convocatoria anual dirigida a centros públicos de Educación Obligatoria, preferentemente Secundaria, para subvencionar proyectos de Aulas Taller.

Los centros que deseen participar deberán presentar un proyecto a la Dirección General de Promoción Educativa -Área de Acciones de Compensación Educativa, en el que debe indicar.

- Justificación de la propuesta.
- Provisión de actuaciones organización y metodología, para establecer el Plan de Trabajo.
- Relación justificada de los recursos que se consideran necesarios para el desarrollo del Proyecto, especificando cuáles están disponibles en el Centro y cuáles no, incluyendo un presupuesto que cuantifique los gastos estimados.
- Compromiso de desarrollo del Proyecto, firmado por el claustro.
- Acuerdo del Claustro que exprese:
 - Aprobación del proyecto
 - Elección del profesor, definitivo en el centro que coordinará el proyecto haciendo constar su aceptación.
 - Disponibilidad, en los horarios, de un tiempo específico para la dinamización del proyecto y coordinación con la Comisión de Coordinación Pedagógica.
 - Relación numérica del alumnado que participará en el proyecto por etapa, ciclo, nivel y línea, indicando el alumnado con n.e.e.
 - Otra documentación que considere conveniente.

Los centros seleccionados contarán con el recurso de un profesor de apoyo para sustituir al coordinador y de recursos económicos en función al Proyecto.

Los proyectos serán por un curso, prorrogables hasta un máximo de tres.

C. Cataluña.

La Compensación Educativa se rige por el principio general del Título V de la LOGSE. Como reglamentación específica el Departamento de Enseñanza de Cataluña publica en el D.O.G.C. el Decreto 299/1997, de 25 de noviembre, sobre atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales.

El Decreto señala la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales temporales o personales, derivadas de condiciones personales de discapacidades psíquicas, motóricas o sensoriales, de condiciones personales de sobredotación o por **causas asociadas a su historia educativa y escolar**. Establece que el alumnado con n.e.e. se escolarizará preferentemente en centros docentes ordinarios.

La identificación, evaluación y determinación de las necesidades educativas especiales del alumnado la realizarán los equipos de asesoramiento y orientación psicopedagógica (EAP), en colaboración con los maestros y profesorado, especialistas y servicios específicos. Los EAP realizarán un dictamen de escolarización de carácter personal para cada uno de los alumnos, en éste incluirán:

- Evaluación de posibilidades de atención personal y social, competencias comunicativas, grado de aprendizaje alcanzado en relación a los contenidos básicos de los currículos de educación infantil, primaria y secundaria obligatoria, según proceda y otras condiciones significativas para el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Estimación razonada de las ayudas, los apoyos y las adaptaciones que pueda requerir.
- Propuesta de escolarización, en función de las dotaciones e infraestructuras existentes en los centros docentes y opciones expresadas por los padres madres o tutores.

Durante la etapa de Educación Secundaria Obligatoria el alumnado con n.e.e. podrá realizar una parte de las actividades de enseñanza y aprendizaje mediante fórmulas de atención que permitan actividades adaptadas, para asegurar la atención educativa que requiera de acuerdo con la evaluación psicopedagógica.

Para garantizar la atención educativa necesaria al alumnado en edades de enseñanza obligatoria, con n.e.e. derivadas de la inadaptación al medio escolar en los centros que imparte Educación Secundaria Obligatoria, el Departamento de Enseñanza podrá establecer convenios con otras administraciones públicas, instituciones y entidades sin ánimo de lucro para la realización de actividades educativas específicas, como recursos externos y complementarios de las actividades propias del centro docente.

Con respecto al alumnado con n.e.e. derivadas de enfermedades que requieren hospitalización o atención educativa domiciliaria el Departamento de Enseñanza establece convenios con los centros hospitalarios para asegurar la atención educativa a los alumnos en edad de escolaridad obligatoria que estén ingresados, asimismo procurará atención educativa domiciliaria a aquel alumnado, en edad de escolaridad obligatoria, que por padecer enfermedades graves no pueda asistir al centro docente.

La estrategia de compensación educativa es de tipo psicopedagógico asociada a la historia personal, educativa y escolar del alumno. El tratamiento es de atención a lo que se consideran déficit derivados de su situación como el resto de los alumnos con necesidades educativas especiales.

D. País Vasco.

Las necesidades de compensación educativa en la Comunidad Autónoma del País Vasco quedan recogidas en el Decreto 118/1998, de 23 de junio de ordenación de la respuesta educativa al alumnado con n.e.e., en el marco de una escuela comprensiva e integración (B.O.P.V.13-7-98). Este Decreto será desarrollado en la Orden de 30 de julio de 1998, criterios para la escolarización del alumnado con n.e.e y dotación de recursos para su correcta atención en las distintas etapas del sistema educativo.

Los Equipos Multiprofesionales son servicios de externos de apoyo al alumnado con n.e.e., tienen como finalidad la realización del diagnóstico psicopedagógico, la propuesta de escolarización y el seguimiento del alumnado con n.e.e., así como el asesoramiento y orientación del profesorado y personal de apoyo de este alumnado. Estos equipos actúan desde una doble dimensión, generalista y especialista, e intervienen en los centros escolares preferentemente a través del profesorado consultor u orientador, tutor y profesionales de apoyo, en la elaboración y desarrollo de las correspondientes adaptaciones curriculares.

Entre sus campos de actuación especializada tienen distintos Programas, entre los que destacamos el de "desarrollo de la adaptación social":

Situaciones de inadaptación escolar y social, problemas graves de comportamiento, minorías étnicas y culturales en situación de marginación y en general intervención educativa de enriquecimiento escolar y compensadora de desigualdades en medio desfavorecido. Se incluye en este Programa la escolarización hospitalaria o domiciliaria para alumnado con n.e.e. de carácter temporal ligadas a la larga enfermedad.

Para la atención del alumnado con n.e.e. asociadas a la compensación educativa los centros públicos podrán contar, en las condiciones que el Departamento de Educación Universidades e Investigación establezca:

- Profesorado consultor en Educación Infantil y Primaria, es un profesor/a del cuerpo de maestros con habilitación y forma parte del claustro. Su función primordial es la de asesorar y apoyar al profesorado tutor y al equipo docente en la atención a la diversidad y la respuesta a las n.e.e. La intervención ha de regirse por el principio de acción positiva preferencial a favor de los que más lo necesitan.
- Profesorado orientador en Institutos de Educación Secundaria, es un profesor/a de Educación Secundaria, con la especialidad correspondiente y que forma parte del claustro. Su función primordial es asesorar, coordinar y apoyar al profesorado del centro sobre cuestiones relacionadas con las dificultades de aprendizaje y personalidad del alumnado y desarrollo de acciones de tratamiento de la diversidad

E. La Comunidad Valenciana.

La Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia de la Comunidad Valenciana en el Decreto 39/1998, de 31 de marzo, de ordenación de la atención de alumnado con necesidades educativas especiales, también los atribuye a condiciones personales relacionadas, fundamentalmente, con el contexto familiar, social o cultural e historia educativa y escolar de los alumnos. Afirma que la atención a la diversidad ha de favorecer la calidad de la oferta educativa general en términos de currículo y de ayuda al proceso de aprendizaje, además de actuar sobre las condiciones personales de determinados alumnos y alumnas.

Expresa que la Consellería dotará a los centros docentes sostenidos con fondos públicos con recursos, medios y apoyos complementarios a los previstos con carácter general, cuando el número de alumnos con n.e.e. escolarizados en ellos y la naturaleza de los mismos así lo requiera.

Los Servicios de Orientación Educativa, Psicopedagógica y Profesional y los Gabinetes Psicopedagógicos escolares autorizados, en estrecha colaboración con el equipo de profesores y de

los padres o tutores, identificarán y evaluarán las n.e.e. para orientar, apoyar y estimular el desarrollo y proceso de aprendizaje de los alumnos.

Estas adaptaciones también servirán de base para las decisiones sobre los apoyos extraordinarios que deban prestarse.

La administración educativa adoptará las medidas oportunas para la cualificación y formación del profesorado, la elaboración de proyectos curriculares y de la programación docente, la dotación de medios personales y materiales y la promoción de la innovación e investigación educativa en la atención a alumnos e investigación educativa en la atención a alumnos con n.e.e. Asimismo promoverá la evaluación de las medidas contempladas.

En la Orden de 2 de febrero de 1998, convoca concurso público de ayudas para el desarrollo de proyectos de compensación educativa en centros privados concertados. Y en la Resolución de 21 de septiembre de 1998, dicta instrucciones para la prórroga de proyectos de compensación educativa en centros docentes públicos en Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria, a los que dota de recursos humanos y materiales.

F. Comunidad Foral de Navarra.

En la Orden Foral 9/1998, de 2 de abril, se dan instrucciones y orientaciones para establecer respuestas educativas específicas para el alumnado de segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria que precise medidas de promoción y compensación educativa.

Esta orden establece que los centros, entre otras medidas de atención a la diversidad, podrá organizar Unidades de Currículo Adaptado (U.C.A) para aquellos alumnos de segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria que, a pesar de la adopción previa de adaptaciones curriculares y de otras medidas ordinarias de atención a la diversidad, presentan un retraso escolar manifiesto asociado a problemas de adaptación al trabajo en el aula y en desajuste de conducta que dificulten el normal desenvolvimiento de las clases y que manifieste, a juicio del equipo docente del grupo, un grave riesgo de abandono del sistema educativo.

El currículo se organizará en tres ámbitos: práctico (Tecnología, plástica, visual, iniciación profesional), científico (Ciencias de la Naturaleza y Matemáticas) y lingüístico social (Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Lengua Extranjera, Lengua castellana y Literatura y Música), además de Educación Física y Religión o actividades educativas organizadas.

Se pretende ofrecer experiencias educativas más acordes con los intereses y necesidades de alumnos que presentan serias dificultades de adaptación al entorno escolar, y que con sus problemas de convivencia y conducta dificultan gravemente el trabajo y desenvolvimiento ordinario de las clases. Es una medida de atención a la diversidad, que se quiere justificar como de compensación de desigualdades de educación, en la medida de que tiene como fin evitar el abandono escolar, pero que confunde la concepción y destinatarios de Educación Compensatoria.

G. Junta de Andalucía.

La Junta de Andalucía aprueba la Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en Educación (BOJA, 2 de diciembre de 1999).

La Junta de Andalucía había sido pionera en materia de Educación Compensatoria en las décadas del ochenta y noventa había promulgado numerosa legislación al respecto:

Los Decretos 168/1984, de 12 de junio de Educación Compensatoria en zonas urbanas, 207/1984, de 17 de julio, de Educación Compensatoria en zonas rurales. 99/1988, de 10 de marzo, por el que se determinan las zonas de actuación educativa preferentemente, etc. Reconocer los principios de compensación educativa en los objetivos de su Estatuto de Autonomía.

La Ley de Solidaridad viene a ordenar todas las actuaciones, se establece como una Ley marco de referencia, que ratifica las anteriores actuaciones hasta que se haga su propio desarrollo normativo.

Al contrario de otras legislaciones nacionales, que dentro de la ley de las necesidades educativas especiales incluyen la compensación educativa, ésta dentro de la Ley de Solidaridad incluye a los alumnos con n.e.e.

Determina muy bien sus destinatarios como convencionalmente se establecían, añadiendo aquellos que por decisiones judiciales no pueden seguir el proceso normalizado de escolarización en los centros escolares.

Entre sus objetivos están mejorar las condiciones de escolarización del alumnado en situación de

desventaja, para el que mantiene vigente la normativa para centros y zonas de actuación educativa preferente.

También destaca la interculturalidad, las medidas de acceso, permanencia y promoción educativa y la coordinación y convergencia de actuaciones entre las distintas administraciones, asociaciones, etc.

Establece como **programas** de compensación educativa y social:

- La compensación educativa de carácter permanente o temporal en centros que escolariza un alumnado procedente de sectores desfavorecidos.
- Lucha contra el absentismo escolar.
- Colaboración y apoyo familiar.
- Garantía Social dirigidos a la promoción educativa e inserción laboral.
- Investigación y renovación pedagógica para mejorar la atención a alumnado con n.e.e.
- Formación del profesorado, equipos directivos y servicios de orientación.
- Elaboración de materiales curriculares.
- Erradicación del analfabetismo de personas adultas o en situación de riesgo de exclusión social.

Recoge actuaciones al respecto para:

- Favorecer la escolarización de alumnos con n.e.e.
- Adopción de medidas curriculares.
- Facilitar servicios complementarios.
- Medidas positivas en el concurso de traslados, Servicios de Orientación y Formación de los profesores de centros con actuación educativa preferente.
- Dotación de personal y recursos para los centros que escolaricen alumnado con n.e.e. Indica que posteriormente determinará el número de alumnos por aula y la organización flexible.
- Programas específicos de Educación Infantil en zonas rurales o diseminados caracterizados por el aislamiento.
- Que los centros que escolarizan alumnado desfavorecidos incluyan en sus medidas de compensación educativa que posibiliten la integración social la normalización educativa y la reducción del desfase escolar.
- Corregir las actitudes de diseminación o rechazo que pudiera producirse en el seno de la Comunidad Educativa.

3. BIBLIOGRAFIA

DE MIGUEL DÍAZ, M (1984) "Investigaciones en torno a Educación Compensatoria", Revista de Investigación Educativa, Vol. 2, nº 3.

DE MIGUEL DÍAZ, M. (1986). "Orientación Educativa y Estrategias Compensatorias", Aula Abierta, nº 45.

VARIOS, 1990. Proyectos de Compensación Educativa en Centros de EGB. MEC. Madrid.

VARIOS, 1993 Por una Educación Intercultural, MEC. Madrid



Tema 2: Actitudes básicas de un educador intercultural

Decálogo para una educación cívica, intercultural y antiracista

Francesc Carbonell i Paris

Fue el día tercero del segundo mes del noveno año después de la promulgación de la LOGSE, cuando ella tuvo aquel sueño extraordinario...

En verdad, en verdad os digo, que eran tiempos de gran confusión. Habitaban en las aulas toda clase de gentes y razas, y oíanse en ellas todas las lenguas. Y mientras unos decían que era una bendición de los cielos, otros que era una enorme desgracia. Y mientras aquí se mandaba repartir esta riqueza y distribuirla por todos los centros, allá se prohibía hacerlo. De manera que mientras ésta (la pública) tenía setenta veces siete, la otra (la concertada) escasamente llegaba a la docena.

Síndicos, consejeros y ediles mostraban sus desacuerdos y convocaban sanedrines, concilios y comisiones

asesoras que redactaban sendos informes. No es que no hubiesen normas establecidas, sino que, al parecer, de poco servían, o mal se interpretaban, o se habían olvidado las antiguas leyes: *No maltratarás al extranjero, ni le oprimirás (Exodo 22, 20); Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos (DDHH, art. 1); Corresponde a los poderes públicos promover las condiciones para que la libertad y la igualdad de los individuos sea real y efectiva (Const. Esp. 9.2), etc...*

Quizás por todo ello, a causa de esta gran confusión y algarabía (ver el sentido etimológico de este último término), el día tercero del segundo mes del noveno año después de la promulgación de la LOGSE, fue cuando ella tuvo aquel sueño extraordinario.

Y en su sueño, no aparecían truenos ni relámpagos, ni una densa nube sobre la montaña del Sinaí, ni un muy fuerte sonido de trompetas. Y ni siquiera una zarza ardiente le dirigió la palabra. Soñó, eso sí: en colores, y con gran resolución y nitidez, que ponía en marcha su ordenador y su módem externo, y que recibía este texto por correo electrónico:

I.- Educarás en la convicción de la igualdad humana y contra todo tipo de exclusión

Empecemos por el principio. El *problema educativo* que plantea el racismo y la exclusión social no reside (ni única ni principalmente) en como aumentar la tolerancia ante la diversidad cultural, sino en como dejar de utilizar dicha diversidad como pretexto para (y legitimación de) la exclusión social. Por lo tanto, el objetivo irrenunciable y definitorio de la educación intercultural no ha de ser el respeto a la diversidad, o el culto a la tolerancia, sino la convicción de que somos más iguales que diferentes, con todas las consecuencias que de este principio derivan. Y esto supone un gran reto educativo, ya que si la diversidad es tan evidente que solamente hay que acercarse a ella con curiosidad y respeto para descubrirla, la igualdad no es algo evidente, sino el fruto de un convencimiento moral; y educar este convencimiento y los valores y actitudes que a él van asociados, es una tarea mucho más difícil.

Una tarea que, por otra parte, para que pueda realizarse en las aulas, debe empezar fuera de ellas. Y en este sentido:

1. Es cierto que la resolución de los problemas de racismo y de convivencia social son una responsabilidad educativa, pero no sólo educativa. Y todavía menos estrictamente escolar. Ante todo, *los que tienen el poder económico y político han de querer y han de hacer posible que se pueda educar a ciudadanas y ciudadanos libres, dignos, críticos y solidarios. Además esta voluntad debe poder visualizarse en sus actuaciones y en sus presupuestos económicos, y no sólo escucharse en sus discursos. Si no se ponen las voluntades y los medios necesarios, no es lícito seguir responsabilizando de los problemas de convivencia social a los centros educativos.*
2. Además, urgen campañas impactantes en los medios de mayor audiencia, para cambiar las actitudes incívicas dominantes. Es preciso convencer a todos de que la ciudadanía consiste en la disposición a poner los intereses de la comunidad por delante a los intereses personales, cuando ello sea necesario y posible, y que además, el ejercicio de esta ciudadanía es indispensable si queremos mantener la paz social y el bienestar. Se debe explicar de forma inequívoca y contundente la conveniencia y la necesidad de las discriminaciones positivas (mientras persistan las negativas, que son las que hay que eliminar) para conseguir una sociedad justa con verdaderas oportunidades para la igualdad.

II.- Respetarás a todas las personas, pero no necesariamente todas sus costumbres o sus actuaciones.

Cualquier propuesta de educación intercultural debe definir de manera unívoca y explícita qué entiende por integración. Y no se debe cometer el error de tomar la parte por el todo, como suele suceder, cuando esta integración sólo se refiere a los aspectos culturales y no se tienen en cuenta las interacciones entre las dimensiones cultural, política, económica y social.

La integración de los inmigrantes extracomunitarios y de los grupos minorizados, se confunde demasiado a menudo con su *obligación de adaptarse*. Pero esta adaptación no deben realizarla sólo estos grupos, todos debemos adaptarnos a esta nueva situación, y los del grupo mayoritario, tenemos además la obligación de crear las condiciones que posibiliten esta adaptación, ya que somos los que detentamos el poder.

La adaptación es necesaria, pero no debe suponer la sumisión incondicional de los más débiles. Esta confusión *integración = sumisión*, está muy generalizada, e influye poderosamente en la construcción de la ideología y de las actitudes y valores que se transmiten en las escuelas. No puede haber integración social sin respeto mutuo.

La integración hay que ganarla día a día con el ejercicio, por parte de todos, de la solidaridad y la voluntad de negociación, con la lucha contra toda forma de exclusión y para una verdadera igualdad de oportunidades y de derechos cívicos y políticos. Es una forma de liberación colectiva de los mecanismos de exclusión vigentes, que nos implica a todos, excluyentes y excluidos, en el sentido que manifiesta la sentencia: *mientras exista un solo esclavo, nadie puede sentirse libre.*

Se trata, pues, de crear conjuntamente un *nuevo espacio social*, ahora todavía inexistente, que estará regido por unas *nuevas normas* nacidas de la negociación y de la creatividad conjunta. Integración, creatividad y negociación son conceptos inseparables. La enseñanza-aprendizaje de esta convivencia, de esta negociación, de esta creatividad deben ser el *corpus* fundamental de la educación cívica intercultural y antirracista.

III.- No confundirás la interculturalidad con el folklorismo

El respeto a las personas, y la educación intercultural y antirracista no deberían considerarse incompatibles con una educación crítica respecto a las manifestaciones culturales, costumbres o tradiciones tanto propias (empezando por éstas) como ajenas. No se debe valorar nunca los productos culturales por encima de sus productores. Y si es cierto que hay que hacer visible la aceptación y el respeto al otro, a su libertad y a muchas de sus costumbres y de sus convicciones, debería hacerse, como ya se ha dicho, enfatizando más lo que nos asemeja que aquello que nos distingue. Y deberíamos perseverar en la manifestación de este *reconocimiento*, teniendo como único límite a esta actitud de apertura y de diálogo, las agresiones a las personas y a las normas fundamentales de convivencia. Normas que habrá que hacer prevalecer y acatar por parte de todos mientras no haya otras nuevas, ya que el compromiso intercultural obliga también, si es sincero, a estar dispuestos a revisarlas y renegociarlas, si fuera preciso, en función del nuevo contexto multicultural.

Quizás no se lo propone, pero aquella pedagogía intercultural que se construye sólo con lentejuelas, musiquillas, exotismo, faralaes y cus-cús, contribuye decididamente a esconder, a enmascarar, el conjunto de relaciones conflictivas, reales, de poder i de marginación, de dominación y de sumisión existentes entre los miembros del grupo mayoritario y los de los grupos minorizados.

Así, la gestión de estos conflictos no se aborda, sino que se sustituye por un simulacro de relaciones interculturales, consistente, en el mejor de los casos, en un intercambio de elementos folklóricos descontextualizados, momificados, vacíos de referentes y de sentido, incapaz de construir la deseada integración social, cuando no supone un obstáculo para ella.

Pero no debe deducirse de los puntos anteriores una negativa a la enseñanza de las lenguas y culturas de origen. Urge dar a la lengua árabe, por ejemplo, un tratamiento normalizado en los currículums escolares. Es preciso introducir el árabe en los centros educativos no sólo, como se hace en ocasiones, de manera un tanto vergonzante en horario extraescolar, sino en el currículum ordinario, como una primera o segunda lengua extranjera, con créditos variables específicos en educación secundaria, con facilidades para los alumnos que dominan esta lengua para que puedan obtener la titulación adecuada en las Escuelas Oficiales de Idiomas.

¿Como podemos seguir desperdiciando este capital cultural y esta magnífica ocasión para mejorar la significatividad de nuestros currículums para estos alumnos? Y aunque sólo fuera desde el punto de vista legal: ¿como puede mantenerse la dilación actual en la aplicación de convenios internacionales que nos obligan a facilitar los aprendizajes de las lenguas maternas de los alumnos inmigrados?

IV.- Facilitarás una construcción identitaria libre y responsable.

Aunque todavía hay quien se empece en que hay una sola manera de ser, por ejemplo, un *buen catalán*, y que el objetivo del sistema educativo es conseguirlo, de hecho, estos esencialismos son cada vez más anacrónicos. Debería dejar de definirse al *buen catalán* por el hecho de alcanzar niveles de excelencia en aquellos contenidos culturales que le diferencian de los no catalanes. En todo caso, será un *buen catalán* aquel que alcanza la excelencia en los valores transculturales que le asemejan a cualquier otro ser humano. Así el *mejor catalán* será el catalán más cívico, más solidario, más justo, más generoso... de todos aquellos que étnicamente se autodefinen como catalanes. Aquí y ahora, ser un *buen catalán* debería ser compatible con ser musulmán, o con haber nacido en Argentina, o con no ser nacionalista o, incluso (¡sacrilegio!) con no hablar catalán. Ninguno de éstos debería ser considerado por estas circunstancias catalán de *segunda clase* si de lo que se trata es de conseguir la integración social.

Ciertamente, según como se lleven a cabo la enseñanza de las lenguas y culturas de origen, estaremos haciendo el juego, sin proponérselo, al racismo diferencialista. Pero en el fondo, este riesgo no depende tanto de lo que se enseña, sino de la manera cómo se enseña y del por qué se enseña. Creemos que la enseñanza de las lenguas y culturas maternas debe realizarse para mejorar la autoestima de los alumnos, para mejorar su motivación y la significatividad de su escolarización, para buscar puntos de contacto entre el universo y la cultura familiar y la escolar... Y no por ningún redentorismo o esencialismo identitario. Las lenguas y las culturas deben estar siempre al servicio de las necesidades de las personas, y no al revés.

Otro de los objetivos de la educación intercultural debe ser, pues, facilitar a todos los alumnos las herramientas más adecuadas y el acompañamiento personalizado necesario para realizar una construcción identitaria crítica, libre y responsable, que se prolongará a lo largo de toda su vida.

V.- Tomarás los aprendizajes como medios, al servicio de los fines educativos

Olvidamos con frecuencia que el objetivo irrenunciable del período de escolarización obligatoria es el de formar ciudadanos. Un ciclo de enseñanza obligatoria no puede exigir niveles mínimos iguales para todos, puesto que la

diversidad de capacidades de cada uno de los alumnos no lo permite. Es deseable que se alcance el máximo nivel posible pero siempre a partir de las potencialidades individuales.

Pero si las capacidades de los alumnos y alumnas son distintas, son diferentes, son desiguales, no debe olvidarse que su condición de futuros ciudadanos y ciudadanas es igual para todos, y todos deben recibir la educación precisa para que esta igualdad sea posible y pueda ejercerse plenamente, lo cual incluye, naturalmente, un dominio básico de las herramientas de comunicación y de relación con los demás.

Por todo ello, y desde el convencimiento que la educación obligatoria debe ser, ante todo, una escuela de ciudadanía, es por lo que afirmamos que los procesos y actividades de enseñanza-aprendizaje no deben ser nunca fines en si mismos, en la educación pública obligatoria, sino medios al servicio de los fines educativos y socializadores. Pero para que esta revolución copernicana sea posible, es indispensable que se realice en todos los niveles educativos obligatorios, y de manera especial, en las pruebas de acceso a los estudios post-obligatorios.

VI.- Te esforzarás en que todas las actividades de aprendizaje sean significativas para todos, especialmente para los alumnos de los grupos minorizados.

Con la reforma educativa nos hemos habituado, por lo menos en teoría, a preocuparnos de aspectos como la comprensividad, la zona de desarrollo próximo de nuestros alumnos, o la significatividad de la escolarización y de los aprendizajes. Pero, a la vista de su uso, da la impresión que estos conceptos sólo sean aplicables a los alumnos y las alumnas autóctonos. ¿Nos interrogamos sobre cual es la zona de desarrollo próximo de una adolescente marroquí que acaba de llegar de Nador a nuestro centro? ¿O sobre si es significativo para aquel alumno gitano nuestro currículum de ciencias sociales?

Sabemos que se realizan muy deficientemente los aprendizajes, o no se realizan, si el clima en que se llevan a término no es facilitador de los mismos; si el alumno no se siente reconocido y aceptado en su diversidad; si su pertenencia étnica, cultural y religiosa la vive de manera vergonzante; si percibe claramente expectativas desfavorables a su éxito escolar en los profesores; si no consigue relacionar estos aprendizajes con vínculos socioafectivos que le permitan valorizarse al sentirse valorado; etc.

¿Qué interés, que significatividad puede tener para un alumno marroquí, por ejemplo, aprender catalán si para ello se le separa de sus compañeros catalanes, se le encierra prácticamente toda la jornada escolar en un aula, sólo con otros niños y niñas marroquíes, con un profesor que no entiende su lengua, mientras, además y por su cuenta, está desarrollando paralelamente, en la calle, una competencia comunicativa en castellano para desenvolverse en su vida cotidiana? ¿No sería mucho mejor que compartiese el máximo número posible de horas de clase con alumnos catalanoparlantes para que este aprendizaje fuera un poco más significativo (y necesario) para él?

VII.- No caerás en la tentación de las agrupaciones homogéneas de alumnos.

En algunos centros, mucho más en secundaria que en primaria, se reparte a los alumnos de los grupos paralelos de un mismo curso, en función de criterios de homogeneización (rendimiento escolar, comportamiento...). Las razones para hacerlo suelen insistir en que así, los profesores puedan dar más cómodamente sus clases, sin interferencias de los alumnos menos dóciles o menos brillantes, para subir al máximo posible el nivel de conocimientos de los alumnos mejores. La presión de la selectividad en estudios posteriores sirve, en ocasiones, de coartada para estas prácticas.

La literatura pedagógica rebosa de experiencias en las que se da cuenta de como los grupos homogéneos empeoran significativamente el rendimiento de los alumnos de los grupos menos dotados o con mayores dificultades, aumentando, además, la agresividad y la conflictividad en los centros. Por esto deberían penalizarse más contundentemente estos hábitos que atentan directamente contra la igualdad de oportunidades, facilitando al mismo tiempo los recursos y estrategias necesarios para no tener que recurrir a ellos.

Otro encapsulamiento que debe evitarse a toda costa, es el que se ha denominado concentraciones artificiales. Es decir: la concentración en un centro educativo de alumnos de grupos minorizados culturalmente, en una proporción mucho mayor a la de los residentes de estos mismos grupos en el barrio o en la zona de matriculación de aquel centro. Se produce en unas escuelas determinadas, casi siempre a causa de la huida hacia la privada concertada de los hijos de las familias autóctonas residentes en la zona. Procesos de guetización, que algunos municipios han intentado solucionar repartiendo a los niños de los grupos minorizados por las diferentes escuelas de la ciudad.

Creemos que, en esta ocasión, con el procedimiento de repartir los niños y niñas de los grupos minoritarios, se ha confundido una vez más el síntoma con la enfermedad. El problema no es la concentración de unos niños determinados. Esto no es más que la manifestación de otros problemas. Si alguna cosa cabe repartir mejor son los recursos. Y en todo caso, antes que repartir a los alumnos de los grupos minorizados, deberían resituarse aquellos del grupo mayoritario que no están donde debieran estar. El pretendido derecho de los padres a elegir centro educativo es una falacia sin ningún fundamento legal. Existe, ciertamente, el derecho de los padres a elegir una educación distinta a la que ofrece la escuela pública, pero no a elegir entre distintos centros financiados con fondos públicos.

VIII.- No colaborarás en la creación ni en la consolidación de servicios étnicos

Desde hace un tiempo, más por iniciativa de las administraciones que de los propios interesados, todo hay que decirlo, ha empezado a aparecer en el escenario del trabajo socioeducativo la figura del mediador cultural.

Conviene analizar el concepto de integración (o de sumisión) implícito en el discurso de las administraciones que promueven y contratan estos servicios. Valorar su conveniencia e idoneidad para promover aquella integración basada en el respeto, la igualdad y el rechazo de cualquier tipo de exclusión. Debemos preguntarnos: ¿Por qué y para qué se necesitan realmente estos mediadores? ¿Al servicio de quien están realmente? ¿Quién los necesita? ¿Cómo se eligen, quien lo hace y con qué criterios? ¿Facilitan o dificultan, a medio plazo, la relación directa servicio-usuario? ¿Como afecta esta figura en las relaciones internas y los equilibrios de poder en el grupo minorizado?...

Existen otras alternativas a la figura del mediador cultural, el cual, debería ejercer su función siempre como un último recurso cuando no existiesen, otras soluciones más espontáneas (familiares, amigos, vecinos que solidariamente se ofrecen para servir de traductores, líderes asociativos de los grupos minorizados, etc...). Además, muy a menudo los propios interesados prefieren estas soluciones por razones de respeto a la propia intimidad. No hay que sucumbir al aparentemente fácil recurso de los mediadores, ni a la creación de otros servicios étnicos. Si todos somos iguales, todos debemos poder tener acceso directo a los servicios públicos, sin intermediarios.

Además de aceptar a los líderes democráticos de sus colectivos y asociaciones, hay que promover, tanto a nivel de recursos como de normativa, que miembros de las comunidades minorizadas formen parte de los equipos de trabajo social, y de los claustros escolares. Quizás en un primer momento, creando la figura del educador auxiliar, pero avanzando hacia la cualificación y la profesionalización de miembros de las minorías, facilitando la convalidación de estudios realizados en otros países.

Según la sociolingüística, para que se produzca un contexto de aprendizaje de inmersión lingüística, es indispensable que el profesor comprenda la lengua materna de los alumnos. Si no es así, el contexto de aprendizaje es de submersión lingüística, de efectos sociolingüísticos muy indeseables. Desde pequeños y a lo largo de toda la escolarización obligatoria se conseguiría así también algo muy importante: que los niños vean en las escuelas, en las aulas, adultos, modelos de conducta, profesores, de sus grupos étnicos y culturales. No solamente representaría un beneficio directo en la construcción de su autoestima y en su socialización, sino que se facilitarían la resolución de los problemas y carencias actuales, que intentan resolverse artificialmente con mediadores.

IX.- Evitarás los juicios temerarios sobre las familias de los alumnos

Es difícilmente tolerable para un maestro o para un trabajador social la angustia derivada de tener que trabajar con miembros de un colectivo del cual se desconoce casi todo. A partir de rumores y de generalizaciones y a partir de conclusiones e interpretaciones erróneas de determinados comportamientos de los miembros de estos grupos, (erróneas por precipitadas, sesgadas y etnocéntricas, por estar realizadas bajo el influjo de los estereotipos sociales sobre estos grupos) el maestro o el trabajador social, a menudo, se monta la película, sobre como son, qué piensan y cuales son las razones de los comportamientos extraños de estos desconocidos.

Los teóricos de la comunicación intercultural nos advierten, además, de la extraordinaria fuerza de estas hipótesis espúreas que se enquistan inamovibles en nuestros sistemas cognitivos y valorativos, de manera que no se cuestiona su validez, aunque la realidad nos vaya presentando a posteriori una y otra vez casos concretos que no concuerdan con aquella hipótesis. Una vez tras otra estos casos concretos son percibidos y valorados como excepciones que confirman la regla.

Para el educador intercultural es siempre preferible -aunque más incómodo- que asuma su ignorancia. Es más fácil aprender que deconstruir aprendizajes anteriores para poder aprender de nuevo. Es muy conveniente que los educadores y educadoras se informen, por ejemplo, sobre el concepto del espacio y del tiempo en otras culturas, sobre el concepto del honor, y sobre tantas otras cosas. Sin duda ello les permitirá entender el por qué de algunos comportamientos de las familias de sus alumnos que hasta ahora o no comprendían o interpretaban erróneamente. Pero les será de mucha más utilidad todavía contrastar lo que se aprende en los libros, con su contacto con la realidad, bajar de su torre pedagógica de marfil y pasear algún día por entre las calles donde residen sus alumnos. Tomar un café en uno de los bares que frecuentan sus padres, entrar en conversación informal con ellos, aceptar incluso la invitación de alguno de ellos a visitar su casa... Y, por encima de todo, no se debería olvidar nunca, nunca, que la diversidad intragrupal puede ser más acentuada y significativa que la diversidad intergrupala.

X.- Reconocerás tu ignorancia, tus prejuicios y tus estereotipos, y la necesidad de una formación permanente específica

Por las razones expuestas en el punto anterior, no debe extrañar que nos parezca indispensable que, antes de iniciar un proyecto de educación cívica intercultural y antirracista en un centro educativo (o simultáneamente), la mayor parte de los miembros de su claustro reflexionen (si es posible colectivamente) acerca de cuatro condiciones previas sin las cuales no se puede hablar propiamente de educación intercultural:

1. La primera se refiere a la necesidad de tomar conciencia y reconocer la existencia de actitudes excluyentes y discriminatorias injustificables hacia los miembros de determinados colectivos, probablemente, también en nosotros mismos.

2. La segunda sería darse cuenta de la trascendencia de estas actitudes excluyentes y segregadoras en la producción, el mantenimiento y la reproducción de las injustas estructuras de estratificación social vigentes.
3. La tercera, identificar los supuestos, mecanismos y procesos mediante los cuales se pretende explicar, justificar y legitimar aquellas actitudes excluyentes y aquellas desigualdades sociales, precisamente en base a la diversidad cultural, haciendo, en definitiva, a los marginados, responsables de su marginación, por el hecho de empecinarse, con insólita e incomprensible tozudez, en seguir perteneciendo a culturas desadaptadas, predemocráticas, descontextualizadas, etc.
4. Y, por último, esforzarnos por cambiar aquellas actitudes generadoras (o cómplices) de los procesos de exclusión, por actitudes de compromiso e implicación personal, mediante el reconocimiento cotidiano de la igualdad de hecho y de derecho de todos los humanos, capaz de romper las injustas estratificaciones sociales actuales que condenan a la miseria, ya antes de nacer, a la mayor parte de muchos de nuestros conciudadanos, intentando una tarea nada fácil: mejorar día a día la coherencia entre nuestras convicciones y nuestras actuaciones.

Esta formación permanente debe facilitar, ciertamente, información sobre las características culturales de estos colectivos minorizados, e información sobre estrategias didácticas y recursos educativos. Pero es indispensable para que una educación cívica, intercultural y antirracista sea posible, que muchos educadores estén dispuestos a entrar en un proceso de formación y quizás también de trans-formación personal, para aumentar así el número de los que ya llevan tiempo luchando (a veces en solitario, sin medios y sin ningún reconocimiento) a favor de la diversidad y contra todo tipo de racismo, segregación o legitimación de la injusticia.

Se despertó, justo en aquel momento, y con un cierto sobresalto. El sueño había sido tan vívido que no parecía un sueño, y tan intenso que no oyó el despertador. Con el riesgo de llegar tarde al instituto, tomó su ducha a toda velocidad, se vistió y renunció al maquillaje y al café de cada día. Recogía apresuradamente las fichas de catalán que había preparado la noche anterior para sus alumnos marroquíes, cuando se dio cuenta: allí, en la bandeja de salida de la impresora, había unos folios encabezados por este título: Decálogo para una educación cívica intercultural y emancipadora.

Sant Gregori, Gironès. Vísperas del 2000.



Tema 2: La escolarización de niños y niñas inmigrantes magrebíes

Orientaciones para la escolarización y atención del alumnado inmigrante

Lorenzo J.B. Baño Hernández. José Lino Berná Rufete. M^a Carmen Campoy García. Pilar Carrasco Lluch. Joaquín Hernández-Alcaraz Ballesta. Francisca López Labaña. Juan Antonio López Luján. Francís Meziat Luna. Juan Navarro Barba. Leonor Sierra Bolarín.

Centro de Animación y Documentación Intercultural (CADI). Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia.

Edita C.P.R. de Torre Pacheco. (Murcia). I.S.B.N. 84-848416-846-8 Depósito Legal MU - 2.363

0. [Introducción y Marco Legal](#)
1. [Análisis de la Realidad Educativa](#)
2. [Bases para una buena integración](#)
3. [Escolarización del alumnado](#)
4. [Acogida de la familia](#)
5. [Entrada del niño/a a la escuela](#)
6. [Relación con los compañeros](#)
7. [La enseñanza y el aprendizaje](#)
8. [Los contenidos](#)
9. [Las adaptaciones curriculares para el acceso al currículum](#)
10. [Actuación en las Etapas Educativas](#)
11. [La cultura del inmigrante en un contexto intercultural](#)
12. Anexo: [Características de la adolescencia](#)

0. Introducción y Marco Legal

La llegada de un niño/a inmigrante a la escuela supone un reto más de los muchos que tenemos planteados hoy en la escuela. Significa poner en práctica principios que tanto utilizamos como la integración, la diversidad en el aula, la atención individualizada de los alumnos...

Muchas veces lo hacemos con desconocimiento total de su trayectoria cultural, de sus costumbres, formas

de vida y de su realidad social en el país de acogida.

La mayoría de las veces no tenemos los recursos suficientes para atenderlos correctamente y lo tenemos que hacer con la sensación de que nos encontramos solos para resolver una situación nueva y especial.

Esta nueva realidad cultural y social en el aula requiere para el educador:

Afrontar este nuevo reto y educar desde un planteamiento que atienda a la diversidad del aula / centro.

Recoger, estructurar y clarificar cuales son las necesidades específicas que plantean en la escuela para darles la respuesta más adecuada a cada una de ellas.

Son de especial interés algunos textos de alcance europeo o mundial que contienen las bases para una Educación Intercultural (y Educación de Inmigrantes):

- *Declaración Universal de los Derechos Humanos. (1948)*
- *Tratado de Roma. (1957)*
- *Carta Social Europea. (1957)*
- *Pacto internacional sobre los derechos civiles y políticos. (1966)*
- *Pacto internacional sobre los derechos económicos, sociales y culturales. (1967)*
- *Declaración de los derechos culturales como derechos humanos (UNESCO '70)*
- *Acta de Helsinki. (1975)*
- *Convención Europea sobre el Estatuto jurídico del trabajador migrante. (1977)*
- *Acta Única Europea. (1987)*
- *Carta de París para una nueva Europa. (1990)*
- *Convención internacional sobre protección de los trabajadores migrantes y sus familias. (ONU 1990)*

En el Sistema Educativo Español:

- *Constitución Española. (1978)*
- *Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE 1985)*
- *Ley de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE 1990)*
- *Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero (BOE 12 de marzo) de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de las desigualdades en educación.*

1. Análisis de la realidad educativa

1.1. - Alumnado

Desconocimiento de la lengua de comunicación y de acceso al curriculum:

1.1.1. - Desfase entre los conocimientos que posee el alumno (sus experiencias, escolarización anterior...) y el nivel de conocimiento de la lengua del país de acogida.

1.1.2. - Interferencias lingüísticas derivadas de su situación peculiar (diferencias fonéticas, gráficas, sintácticas...)

1.1.3. - Desfase entre el dominio de la lengua comunicativa y la lengua de aprendizaje. Aunque vayan adquiriendo el lenguaje coloquial, desconocen el vocabulario de acceso al curriculum, por lo que tienen dificultades para alcanzar todos los objetivos diseñados para cada nivel y ciclo.

1.2. - Familia

Las dificultades económicas, laborales y sociales de las familias, junto con el déficit del español como vehículo de comunicación en la sociedad de acogida, hacen que la institución escolar quede en un segundo nivel de sus necesidades básicas.

Situación de provisionalidad en algunos casos, (su situación legal está en función de una situación laboral), la movilidad, etc., les origina inestabilidad, irregularidad en sus obligaciones sociales o administrativas... repercutiendo estos factores en la escolarización del niño/a.

El choque cultural: diferencias en los sistemas educativos, concepción de la escuela, falta de formación de los padres, algunos casos, situación familiar en España...

Dificultad para tramitar la documentación académica en España y a veces en su país.

Falta de información para la escolarización.

1.3. - Institución educativa

- 1. La escuela como institución debe potenciar y favorecer actitudes positivas ante la diversidad y posible marginalidad del alumnado.*
- 2. La escuela es un reflejo de la sociedad. Por ello las actitudes racistas, aunque solapadas en algunos*

- casos son una realidad que hay que prevenir y tratar convenientemente desde la escuela.
3. La realidad demuestra que el grado de rechazo hacia los distintos colectivos es muy diferente según sea su procedencia.
 4. Dificultad para hacer efectiva la atención individualizada.

La atención individualizada requiere:

- Suficientes recursos humanos.
 - Recursos de tipo organizativo que precisen de un planteamiento general de la escuela ante estos temas.
 - Materiales adecuados.
5. Necesidades de formación e información específica del profesorado de Primaria y Secundaria (Interculturalidad, Español como segunda lengua...)
 6. La coordinación entre la escuela, los servicios sociales y la familia debe ir más allá de ser una cuestión puramente económica.
 7. Necesidad de una acción tutorial sistemática que cuide la atención personal al alumno/a y su familia: que coordine los aspectos organizativos, apoyos, adaptaciones curriculares, etc.
 8. Dificultades en cuanto a la comprensión de los diferentes códigos culturales de las distintas minorías: alimentación, autoridad familiar...
 9. Algunos aspectos culturales se deben erradicar: discriminación sexual...

2.

Bases para una buena integración

La responsabilidad y toma de decisiones respecto a este alumnado no puede quedar solamente en manos del tutor del grupo. Todos los estamentos del Centro están implicados en la respuesta educativa: profesores, profesor de apoyo, Educación Especial, Departamentos de Orientación, Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, maestros/as del ciclo correspondiente, claustro, equipo directivo y finalmente el Consejo Escolar tienen la responsabilidad de analizar la situación y buscar las soluciones más adecuadas. Es necesario que el Equipo Educativo y el tutor correspondiente planifiquen y evalúen la atención que se le ofrece a estos alumnos.

El Proyecto Educativo del centro ha de recoger medidas que faciliten la atención a las minorías y la educación Intercultural en el Currículum.

Los Proyectos Curriculares recogerán los elementos interculturales y los tendrán en cuenta con un tratamiento transversal. Dichos Proyectos Curriculares preverán las Adaptaciones Curriculares a través del establecimiento de mínimos alcanzables por estos alumnos.

Medidas que pueden favorecer el cumplimiento de este objetivo:

- Planes de Centro que faciliten la integración social y educativa.
- Establecimiento de medidas preventivas y/o compensadoras.
- Desarrollo de metodologías adecuadas a la diversidad del alumnado.
- Medidas organizativas, agrupamientos, horarios flexibles, adaptaciones curriculares... para atender las nuevas necesidades y que favorezcan la comunicación y el conocimiento de otras culturas, formas de vida. (Semanas culturales, convivencias...)
- Relaciones entre escuela/familias/localidad para realizar intercambios culturales...
- Contactar con ONG's, organismos... que trabajen desde la interculturalidad.
- Integrar no es asimilar. Las actitudes del profesorado vendrán marcadas por la aceptación, acogida y atención específica a la nueva realidad social y cultural del Centro.

3. Escolarización del alumnado

Para prever las condiciones que pueden favorecer la integración de estos alumnos/as conviene facilitar determinadas situaciones y también evitar otras.

En el momento de la matriculación habrá que tener presente los aspectos siguientes:

- Adscribir a los alumnos a los ciclos que les corresponde por su edad cronológica y no por su nivel de conocimiento del español. Por motivos pedagógicos podría justificarse su escolarización en un nivel inferior.
- Las normas serán las mismas que las aplicadas a todos los alumnos del centro.
- Procurar que todos los hermanos estén en el mismo centro.
- Intentar que el centro escolar esté lo más próximo a la residencia de la familia.
- El desconocimiento de la lengua del país de acogida les impide expresar sus vivencias, conocimientos y aprendizaje escolar aprendidos en su país de origen.

Es importante tener en cuenta el grupo al que se adscribe, procurando que sea el menos numeroso y donde el ambiente de aula sea más cordial, comunicativo, etc.

- La asistencia a la escuela tiene una gran fuerza en el proceso de socialización y adaptación a la nueva sociedad, nueva cultura, pero la problemática de estos alumnos es muy compleja y los profesores deben ser conscientes de ello y transmitírselo también al resto de los alumnos para entre todos facilitar este proceso de adaptación a la nueva sociedad y al nuevo sistema educativo...

La Documentación Académica.

Es importante preguntar a la familia para que nos aporte la mayor cantidad posible de datos sobre la escolarización anterior del hijo/a. Si éstos no hablan español, es importante que se encuentre un mediador - persona que conoce su lengua, cultura... - con disposición de ayudar en el proceso. Puede ser a través de alguno de su propia lengua, una ONG, sindicato... Conviene pedir el libro de escolaridad, notas, certificaciones...

Esta información nos puede servir para convalidar estudios en el caso de los cursos superiores, y sobre todo puede servir como guía para elaborar los materiales curriculares más adecuados a su nueva realidad escolar.

La Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE), en su Artículo Primero dice: "Los extranjeros y residentes en España tendrán también derecho a recibir la educación a que se refieren los apartados 1 y 2 de este Artículo".

Por otra parte el Real Decreto 377/1993, de 12 de marzo, que regula la admisión de alumnos en centros sostenidos con fondos públicos de educación infantil, educación primaria y de educación secundaria (BOE 24 de marzo de 1993), en su Artículo 5 indica que para ser admitido en un Centro será necesario "reunir los requisitos de edad y en su caso, los requisitos académicos exigidos por el ordenamiento jurídico vigente para el nivel educativo y el curso a los que se pretende acceder".

"Junto con la solicitud se presentará la documentación acreditativa de que el alumno cumple los requisitos académicos exigidos, así como, en su caso, la documentación que acredite el domicilio, las rentas anuales de la unidad familiar y el número de hermanos matriculados en el Centro".

En el caso de los niños que están en edad de escolarización obligatoria hasta 3º de ESO se convalida automáticamente y no se exige documentación académica. Si fuera necesario se solicitará documentación que acredite su domicilio.

La Homologación y Convalidación de Títulos extranjeros, están sujetas al Real Decreto 104/1988, de 29 de enero (BOE 17/03/88), a la Orden Ministerial de 14 de marzo de 1988 (BOE 17/03/88), y a la Orden Ministerial de 30 de abril de 1996 (BOE 08/05/96), que en su Título Primero dispone: "Los alumnos procedentes de sistemas educativos extranjeros que deseen incorporarse a cualquiera de los cursos que integran en España la Educación Primaria, alguno de los tres primeros cursos de la Educación Secundaria Obligatoria, o al octavo curso de la Educación General Básica hasta su extinción, no deberán realizar trámite alguno de convalidación de estudios. La incorporación de dichos alumnos al curso que corresponda se efectuará por el Centro español en el que el interesado vaya a continuar sus estudios, de acuerdo con la edad exigida para cada curso y según la normativa aplicable al respecto."

4. Acogida a la familia

En general estas familias tienen una buena predisposición y fuerte interés hacia la escuela. Para ellos, las personas que se encargan de la educación de sus hijos merecen todo su respeto.

No obstante es importante recordar lo señalado en el Título 2º de este documento:

: Los padres y madres tienen (la gran mayoría) poco conocimiento del español.

: Desconocen, en la mayoría de los casos el funcionamiento de nuestros Centros Educativos y la relación escuela - familia.

: En la mayoría de los casos es el padre quien asume la responsabilidad y en la mayoría de los casos es él quien asiste a las entrevistas, reuniones...

: Para abrir el camino de la escolarización y el acercamiento de las familias a la escuela es conveniente realizar alguna entrevista o reunión inicial que sea lo más ilustrativa posible de la nueva realidad escolar de sus hijos/as.

A continuación vamos a detallar un esquema (necesariamente abierto) con algunas sugerencias que pueden ser tratadas como contenidos de la reunión o entrevista con las familias:

1. Presentación del profesorado.
1. Organización del Centro.
2. Horarios.
3. Escolarización:

© Derecho a la Educación de los alumnos.

© Responsabilidades como padres.

© Colaboración de los padres en las demandas del profesorado. (Insistir en que la colaboración revierte en el beneficio de sus hijos).

4. Atención específica por parte del equipo de profesores:

© Necesidades básicas de estos alumnos en el aprendizaje del Español: actividades de refuerzo y tratamiento específico a través de materiales variados; a veces estos materiales serán diferentes de los usados por el resto de los alumnos, en todo caso aquellos que mejor se adapten a su conocimiento del español.

5. Sistema de reuniones con todos los padres.

6. Conocimiento de las distintas dependencias y servicios del centro.

7. Visitar con la familia todas las aulas e instalaciones del Centro para que conozcan directamente los espacios, mobiliario, materiales...

8. Etc.

Es conveniente dar los comunicados a los padres en español y a ser posible bilingües (Hay posibilidades de hacerlo, para ello conectar con el CADI: Tlf. 968.24.03.00)

5. Entrada del niño/a al aula

El equipo educativo y el tutor/a, propiciarán el ambiente adecuado para una buena acogida y adaptación. Hay que aprovechar la llegada del nuevo alumno/a para desarrollar actitudes de respeto, comprensión e interés por otros pueblos y culturas.

Como en una primera fase el niño/a no hablará español, se ha de evitar el bloqueo y utilizar al máximo las formas de comunicación y relación paraverbales. Hay que intentar que participe en todo aquello que sin necesidad de la expresión oral o escrita pueda intervenir con niveles nulos o básicos de conocimiento del idioma: actividades de Artística, Educación Física, Música, Idiomas, Tecnología, etc., es decir, en todas aquellas que puedan intervenir el tacto, oído, memorización, juegos, imitación...

Encontrar el nivel de exigencia adecuado a sus posibilidades ayudará a que el alumno/a esté motivado, tenga interés y consigamos mayor éxito. Por lo que es conveniente una exploración inicial que determine su nivel de competencia oral de la lengua española.

El niño inmigrante es un alumno más que vive una situación específica y necesita de la comprensión de todos los que le rodean. Tiene que adaptarse rápidamente a una nueva sociedad, en unas etapas de desarrollo psicológico y físico diferentes según las edades (cada una de ellas requiere unas ayudas y comprensión diferentes), una nueva lengua que necesita para relacionarse socialmente, para tener amigos, para desenvolverse y en la que se imparten todos los contenidos curriculares: puede llegar a pensar "de qué le sirve lo que ya sabía..." Observar como va estableciendo las relaciones con sus compañeros y maestros, en las distintas tareas, en el juego, en los deportes... podrá ayudar a un mejor acercamiento y ayuda huyendo de tópicos y juicios "a priori".

Lo expuesto no implica que los profesores adopten actitudes que puedan ser confundidas, por estos alumnos o por el resto de colegas, con falta de autoridad, permisividad... Las diferencias en las actuaciones deben ser comentadas y comprendidas por todos. Tras la observación inicial y una vez detectados sus intereses, posibilidades, habilidades... se elaborarán las adaptaciones curriculares que le permitan seguir el proceso de aprendizaje lo más cercano posible al correspondiente por su edad. (Ver "Interculturalidad y Español como segunda lengua")

6. La relación con los compañeros.

6.1. - Llegada del nuevo alumno/a. Tendremos que presentarlos a los compañeros de aula de la manera más natural explicando su situación:

"No nos entiende, todavía no habla nuestra lengua y no la sabe escribir, pero sabe un montón de cosas y más adelante nos la podrá explicar".

Muchas veces los niños del aula son los que enseñan al recién llegado la dinámica de la clase y las frases de comunicación y relación más cotidianas.

Tendremos que controlar que las relaciones que se vayan estableciendo sean las naturales por la edad, evitando el proteccionismo excesivo de tipo paternalista. Evidentemente será necesario evitar las actitudes de rechazo y menosprecio.

Con los mayores se pueden organizar "tareas" en las que puedan ayudarle, participando así en el proceso de adaptación del nuevo alumno de forma directa.

Es una buena idea sentarlos con una persona (alumno/a) bien predispuesta que sea acogedora y simpática. Utilizar la posición positiva y destacada de los líderes en el aula para la integración de estos alumnos pertenecientes a grupos minoritarios. Su amistad puede mejorar notablemente su posición en el sociograma de la clase.

Desarrollaremos situaciones que permitan el aprendizaje cooperativo mediante la formación de equipos con heterogeneidad de rendimiento y grupo étnico o cultural. Con ello favoreceremos las relaciones interétnicas y superaremos prejuicios (se da una atracción hacia los otros miembros del equipo de aprendizaje con los que se comparten y obtienen metas fuertemente deseadas, posibilidad de descubrir semejanzas, etc.)

Más adelante el niño puede aportar a todos los compañeros y profesorado cosas de su anterior escuela o de su país de origen (postales, fotos, libros, trabajos escolares...) y nos podrá explicar sus experiencias.

Recursos como, por ejemplo, localizar en un mapa el lugar de origen y que el tutor aporte (según el nivel) una documentación mínima de costumbres, idioma, formas de vida, etc., o incluir en la celebración de las fiestas algún aspecto (canción, danza popular...) que darán cierto protagonismo al nuevo alumno.

Este tipo de recursos le proporcionarán una parcela de éxito, que hará aumentar su nivel de relación y potenciará su autoestima personal. Como consecuencia se reducirá su distancia social y psicológica con respecto al grupo.

6.2. - La realidad cotidiana en el aula. Todo alumno que llegue a la escuela sin conocer nada de la lengua vehicular que se utiliza vivirá una situación de inmersión lingüística.

Veamos algunas recomendaciones para afrontar esta situación:

Procurar dar un buen modelo lingüístico:

: No hemos de hablar gesticulando excesivamente o gritando.

: Hacer frases sencillas, pronunciando poco a poco y con claridad.

: No hablar nunca telegráficamente ni simplificando o alterando las frases para "facilitar" la comprensión.

: Procurar la comprensión de las demandas más vitales y de las órdenes diarias.

: Asegurarnos que nos entienden y que se hacen entender. Sobre todo en los hábitos "siéntate, cierra la puerta, sal a la pizarra..." y a la hora de expresar sus necesidades "¿puedo ir al servicio?, no lo sé, no lo entiendo".

f No aceptar frases incorrectas pensando que ya hacen bastante esfuerzo en intentarlo. No les hacemos ningún favor dejando pasar un "pipí" por un "¿puedo ir al servicio?".

: No abandonar tampoco los aspectos de pronunciación. Habrá que corregirla para que poco a poco la vayan perfeccionando por imitación. Procederemos sin interrumpir continuamente los diálogos o conversaciones espontáneas.

Es importante que hablen con los compañeros de clase y que éstos entiendan que no se pueden convertir en traductores/intérpretes. Es necesaria la ayuda pero no la voz de otro.

7. La enseñanza/aprendizaje

7.1. - El vocabulario y las estructuras lingüísticas básicas. Es necesario conocer y definir el vocabulario y las estructuras básicas del lenguaje acordes a su edad. Es preciso elegir las más necesarias para la comunicación y para la relación con los otros.

"... Él me había comprado un diccionario para niños. Fue mi primer regalo. Un libro ilustrado, donde las palabras estaban escritas en caracteres grandes, con explicaciones y dibujos. Yo me aprendía las palabras de memoria: a menudo, sin comprenderlas... Dormía a menudo con el diccionario debajo de la almohada. Estaba convencida de que las palabras, pues, abandonarían las páginas y se imprimirían en mi cabeza." (Con los ojos bajos. Tahar ben Jelloun. 1992. Barcelona. Ediciones Península/Narrativa)

◆ El niño debe conseguir:

→ Identificarse y hablar de él mismo.

¿Cómo te llamas?. Me llamo Amin.

¿De dónde eres? Soy de Marruecos.

¿Cuántos años tienes? Tengo doce años.

¿Dónde vives? Vivo en Murcia.

→ Propuesta de hacer alguna cosa juntos. Aceptar o rehusar.

Quiero... Necesito... Dame... por favor

Déjame la/el... por favor. Ten/toma el/la...

Gracias. De nada. ¿Qué es eso?

No lo entiendo. No lo sé. Repítemelo.

¿Qué es? ¿Qué quieres decir?

¿Cómo se escribe? ¿Qué pone aquí?

¿Quieres jugar conmigo? De acuerdo. Ahora no puedo.

Un momento. Perdona. Lo siento.

→ Pedir y dar información. Permiso y órdenes.

¿Qué hago? ¿Qué haces?

¿Dónde lo hago? En la pizarra En la libreta...

¿Cómo lo hago? ¿Cómo se hace? ¿De qué color?

¿Está bien? ¿Está mal?

No se hace así. ¡Está muy bien! Ayúdame.

¿Puedo ir? ¿Puedo hacer? ¿Puedes venir un momento?

| | | |
|--|--------------|---------------|
| Posibles Centros de Interés para la programación del lenguaje oral | La clase | Los alimentos |
| | La escuela | Los animales |
| | La calle | Las tiendas |
| | La casa | El juego |
| | Los vestidos | Los juguetes |

Para cada edad tendremos que escoger los centros de interés más adecuados. En cada centro de interés trabajaremos su vocabulario junto a las estructuras lingüísticas básicas. Partiremos siempre del soporte visual: láminas con imágenes, cartones de vocabulario, cuentos con muchas imágenes, diccionarios infantiles ilustrados, etc.

La metodología será la de imitación y repetición de palabras y frase en situaciones bastante claras para que, una vez memorizadas, las pueda utilizar en situaciones similares variando el vocabulario.

Debemos asegurar la comprensión de todo lo que vaya memorizando. La expresión espontánea vendrá después de la comprensión.

Nos pueden ser muy útiles los juegos didácticos que normalmente tenemos en los Centros. Simplemente deberemos asociar a los aspectos que trabajen (percepción visual, lógica, memoria, situación espacial...) unas reglas de juego que dan pie a la verbalización de estructuras lingüísticas mínimas y de vocabulario.

- Veo un... ¿Quién tiene un...? ¿Quién quiere...?

- Tengo un... Dame un... Ten un...

- Quiero un... Toma una...

- Si nuestros recursos lo permiten son muy útiles los materiales como:

· Vídeos, cintas de cassette, diapositivas, fotografías, acetatos...

Algunas de las dificultades con las que nos encontraremos:

- Discriminación de las vocales i/e y u/o.
- Pronunciación de algunos sonidos consonánticos b/p, c/z/s, q/c, etc.
- Distinción entre el masculino y el femenino: "el mesa", "la padre".
- Concordancias: singular/plural, género/nombre, verbos...
- Ordenación de los elementos de la frase.

7.2. - Aprender a leer y escribir.

Si consideramos que un niño árabe, por la escolaridad anterior o por la edad, ya tiene la madurez suficiente para comenzar la lectoescritura habrá de hacerlo enseguida.

"... Al cabo de un mes sabía el alfabeto y escribía mi nombre. Sentía gula por la lectura. Por la calle ya no miraba a la gente, intentaba leer los carteles y anuncios. Se había convertido para mí en un ejercicio automático... Y así iba leyéndolo todo a mi padre, que se divertía con mis descubrimientos". (Con los ojos bajos. Tahar ben Jelloun. 1992. Barcelona. Ediciones Península/Narrativa)

En algunos casos, no es preciso que un niño nos entienda desde los primeros días y hable para comenzar a aprender a leer y escribir.

No olvidaremos, sin embargo, que el aspecto más mecánico de la lectoescritura ha de ir acompañado de la comprensión de aquello que leen y escriben. Utilizaremos pues materiales que tengan el máximo de soporte visual.

Algunos aspectos a considerar al iniciar el trabajo de lectoescritura son:

- Lateralidad/Direccionalidad. (El árabe se escribe de derecha a izquierda).
- Grafismo (las letras árabes no tienen nada que ver con las nuestras).
- Dificultad con las vocales.
- Las variables propias y frecuentes de nuestro código son diferentes en el suyo: letra manuscrita/letra impresa, mayúsculas/minúsculas...
- Habrà que prestar mucha atención en el proceso lectoescritor a los aspectos mencionados.

8. Los contenidos

El alumno ya lee y escribe y tiene un conocimiento de la lengua que le permite comunicarse y participar pero, todavía no es capaz de enfrentarse con los aprendizajes propios del curso. No es lo mismo leer un cuento y entenderlo que leer una lección del libro de texto. Conocimiento del Medio o el enunciado de un problema de Matemáticas.

Esta segunda fase puede ser, a veces, muy frustrante para el niño, ya que a pesar del esfuerzo, sigue viendo la diferencia que le separa de sus compañeros.

Elaborar una lista de vocabulario específico por Áreas, adecuado a su edad, y comenzar a utilizarlo de forma gradual le puede ayudar mucho:

△ Matemáticas: resolver, operación, cuadro doble entrada...

△ Conocimiento del Medio: mapa, gráfica, comarca...

Una buena manera para introducirlo en este vocabulario más específico y en los contenidos propiamente dichos es utilizar libros de un nivel más bajo del que tienen de lenguaje y comprensión.

También podemos introducir diccionarios infantiles, libros de consulta sencillos...

En cuanto su nivel lo permita lo más adecuado es que sigan la programación general de la clase de forma adaptada y algunos trabajos complementarios o preparatorios (adaptación curricular).

9. La adaptación de acceso al curriculum

Para los aspectos más específicos del aprendizaje de estos alumnos el tutor y profesor de área han de estar informados de:

△ La escolaridad anterior. Saber si leen o escriben en árabe o en otra lengua. Saber si habla o ha aprendido en francés (libros, colegio....) o en otra segunda lengua.

△ Nivel de conocimiento del español.

△ Edad y años de escolaridad obligatoria que le quedan.

Obviamente el niño necesita una atención individualizada (sobre todo hasta llegar a un mínimo conocimiento de la lengua). Si esta atención individualizada se da siempre fuera del aula puede ir en detrimento de este segundo aspecto. Por tanto, siempre que los recursos lo permitan, procuraremos encontrar soluciones equilibradas. Se procurará coordinar los apoyos de modo que le atiendan el menor número posible de profesores.

◆ La adaptación curricular individual tendrá presente los siguientes aspectos:

● Nivel de competencia curricular del alumno.

● Objetivos a corto y largo plazo en cuanto a:

△ Lenguaje oral: comunicación, necesidades inmediatas, vocabulario y estructuras básicas.

△ Lengua escrita: aspectos previos a la lectoescritura, discriminar las vocales....

△ Matemáticas: lógica y operaciones.

△ Previsión y adecuación de: actividades y materiales curriculares.

△ Horario: horas de apoyo. ¿Quién, qué, cómo y cuándo?

△ En el aula ¿Qué hace como los otros? (imita). ¿Qué hace individualmente?

10. Actuación en las etapas educativas.

10.1. - Educación infantil.

No es conveniente sacar al niño del aula para apoyo individual. (Salvo excepciones).

Hay que tener presente que es necesario trabajar:

© Las órdenes cotidianas del aula.

© El vocabulario relacionado con las actividades de clase que los compañeros ya conocen.

© Las estructuras básicas de comunicación.

© El vocabulario de los centros de interés que haremos en el aula por adelantado con el fin de que él también pueda seguir las explicaciones.

A esta edad es cuando mejor se integra el aprendizaje de la segunda lengua; para algunos llega a ser la primera.

10.2. - Primer ciclo de Primaria.

Necesitará apoyo individual o en pequeño grupo, pero en ningún caso superará las cuatro o cinco horas semanales fuera del aula. Si el aula tiene una organización por rincones o talleres se puede hacer el apoyo dentro de la clase. El resto de las horas deberá hacer lo mismo que hacen los demás aunque solo sea a veces por imitación.

Se trabajará el vocabulario básico y las estructuras, enfatizando las más necesarias para participar en la organización de actividades del aula. Es recomendable que buena parte del vocabulario que le vayamos enseñando coincida con el de los centros de interés de la programación de aula.

Si observamos que el niño tiene asumidos los requisitos de la lectoescritura (desarrollo psicomotriz, discriminación perceptivo-sensorial, coordinación viso-motriz, fonética, atención, memoria...), puede seguir con ayuda el método de lectoescritura del aula.

Si no domina aquellos aprendizajes previos será necesario trabajar laberintos, formas, secuencias lógicas y rítmicas, orientación espacial, psicomotricidad... pero como es más maduro que un niño de Infantil las puede asumir más deprisa. Es importante que no se aburra haciendo trabajos inútiles.

El niño/a que entra a segundo curso del primer ciclo de Educación Primaria necesitará una adaptación semejante de lengua oral.

Con respecto al lenguaje escrito puede seguir el método que sus compañeros han hecho en primero u otro que consideremos rápido. Es preciso que participe en todas las actividades (Conocimiento del Medio, Plástica, Ed. Física, Música,...)

10.3. - El niño en segundo y tercer ciclo de Primaria.

Necesitará un refuerzo y una programación individual. Si no ha ido nunca a la escuela habrá que establecer un tiempo para su habituación al ámbito escolar.

Trabajaremos los aprendizajes previos a la lectoescritura teniendo en cuenta la edad y madurez del niño.

Haremos un trabajo sistemático de lenguaje oral, vocabulario y estructuras. Posteriormente empezaremos la lectoescritura con un método rápido.

En Matemáticas por su edad ya tendrá el concepto de cantidad pero habrá que ayudarle a hacer la abstracción en el papel, trabajando el número y las grafías de los números.

Si el niño estaba escolarizado en su país podrá comenzar con la lengua escrita, casi simultáneamente a la lengua oral. Trabajaremos a la vez la mecánica y la comprensión, combinando un método analítico con uno global.

Consideraremos la direccionalidad del trazo, nuestro alfabeto y las demás variables de nuestro código. A continuación trabajaremos por escrito todo aquello que sea básico para entender las actividades y la organización de la clase (nombre y apellidos, días de la semana, fecha, colores, nombre de las materias, horario...)

10.4. - El niño/a en Secundaria.

Necesitará también un apoyo individual. El tutor o algún profesor del ciclo será responsable del seguimiento de sus aprendizajes.

La programación individual ha de ser muy concreta, ya que pasan muchos profesores por el aula, y no sólo hay que trabajar en las horas de lenguaje. Los compañeros de clase pueden cubrir una parte muy importante de aprendizaje de vocabulario y estructuras básicas.

Es necesario ayudar a establecer una buena relación entre ellos y el niño árabe. En cuanto a los aprendizajes seguiremos las pautas establecidas en el segundo y tercer ciclo.

En esta etapa educativa, es muy importante tener en cuenta las características psicoevolutivas de los alumnos adolescentes, conocerlas o recordarlas puede ayudar a la comprensión de estos colectivos y para ofrecer apoyo, tanto por parte del profesorado como por los compañeros/as de clase, pandilla... (Ver anexo "Características de la Adolescencia")

11. La cultura del inmigrante en un contexto intercultural

La elección de una escuela intercultural debe contemplar en el curriculum acciones educativas que nos lleven al enriquecimiento cultural de todos y cada uno de los miembros de la comunidad escolar.

La escuela es un lugar privilegiado para iniciar este cambio de actitud en los alumnos.

Ya desde los primeros años de escolarización, los niños y las niñas van creciendo viendo naturales las diferencias, las asumen con normalidad y se enriquecen mutuamente con

ellas.

Por otra parte, a las personas pertenecientes a otras minorías étnicas y culturales, debemos ofrecerles una educación que facilite su integración a través de " la preservación y el desarrollo de su identidad cultural y su inserción en condiciones óptimas en la sociedad de acogida" (Jordan, 1996), evitando de esta forma la asimilación cultural, el desarraigo social, la pérdida de sus notas de identidad...

En la escuela encontramos manifestaciones más o menos claras de las nuevas culturas que conviven en el centro, sobre todo los aspectos culturales y sociales (situación de la mujer/niña, relación padres/hijos, arte, música, historia, lengua, religión...).

Hoy la escuela se enfrenta al reto de educar para el pluralismo. Para ello habrá de responder a las necesidades de personas de otras culturas, de otras etnias, de otros lugares, etc.

El reto en cuestión es la propia interculturalidad, es decir, el enriquecimiento mutuo de las culturas mayoritarias y minoritarias como principio básico de la misma.

12. Anexo: Características de la adolescencia.

1. - Pubertad y adolescencia inicial.

1.1. - Rasgos comunes:

- Fenómeno de maduración anatómico/fisiológica: transformación del organismo infantil en adulto.
- Desarrollo del pensamiento abstracto y sistematización de las ideas.
- Los sentimientos y la imaginación influyen de un modo especial sobre la vida mental y contribuyen al cambio y versatilidad de intereses y opiniones.
- Avidez de experiencias.
- Intensa vida afectiva: más hacia fuera que hacia dentro.
- Desequilibrio emocional que refleja una sensibilidad exagerada y un carácter irritable (agresividad junto a timidez y ternura.)
- Atracción física y amor platónico coexisten sin producirse una integración entre ambos.
- Maduración social: pertenencia a grupos: compañeros de juegos, deportes, estudios...

1.2. - Rasgos no comunes:

- El crecimiento rápido e inarmónico origina en algunos casos cierta inestabilidad motriz que puede traducirse en torpeza de movimientos. Esta crisis biológica repercute de forma más fuerte de lo normal en la vida mental.
- Se muestran más ensimismados (perplejidad, protección del "yo"....)
- Son ensoñadores, se refugian en un mundo de ficción. Esta evasión es un mecanismo de defensa que puede perturbar el desarrollo del pensamiento abstracto.
- En el aspecto afectivo: excentricidades como medio de llamar la atención de los demás, para hacerse notar, como un intento de dominar de algún modo el mundo externo.
- Tendencia a secretos e intimidades y cierta frialdad hacia lo estético.
- En la vida social: dificultad especial para sintonizar con el mundo de los adultos: aislamiento y formación del grupo de "camaradas".
- Posibilidades de maduración: conciencia del propio "yo", afán de valerse por sí mismos.
- Búsqueda de experiencias.
- El aumento de la experiencia facilita un mayor y mejor conocimiento de la realidad y le ayudará a ser más objetivo en sus juicios.
- Capacidad de abstracción.
- Desarrollo de la imaginación, inventiva y creatividad.
- Aceptación positiva de sí mismo, descubrimiento de su mejor "yo".

1.3. - Dificultades:

- Frontera entre la infancia y la adolescencia.
- La autosuficiencia y la curiosidad malsana.
- Dificultad en el trato, sensibilidad a flor de piel.
- Sumisión excesiva a sus compañeros y rebeldía hacia los padres.
- Necesidad de que se le exija, pero sin autoritarismo y la exigencia pasa a convertirse en autoexigencia.
- Las influencias negativas del ambiente pueden hacer aún mayores algunas de las dificultades citadas. (Utilización de los medios de comunicación de masas)
- La acción manipuladora llega más directamente a los adolescentes porque carecen de las defensas de los mayores. Los adolescentes son más influenciables debido a su avidez de experiencias, la pereza mental, disposición hacia lo nuevo, falta de matiz en los juicios...

1.4. - Aconsejamos las siguientes ayudas:

- Fomentar las propias iniciativas y el sentido de la responsabilidad.
- Afición a las aventuras, excursiones, contacto con la naturaleza, gusto por la lectura, curiosidad, investigación (inventos).
- Es un buen momento para la motivación para el aprendizaje, adquisición de nuevos conocimientos, desarrollo de la afición a la lectura, aplicación de lo aprendido... (métodos y técnicas de estudio).
- Informarles mejor sobre sí mismos y la realidad exterior: revelarles cómo es, qué le está ocurriendo y qué sentido tienen los cambios que está sufriendo. (Siempre en sentido positivo y con mucho tacto).
- Fomentar su experiencia vital aprovechando su deseo natural de adquirirla. (Lecturas variadas, excursiones, viajes, visitas culturales...)
- Estimular tanto la aceptación de sí mismo como el que pida y acepte ayudas de los demás cuando sea necesario.
- Favorecer el desarrollo del optimismo, que supone confiar en las propias posibilidades y en la ayuda de los demás para afrontar las dificultades que se le presenten.
- Conseguir una noción correcta de libertad y cómo hacer un uso adecuado de ella.
- Aprovechar todas las ocasiones para hacerle pensar que analice objetivamente los hechos y aprenda a descubrir cual es el problema antes de actuar.
- Enseñarle a hacer compatible la autonomía personal: elección de amigos, uso del tiempo libre...
- Darle oportunidades frecuentes para que se ejercite en la toma de decisiones personales, estimulándoles para que pondere debidamente las distintas alternativas.
- Favorecer el desarrollo de la fortaleza: para ello es conveniente que realice acciones que le supongan un esfuerzo personal y otras en las que deba desarrollar la capacidad de aceptar las contrariedades.
- Fomentar las actividades que impliquen trabajo cooperativo, convivencia...
- Orientarles para el uso responsable y constructivo del tiempo libre: proponer y sugerir actividades que le permitan actuar.
- Guiarle para defenderse de las influencias negativas del ambiente, especialmente las que se derivan de la manipulación publicitaria, de la sexualidad y de los valores de "moda".
- Desarrollar su memoria asociativa, capacidad crítica, razonamiento.

2. - La adolescencia media: (15/16).

2.1. - Rasgos comunes:

- En la adolescencia media continúa la maduración anatómico/fisiológica iniciada en la pubertad pero sin que ésta sea ya el rasgo predominante.
- La maduración mental: se refleja en la consecución de un alto desarrollo de la capacidad intelectual, mejor razonamiento abstracto y una mayor reflexión y sentido crítico.

- Persiste la falta de objetividad: las ideas del adolescente siguen estando condicionadas por la intensa vida afectiva confundiendo a menudo lo ideal con lo real y lo objetivo con lo subjetivo. Esta falta de objetividad explica el dogmatismo con el que frecuentemente procede en la defensa de sus opiniones.
- Necesita experimentar en su conciencia y en su afectividad lo que los adultos son capaces de darle y lo que él es capaz a su vez de devolverles.
- Al descubrir su libertad interior podrá respetar mejor la de los demás, aprendiendo a conocerse...
- Ahora es más introvertido, observándose ciertas actitudes que manifiestan un fuerte sentimiento de autoafirmación de la personalidad: obstinación, terquedad, afán de contradicción... Por lo que mandarle con violencia y rigor sirve para fortalecer su obstinación. Estas actitudes de afirmación de la personalidad suelen conllevar cierta agresividad.
- Un rasgo importante de esta etapa es la necesidad de amar.
- En cuanto a la maduración social: se pasa de la camaradería a la amistad. El amplio grupo de camaradas es sustituido por la pandilla donde se da una comunicación mucho más estrecha con la capacidad de responder a un sentimiento de amistad.
- Un rasgo típico de la amistad es la idealización: el amigo desempeña muchas veces el papel de otro "yo" idealizado. Hace de él un modelo.
- La timidez es otro rasgo propio de esta fase. Consiste en un temor a la opinión ajena (opinión a la que concede una importancia exagerada) y tiene su origen en la desconfianza en sí mismo y en los demás. Es un aislamiento, y se está aislado cuando se cambia de ambiente o cuando una transformación interior hace sentir extraño o contrario el ambiente en que se ha sido educado.

2.2. - Rasgos no comunes:

- Actitud narcisista.
- El desarrollo del sentido crítico origina en algunos adolescentes una duda sistemática acerca de la autoridad intelectual de los adultos (que son desmitificados). Los nuevos mitos pueden estar constituidos por amigos, escritores, artistas...
- La agresividad se radicaliza en esta fase dando lugar a actitudes de rebeldía y a transgresiones deliberadas de la ley y de la moral. El adolescente llega incluso a jactarse de estos comportamientos, a presumir de estas debilidades. Todo esto es consecuencia de una defensa y protección de la propia personalidad.
- Se observa también en algunos casos, sobre todo en el ámbito familiar, el fenómeno del mutismo. Son capaces de estar horas con sus padres sin decir nada. La causa puede ser que no tengan nada que decir o un bloqueo afectivo que padecen.
- Posibilidades y dificultades de maduración: el desarrollo del sentido crítico y la profundización en el conocimiento objetivo de sí mismo.

2.3. - Dificultades:

- El criticismo o crítica gratuita, el inconformismo indiscriminado y la falta de aceptación (el rechazo) de las ayudas que provienen de los padres.
- La capacidad crítica tiene grandes posibilidades para la maduración personal si está bien orientada. El blanco preferido del adolescente es el comportamiento los adultos, especialmente de los padres.
- La amistad en ocasiones presenta los caracteres propios de la pasión amorosa: pensamiento obsesivo del otro, deseo claro de posesión sin admitir rivales...
- Los padres suelen pasar a un segundo o tercer plano en beneficio de los amigos.
- La pandilla le proporciona un clima de comprensión aceptación y seguridad necesario para el desarrollo de la personalidad, pero tiene el peligro de "apartar al joven de su familia y del ambiente escolar".
- Las influencias negativas del ambiente, siguen siendo importantes por lo que es necesario desarrollar el sentido crítico.

2.4. - Aconsejamos las siguientes ayudas:

Quieren valerse por sí mismos pero aunque a veces son conscientes de necesitar ayuda, la rechazan porque les molesta el procedimiento utilizado para ejercerla.

- Ayudar únicamente cuando existe en el adolescente conciencia de necesitar una ayuda o deseo de aceptarla. La tarea del educador consistiría en poner los medios para que el adolescente descubra los límites de sus capacidades y en suscitar en él el deseo de ser ayudado cuando verdaderamente lo necesita.
- Cuidar la forma y los procedimientos utilizados para ofrecer y llevar a cabo las ayudas. Se deben evitar aquellos procedimientos que dejan en evidencia o en situación de inferioridad al ayudado. Conviene prestar la ayuda como una colaboración, un trabajo conjunto para resolver mejor un problema.
- Esta ayuda debe entenderse no solo como orientación o consejo sino también como los procedimientos educativos (profesores y padres) para lograr que supere las dificultades que encuentra en su proceso de maduración.
- La orientación educativa deberá centrarse fundamentalmente en dos puntos:
 - a. La educación del carácter y las relaciones con los demás (padres y amigos).
 - b. Necesidad de orientación en ciertas situaciones: estudio, elección vocacional, tiempo libre, dinero, trabajo...
- Aprovechar el dogmatismo con que expresa sus opiniones para desarrollar su pensamiento lógico. Una postura radical se desmonta muchas veces por medio de preguntas sucesivas y relacionadas entre sí que exijan pensar, y que obliguen a justificar con argumentos las opiniones expresadas.
- Proporcionarles datos reales sobre el tema que se discute o remitirles a fuentes que les permitan ampliar su punto de vista personal. Lo que no conviene hacer es entablar discusiones a su mismo nivel para intentar destruir sus argumentos. El adolescente entonces radicaliza su postura.
- La agresividad no se resuelve con violencia y rigor. La raíz de estas dificultades no es maldad, sino falta de madurez, de acabamiento, el no poderse valer. La paciencia y el amor son los recursos para sacar al joven de estas impertinencias.
- La intervención de los educadores pasa de importante a decisiva cuando el adolescente siente que es comprendido.
- Ayudarles a descubrir modelos a imitar. El buen ejemplo de los padres, es, sin duda, un factor decisivo, especialmente si tiene relación con las virtudes más necesarias en este momento: autodominio, optimismo, fortaleza y sobriedad.



[Tema 3: Escuela y multiculturalidad: monográfico de Educaweb](http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/multiculturalidad/multiculturalidad.htm)

<http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/multiculturalidad/multiculturalidad.htm>

Bibliografía básica

AA.VV. (1991): "Minorías étnicas ¿integración o marginación?" Cuadernos de Pedagogía, 196.

AA.VV. (1992): "La escolarización de los niños gitanos e itinerantes: Investigación-acción y coordinación". Madrid: Edt. Presencia Gitana.

AA.VV. (1997) "Educaió Intercultural" Cuadernos de Pedagogía. Monogràfic del mes de desembre.

AJA, E., CARBONELL, F., IOE, Col. et al. (1999) La inmigración extranjera en España. Los retos educativos. Ed. Fundación "La Caixa" Col. Estudios Sociales núm. 1. Barcelona (Puede solicitarse gratuitamente a publicacions@lacaixa.es)

BEN JELLOUN, T. (1998), El racismo explicado a mi hija. Ed. Empúries. Barcelona.

CAMILLERI, C. (1985), Antropología cultural y educación. Unesco. París.

CARBONELL I PARIS, F. (1995), Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y

educación. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid

ENZENSBERGER, H. M. (1992). La gran migración. Anagrama. Barcelona.

JULIANO, D. (1993). Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas. EUDEMA. Madrid.

LLUCH, X. y SALINAS, J. (1996): La diversidad cultural en la práctica educativa. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid

HANNOUN, H. "Els ghettos de l' escola: per una educació intercultural." Ed. Eumo. Vic, 1992.

HESÉN, T./ OPFER S. "Educación multicultural y multilingüe". Ed Narcea. Madrid, 1984.

VV.AA. "Ètica i escola: tractament pedagògic de la diferència." Ed Rosa Sensat/Edicions 62. Barcelona, 1990.

JOSÉ ANTONIO JORDÁN. "Propuestas de Educación Intercultural para profesores". Ceac. Madrid, 1996.

Bibliografía complementaria

AA. VV. (1993): Interculturalismo: sociedad y educación Revista de Educación. Número 302 Septiembre-Diciembre del 93. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid

AA. VV. (1994): Interculturalidad y cambio educativo. Hacia comportamientos no discriminatorios. Ed.Narcea. Madrid.

AA. VV. (1994):Extranjeros en el paraíso. Edicions La Lletra SCCL. VIRUS Editorial. Barcelona

AA. VV. (1995): Educación Intercultural Revista de Educación. Número 307 Mayo-Agosto del 95 Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid

AA. VV. (1996): Materiales para una educación antirracista. Ed. Talasa. Madrid.

CARBONELL I PARIS, F.[coord.] (1992, 1994 i 1996.), Sobre Interculturalitat 1, 2 i 3. (Tres volums). Ed. Fundació SER.GI. Girona.

COLECTIVO AMANI (1994). Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos. Edit. Popular. Madrid.

COLECTIVO Ioé (1994).La educación intercultural a prueba: Hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela. CIDE. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1996). Escuela y etnicidad. El caso del pueblo gitano. CIDE. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid

GIROUX, H. y FLECHA, R. (1992). Igualdad educativa y diferencia cultural. Edit. El Roure. Esplugues (Barcelona).

JORDAN, J. A. (1994) La escuela multicultural. Un reto para el profesorado. Ed. Paidós. "Papeles de Pedagogía". Barcelona

LEWONTIN, R. (1984). La diversidad humana. Ed. Labor. Barcelona

MUÑOZ SEDANO, A. (1997) Educación intercultural. Teoría y práctica. Edit. Escuela Española. Madrid.

RODRIGO ALSINA, M. (1999) Comunicación intercultural Ed. Anthropos. Barcelona

RUFFIE, J. (1982). De la biología a la cultura. Muchnick. Barcelona.

SAN ROMÁN, T. (1984). Gitanos de Madrid y Barcelona. Ensayos sobre aculturación y etnicidad. "Publicacions d'Antropologia Cultural". Universitat Autònoma de Barcelona. Bellaterra.

SAN ROMÁN, T. (1996).Los muros de la separación. Ensayo sobre alterofilia y filantropía. Ed. Tecnos/UAB. Madrid.

SANTAMARIA, E. I GONZÁLEZ PLACER, F. [coords.] (1998). Contra el fundamentalismo escolar. Ed. Virus-Contra. Barcelona.

SIGUAN, M. [coord.] (1992): La escuela y la migración en la Europa de los 90. "XV Seminario

sobre Educación y Lenguas". ICE Universitat de Barcelona / Editorial Horsori, Barcelona.

UNESCO (1970), Los derechos culturales como derechos humanos. Ministerio de Cultura, Secretaría General Técnica, Servicio de Estudios y Documentación, Madrid.

WIEVIORKA, M. (1992), El espacio del racismo. Ed. Paidós, Barcelona.



-

-

MÓDULO IV: PROPUESTAS ORGANIZATIVAS Y CURRICULARES PARA UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

OBJETIVOS

- Conocer las características de los procesos migratorios en España.
- Favorecer actitudes coherentes con la educación intercultural.
- Ofrecer recursos organizativos y curriculares para adaptar la enseñanza a la diversidad de los alumnos.
- Ayudar a reflexionar sobre los modelos de interacción entre alumnos y de relación profesor-alumno con respecto a la atención a la diversidad.
- Estudiar modelos de UDD encaminadas a la construcción de conocimiento desde una perspectiva intercultural.
- Conocer criterios para el análisis de materiales curriculares para su posible inclusión en las UDD que se desarrollen.

CONTENIDOS

- [Tema 1: Contextualización de la interculturalidad en los Centros Educativos](#)
- Tema 2 Propuestas organizativas y curriculares para el tratamiento de la interculturalidad
 - [Propuestas organizativas](#)
 - [El aprendizaje cooperativo](#)
- [Tema 3: Diseño de Unidades Didácticas](#)
- [Tema 4: Adaptación de materiales curriculares](#)

BIBLIOGRAFÍA

- [Bibliografía básica](#)
- [Bibliografía complementaria](#)

GLOSARIO

- [Glosario](#)

WEBS

- [Páginas Web de interés](#)

AMPLIACIÓN

- [Documentos de ampliación de los contenidos del módulo IV](#)

Tema 1 : Contextualización de la interculturalidad en los Centros Educativos

CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INTERCULTURALIDAD EN LOS PROYECTOS EDUCATIVOS DE CENTRO, PROYECTO CURRICULAR Y PROGRAMACIONES DE AULA.

Jesús Salinas Catalá.

1. [AMBITOS DE INTERVENCIÓN](#)
2. [EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y PROYECTO EDUCATIVO](#)
 - A. [ANÁLISIS DEL CONTEXTO](#)
 - B. [SEÑAS DE IDENTIDAD.](#)
 - C. [OBJETIVOS](#)
 - D. [ORGANIZACIÓN](#)
3. [PROYECTO CURRICULAR](#)
 - A. [INTRODUCCIÓN](#)
 - B. [INTERCULTURALIDAD Y TRANSVERSALIDAD](#)
 - C. [ALGUNOS ASPECTOS DEL PROYECTO CURRICULAR](#)
4. [PROGRAMACIONES Y PROPUESTAS PARA EL AULA](#)
 - A. [EL MARCO DIDÁCTICO DEL AULA](#)
 - B. Actividades para la contextualización de la Interculturalidad:
 - [Actividad 1](#)
 - [Actividad 2](#)
 - [Actividad 3](#)
 - [Actividad 4](#)
 - [Actividad 5](#)
 - [Actividad 6](#)

1. AMBITOS DE INTERVENCIÓN.

Desarrollemos esta reflexión en tres ámbitos: Proyecto Educativo, Proyecto Curricular de Centro y planificación del trabajo en el aula. Trataremos de caracterizar en cada uno de ellos una intervención que pueda considerarse *intercultural*. Los tres deben entenderse completamente relacionados, especialmente el PEC y el PCC que, a nuestro juicio, no pueden concebirse por separado.

En primer lugar, conviene tener conciencia de que elaborar *proyectos* de carácter intercultural no es, por lo visto hasta ahora, "un trabajo añadido", una tarea extra, un motivo de preocupación a acumular.

Por el contrario, parece más razonable considerar la reflexión sobre la interculturalidad, como la introducción de un nuevo vértice de análisis en aquello que ya hacemos; sea ésta tarea la elaboración de un P.E.C., la programación de una actividad o el debate en una sesión de evaluación. Supone la introducción de un nuevo elemento de reflexión en la mentalidad del profesional docente: la consideración de cómo la diversidad cultural de nuestros alumnos y alumnas opera en cualquiera de las facetas de nuestro trabajo. Y ello entendiendo que, de acuerdo con los presupuestos teóricos ya comentados en otros capítulos, este factor constituye un potencial educativo de primera magnitud.

Sin duda, considerar esta nueva variable en nuestro quehacer educativo, lo hace inicialmente más complejo, más intrincado. Sin embargo, a la larga, esta consideración nos aportará indudables ventajas:

- ayuda a enriquecer el análisis de aquello que pasa en nuestros Centros.
- añade claridad explicativa a algunos de los fenómenos que en ellos se producen.
- da sentido a una construcción significativa de los aprendizajes (apoyados así en supuestos directamente generados en razón de la cultura a que se pertenece).
- sugiere vías de intervención eficaces (dado que estas pueden atender a los factores de índole cultural que están en la base de determinadas conductas).
- enriquece las posibilidades didácticas (al disponer de un abanico mayor de referentes de tipo cultural: modelos, valores, vivencias, expresiones artísticas,....)
- y, en definitiva, nos sitúa en la perspectiva de educar personas con capacidad de percibir la complejidad y la riqueza sociocultural de su entorno.

2. EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y PROYECTO EDUCATIVO

Desde la definición de educación intercultural que venimos desarrollando, el Proyecto Educativo de Centro (P.E.C. en adelante) constituye, al menos formalmente, uno de los elementos clave que le debe dar respuesta.

No nos alargaremos en consideraciones preliminares acerca de las características del P.E.C., pues éste es un tema suficientemente conocido por el profesorado y sin duda tratado en otros módulos de formación. Sin embargo, sí vale la pena considerar algunas circunstancias que refuerzan su carácter primordial para el objetivo que nos ocupa, esto es, el desarrollo de una perspectiva educativa intercultural:

- a) explicita las opciones ideológicas (formuladas como valores, *notas de identidad*, objetivos).
- b) conecta la reflexión sobre la intervención educativa con el análisis del contexto sociocultural donde el Centro se encuentra.
- c) constituye el marco compartido por la comunidad educativa.
- d) exige para su desarrollo real la coordinación de la intervención del profesorado o,

al menos, un cierto grado de coherencia.

Mucho se ha hablado sobre la *validez* de los P.E.C., sobre su funcionamiento estrictamente formal y, a menudo, retórico. Sin duda, esta es una crítica a menudo justificada. Sin embargo, a nuestro juicio, esta circunstancia puede poner en cuestión el modo en que los PECs se elaboran y desarrollan, pero no su valor intrínseco.

Para el tema que nos ocupa, esto es, la definición de una intervención intercultural en el ámbito de un Centro, cualquiera de las cuatro características que hemos señalado parece fundamental. Revisémoslas:

a) En la elaboración de un P.E.C. se precisa establecer sus *notas de identidad*, sus opciones ideológicas, *de valor*. Es precisamente en este proceso donde podemos situar la defensa de la interculturalidad: la opción ética que la sustenta, la riqueza social que supone el pluralismo cultural, las ventajas adaptativas de una sociedad multicultural, etc.

Si un centro asume como *rasgo de identidad* la defensa del pluralismo cultural y el compromiso contra la discriminación (cultural, étnica, racial, sexual,...), parece que debiera comprometer toda su estructura en orden a posibilitar tal elección.

b) Si un Proyecto Educativo de un centro vincula sus objetivos generales a la reflexión sobre la multiculturalidad social (y entiende ésta como potencial educativo y factor de enriquecimiento), podemos decir que es muy plausible el establecimiento, al menos formal, de una perspectiva de trabajo intercultural. Y recordemos que esta relación "finalidades educativas generales / análisis contextual" se nos presenta necesariamente en la elaboración de los P.E.C.

c) Sólo si el proyecto es vivido, asumido y desarrollado en los diversos colectivos de la comunidad educativa podremos decir que se genera un marco educativo intercultural. No pueden establecerse compartimentos estancos en las relaciones que nuestros alumnos y alumnas establecen entre sí porque la apreciación o la desconsideración del *otro*, en razón de su cultura, no entiende de barreras. La valoración que nuestros alumnos y alumnas hacen respecto a las *otras* culturas se transfiere a cualquiera de los ámbitos donde se relacionan con los demás: el aula, el comedor escolar, el patio, la calle,...

d) Por lo dicho anteriormente se entenderá que, con ser apreciable, no es suficiente que un determinado grupo de profesores / as desarrollen una actuación respetuosa con el pluralismo cultural, si ésta es una opción minoritaria. La expresión, vivenciación y valoración de la diferencia cultural no puede restringirse a un determinado ciclo, nivel o grupo. Por otro lado, existen numerosas cuestiones que exigen del profesorado el establecimiento de criterios compartidos: organización, metodología, tratamiento curricular, evaluación, etc.

A continuación analizaremos por separado cada uno de los apartados que constituyen un PEC e intentemos definir qué debiera caracterizarlos desde una

A. ANÁLISIS DEL CONTEXTO.

No cabe duda de que el estudio de las características del contexto sociocultural de un Centro, es un elemento esencial para comenzar el proceso de elaboración de un P.E.C. Más aún cuando una de las principales características que definen nuestra sociedad es precisamente la creciente pluralidad de realidades sociales y culturales que la configuran.

Para el tema que nos ocupa, esta fase resulta primordial, ya que la manera en que concebamos las características socioculturales del entorno del Centro, va a definir el enfoque de todo desarrollo posterior.

Así, la primera premisa para realizar este análisis podría definirse en términos de una simple convicción:

- entender que la diversidad (y específicamente, la diversidad cultural) es consustancialmente positiva, enriquecedora;
- asumir el pluralismo como potencial educativo, como factor generador de mayores posibilidades didácticas, enriquecedor de la reflexión pedagógica.

Por otro lado, concebir de una manera amplia y positiva la diversidad (como hemos visto en capítulos precedentes) nos lleva a considerar que la perspectiva intercultural es una necesidad de todos los Centros. Esta exigencia parece evidente cuando el contexto inmediato nos presenta una realidad multicultural. Como vimos en otro momento, ha sido precisamente en estos contextos donde de manera más temprana se han desarrollado propuestas educativas de carácter intercultural. Sin duda, la *demanda* en estas circunstancias es más clara, más inmediata.

Ahora bien, la realidad social no puede contemplarse parceladamente. La percepción que los ciudadanos y ciudadanas tienen sobre la pluralidad cultural de nuestra sociedad condiciona todo el debate social que ya se está produciendo: los procesos de integración y cohesión social, los fenómenos xenófobos y/o racistas, la *problematización* del bilingüismo, etc. En definitiva, estos son rasgos que parecen consecuencia de una percepción negativa de la diferencia cultural. Percepción, lastimosa en cualquier caso pero mucho más en un país con tal riqueza multicultural *interna*.

Como se ve, estos son temas que competen necesariamente a toda la sociedad. Por ello, "educar para la interculturalidad" es un rasgo que debiera caracterizar el proyecto educativo de cualquier Centro.

En primer lugar trataremos de determinar cual es la diversidad cultural de nuestro contexto. En este primer paso se toman decisiones que condicionan el resto del proceso: podemos focalizar nuestro análisis hacia la detección de minorías culturales "visibles" (gitanos, inmigrantes extranjeros...) o podemos ampliar nuestra concepción de diversidad cultural atendiendo a otros factores menos visibles pero igualmente importantes... (inmigrantes de otras comunidades de estado español, contexto rural o contexto urbano, lengua, clase social...).

Esta *lectura* de la diversidad cultural del contexto (como hemos visto en la primera parte de este "marco teórico") implica optar por un enfoque teórico determinado, consiguientemente, condiciona completamente el desarrollo de todo el trabajo posterior.

Una vez analizada la diversidad cultural que se expresa en el centro, conviene analizar su alcance en dos sentidos.

Por una parte interesa tomar medida, cuantitativa, de la importancia de cada uno de los factores de diversidad. Quizás no sea necesario afinar exhaustivamente en la cuantificación pero sí tomar conciencia de la *dimensión* real de estos colectivos. A menudo tenemos una impresión exagerada de la importancia cuantitativa de algunos grupos, especialmente cuando se les percibe con connotaciones negativas (ocurre, por ejemplo, que suele estar mucho más presente el debate sobre los magrebíes que sobre los sudamericanos, cuando la importancia numérica de estos últimos es considerablemente mayor..).

En otro sentido, debemos detenernos especialmente en considerar la manera en que "se vive" esta diversidad en el centro, esto es, hacer una valoración cualitativa de su presencia. Para ello habría que estudiar, entre otros, los siguientes aspectos:

- a) grado de conciencia de las identidades culturales
- b) grado de expresión y de "presencia" de las mismas (en qué lugares, de qué manera...)
- c) grado de conocimiento y valoración de las mismas por parte de todos (profesorado, alumnado, padres / madres...)
- d) identificación de situaciones de falta de atención, discriminación, conflictos...

En definitiva, se trataría de tomar conciencia del estado de la cuestión en el centro, tanto en un sentido cuantitativo (número y proporción de la composición multicultural) cuanto en una perspectiva cualitativa (percepción, valoración, tipo de relaciones que se producen...)

En la "actividad 1" encontraréis una ficha de trabajo para comenzar este análisis.

B. SEÑAS DE IDENTIDAD

Suelen entenderse las "señas de identidad" del P.E.C. como *"el resultado de la interacción entre el análisis del contexto y los propósitos que la institución se plantea"* . Ya hemos visto anteriormente en qué sentido es necesario plantearse el "análisis del contexto" y, posteriormente atenderemos a la definición de los objetivos, los "propósitos", que debieran caracterizar un PEC *intercultural*.

Veremos ahora qué puede señalarse como "señas de identidad", fruto de la interacción de los dos factores anteriores.

Las notas de identidad de un Centro definen la posición del mismo ante las cuestiones educativas fundamentales. Por tanto, también deben expresar su postura en relación a la interculturalidad. Los centros educativos constituyen un amplio abanico de realidades, por tanto la manera en que abordemos la toma de postura de la interculturalidad, debería admitir un cierto grado de variación. Como dijimos en el apartado anterior, cada comunidad educativa debe partir del análisis de su peculiar contexto, por tanto, deberá huirse de concepciones genéricas que no ayuden a instrumentalizar ese análisis.

En cualquier caso, señalaremos algunas caracterizaciones que, sin duda, pueden tomarse como generalizables. Y., para ello, dejando de lado otros aspectos de las "notas de identidad" (confesionalidad, modo de participación y gestión, línea metodológica,..) nos centraremos en la definición del conjunto de valores que harían factible un tratamiento favorecedor de la diversidad cultural.

No es este el momento de detenerse a desarrollar la complejidad de perspectivas de tratamiento de este campo. Sí anotaremos brevemente tres circunstancias que son especialmente importantes para el tema que venimos tratando.

En primer lugar, debe constatarse la complejidad progresiva de este tema en nuestra sociedad. Parece innegable que es creciente la diversidad axiológica, valoral, de maneras de interpretar el mundo y situarse en él. No cabe duda de que parte de esta progresiva complejidad proviene del aumento de la diversidad cultural en nuestra sociedad. Diversidad que comporta contraste de estilos, conductas, normas, estéticas, valores, etc.

En segundo lugar, y relacionado con el anterior, parece haberse agudizado la pluralidad de interpretaciones de valores que, en su definición formal, no suelen presentarse como problemáticos (pensemos en términos como *tolerancia* o *solidaridad*).

Como consecuencia, por último, parece haberse producido también un incremento de la contradicción entre los valores retóricos y los valores reales; aquellos que formalmente constituyen nuestros P.E.C.s y los que caracterizan nuestro trabajo cotidiano.

Estas tres circunstancias, que sin duda influyen en otros muchos temas, deben advertirse especialmente para definir los valores que dotarían de *interculturalidad* a las "notas de identidad".

De lo dicho hasta ahora, y teniendo siempre como referente la caracterización de educación intercultural que trabajamos en apartados anteriores, podemos deducir que lo fundamental de las "notas de identidad" no será establecer un determinado *listado* de valores (aunque ello resulte inevitable en último término). Más bien pretenden detenerse en considerar cuáles son las características que deben tener aquellos valores que queramos considerar interculturales. Porque atendiendo estas características, tendremos más claramente algún principio regulador que nos ayude a descender en su concreción y a facilitar la resolución de situaciones de conflicto entre valores.

En primer lugar, cabe señalar aquellos valores que manifiesten una clara vinculación con el compromiso frente a los diversos tipos de injusticia y/o marginación, puesto que ésta parece la primera de las causas que impide un tratamiento igualitario del pluralismo cultural.

Podemos pensar en valores tales como solidaridad, cooperación, respeto y apreciación de las identidades culturales, beligerancia ante la discriminación, antirracismo,...

Por otro lado, también merecerían ser considerados aquellos valores relacionados con el facilitamiento del desarrollo de los procesos de construcción de la identidad, la estimación de las expresiones culturales, la *normalización* de sus manifestaciones externas, la potenciación de la autoestima, el cuidado en las prácticas que entorpecen estos desarrollos, etc.

Finalmente, una última característica la aportarían aquellos valores que asegurasen un procedimiento democrático en el tratamiento del pluralismo cultural. Esta característica remite por tanto a valores como: rechazo de los dogmatismos, crítica y autocrítica, participación democrática, empatía, no adoctrinamiento, libertad de opción, reconceptualización positiva del conflicto, antietnocentrismo, ...

Esta triple caracterización podría apuntar un amplio conjunto de valores pertinentes para unas "señas de identidad" necesarias en una perspectiva intercultural. Ahora bien, de poco servirá contar con esta definición formal si no intentamos acercar su significado en relación al entorno donde se han de aplicar. Es decir, es necesario hacer un ejercicio de contextualización, de

"traducción" de las notas de identidad a la realidad concreta y cotidiana donde éstas se han de desarrollar.

En la "actividad 2" te proponemos una ficha de trabajo con ese objetivo.

C. OBJETIVOS

Conocemos ya la trascendencia del análisis sociocultural del contexto, y nos hemos acercado también a la definición de las "señas de identidad" que pueden caracterizar un P.E.C. *intercultural*.

Podemos por tanto aproximarnos ahora a la formulación de los objetivos que debiera contemplar tal P.E.C.

En primer lugar conviene decir que los objetivos que mencionemos no deben entenderse sólo como meta final. El desarrollo de un P.E.C. supone "*un diálogo permanente entre su contenido y la práctica educativa diaria*". Este "diálogo" es, a nuestro juicio, lo realmente valioso, en la medida en que constituya un verdadero proceso de construcción de un marco de interacción cada vez más respetuoso, más atento a la diversidad cultural, más rico. Y es este proceso el que verdaderamente supone una meta, porque mediante el mismo se garantiza una conceptualización positivadora de lo plural y se traducen en realidades tangibles los valores que caracterizaban nuestras "notas de identidad".

Dicho de otro modo, partir de enfoques *interculturales* en el "análisis del contexto", la definición de las "señas de identidad" y la "formulación de objetivos", por sí solo, no garantiza nada. Lo realmente sustantivo en la instauración de una *práctica intercultural* es este proceso progresivo de conexión de estas características generales y la práctica concreta y cotidiana. Este esfuerzo es el que asegura una interpretación no retórica del marco formalmente definido y promueve cambios en la mentalidad y la práctica profesional docente.

No nos detendremos a considerar las características que deben cumplir estos objetivos (globalidad, orientación de los planes de actuación, implicación de diversidad de ámbitos, viabilidad,...) pero, antes de señalar un breve listado de ellos, reiteramos la necesidad de hacer un uso contextualizado de los mismos. De lo contrario, poco pueden ayudar en el proceso de elaboración de un PEC sensible a la interculturalidad.

Los anotamos a continuación a modo de listado, bien entendido que forman parte de diversos ámbitos (pedagógico, institucional, proyección hacia el entorno, convivencia,...):

- Proveer un marco de relaciones que facilite la vivenciación de las diferentes realidades culturales y promueva una interacción cultural tolerante y enriquecedora.
- Proporcionar a los alumnos / as instrumentos de análisis, valoración y crítica de las diferentes realidades socioculturales de nuestro contexto. Capacitarlos, por tanto, para combatir los prejuicios, estereotipos y tópicos culturales; y para generar actitudes positivas hacia la diversidad.
- Desarrollar un régimen educativo no discriminador, enfrentado a cualquier tipo de marginación por razones culturales, y comprometido en la lucha contra actitudes y conductas racistas y/o xenófobas.
- Ofrecer un modelo cultural diverso, sensible al pluralismo cultural de nuestra sociedad, crítico con las perspectivas monoculturales (de selección y silenciamiento cultural interesadas).
- Configurar estrategias de construcción de conocimientos en interacción cultural, es decir, desde la diversidad de perspectivas culturales que los definen.
- Promover procesos de formación del profesorado vinculados a un desarrollo curricular con un enfoque intercultural (ver apartado PCC.).
- Establecer la flexibilización organizativa necesaria para responder a situaciones socioculturales diversas.
- Coordinar la actividad intercultural del Centro con proyectos de actuación de mayor globalidad (de carácter social, comunitario, colaboración con colectivos y asociaciones,...).

De la misma manera que apuntábamos para el apartado de "notas de identidad", es necesario hacer un ejercicio de contextualización de los objetivos para que estos tomen significado y vayan más allá de un planteamiento formal, retórico.

En la "actividad 3" te proponemos una ficha de trabajo con ese objetivo.

D. ORGANIZACIÓN

Cada Centro deberá establecer una estructura organizativa coherente con su entorno y con los objetivos educativos planteados.

Definir esta estructura supone asentar los diferentes componentes organizativos y delimitar las funciones de cada uno de ellos.

Desde la perspectiva que estamos considerando, de los distintos componentes que tradicionalmente se sitúan en la estructura organizativa (órganos de gobierno, equipos docentes, servicios, etc.), conviene fijar la atención en aquellos que pueden aportarnos una dimensión global de nuestro quehacer, conectada con las demandas y las problemáticas que están más allá de la valla del Centro.

La reflexión sobre el análisis sociocultural del contexto que hemos comentado anteriormente, no puede quedarse en un ejercicio retórico, intelectual. Si alguna validez tiene éste análisis, es la de situar las líneas de un propósito educativo (un PEC) en función de marcos de referencia más amplios: el contexto sociocultural concreto, con sus peculiares dinámicas e interacciones. Y es en este marco donde una perspectiva educativa intercultural comienza a tomar sentido, en la medida en que sus objetivos se vinculan a realidades sociales concretas.

Espacios como el Consejo Escolar, las APAS, Escuela de Padres y Madres, comisiones específicas (de absentismo, de acción tutorial, atención familiar,...) pueden ayudar a conectar el ámbito del Centro con la comunidad educativa en su conjunto. Es cierto que, con frecuencia, la burocratización atenaza los espacios de participación de la comunidad educativa. Sin embargo, hay que considerar que estos son los únicos ámbitos de participación donde los objetivos de carácter intercultural de un PEC, pueden sonar a algo más que un discurso estrictamente pedagógico, profesional.

Las propuestas interculturales sólo tendrán una incidencia importante en la medida que impregnen, se escuchen, se vivan, se transfieran a los contextos sociales de los Centros; y en la medida que el discurso intercultural no suene a retórica educativa sino que se plasme en propuestas, actividades, proyectos, que inciden en el contexto.

Por otro lado, los equipos de trabajo docente (departamentos, equipos de ciclo, comisiones de trabajo, etc.) deberán establecer en sus criterios de actuación los principios de una intervención flexible organizativamente, adaptada, contextualizada, diversificada. Estos son los espacios donde debe *traducirse* el discurso intercultural a criterios y principios de acción concretos: metodológicos, de evaluación, agrupamientos, enfoque curricular,... En definitiva, aquellas directrices que guiarán el proceso de elaboración del Proyecto Curricular (en el próximo apartado lo veremos con mayor detenimiento).

Finalmente, en la formulación de esta estructura se generan normativas que regulan su funcionamiento: reglamento de régimen interno, sistema de participación, documentos de seguimiento y evaluación del Centro, etc.

Todos ellos deberían considerar en su contenido el modo de tratamiento del factor cultural, atendiendo a que constituye una importante variable en la modulación de las relaciones. La importancia de estos documentos es primordial, en la medida en que está afectando la regulación de las relaciones educativas en su conjunto, incluyendo ámbitos tradicionalmente considerados de segundo orden en la reflexión pedagógica, como son el comedor escolar, los tiempos de recreo, las actividades extraescolares, etc.

Muy frecuentemente no se dan las circunstancias que permiten embarcarse en el proceso de elaboración de un Proyecto Educativo (equipo docente estable, consenso en la prioridad e importancia del tema, dificultad intrínseca del tema...). Buena prueba de ello, lamentablemente, es su escasa existencia en el panorama educativo español.

Quizás una estrategia útil para plantear un debate global en el centro, a propósito de la diversidad cultural y el tratamiento educativo que merece, sea partir del planteamiento de "casos" donde esta diversidad se manifieste (con un carácter conflictivo o no). De este modo podemos poner a prueba el tipo de análisis que se realiza y las sucesivas aproximaciones a los apartados constitutivos de un PEC y que hemos comentado anteriormente. Porque analizar el caso implica evidenciar la concepción de diversidad que se tiene ("análisis del contexto"), posicionarse ante la misma ("notas de identidad") y establecer propósitos de actuación ante esa realidad ("objetivos").

En este sentido puede sugerirse la detección de situaciones que se producen cotidianamente en los centros y que constituyen manifestaciones de esta diversidad para utilizarlas como excusa metodológica para iniciar debates colectivos.

Lo más valioso sería aportar situaciones que cada cual encuentra en su Centro.

Aquí os proponemos un debate a partir de un comedor escolar. "*Actividad 6*"

3. PROYECTO CURRICULAR

A. INTRODUCCIÓN

Resulta difícil concebir la reflexión sobre el Proyecto Curricular (PCC en adelante) desligada de la del Proyecto Educativo.

El PCC., como parte sustancial del Proyecto Educativo, constituye su principal elemento vertebrador, materializa las grandes líneas educativas formulada en éste. Es, por tanto, un ámbito privilegiado de definición de la "propuesta cultural" que se realiza en cada centro.

El PCC. será deudor de las líneas educativas definidas en éste (análisis y caracterización consensuada del contexto, notas de identidad, objetivos, organización,...). Hemos visto anteriormente los rasgos que podrían caracterizar un PEC *intercultural*. Conviene por tanto ahora continuar esa reflexión en relación al desarrollo curricular que se debe expresar en los PCC.

Comencemos por explicitar que creemos necesario superar una concepción restrictiva de currículo (centrada en la especificación de un plan de objetivos,

áreas, contenidos....) para definirlo como el conjunto de experiencias (implícitas y explícitas) que constituyen las vivencias de los alumnos y alumnas en los centros. El currículo, va mucho más allá de un listado programático de contenidos. El currículo impregna los pasillos, los patios.... El currículum condiciona la percepción que tenemos de los otros, las posibilidades de participación, las interacciones, los mensajes de aceptación o de rechazo explícitos y/o encubiertos....

El currículo selecciona unas realidades culturales y silencia otras. Las prestigia o las desacredita. En definitiva, el currículo deviene, consciente o inconscientemente, en la *propuesta cultural* que un centro ofrece a su comunidad.

Con frecuencia, el análisis de los sesgos culturales del currículum y de los modos en que éste ha venido tratando la diversidad cultural nos ofrece suficientes ejemplos del papel que el currículo ejerce:

- * asimilación cultural y naturalización de la cultura dominante (mediante la silenciación de otros referentes culturales, la ausencia de reflexión crítica sobre el sesgo del currículo, el uso de metodologías y materiales no diversificados....)

- * segregación / exclusión (mediante el establecimiento de redes paralelas -encubiertas o explícitas-, planificación de itinerarios curriculares distintos, "anticipación" de las posibilidades académicas de determinados grupos, ausencia de conexión con la cultura experiencial de los alumnos / as, percepción "agresiva" del medio escolar, mensajes doble-vinculares, rigidez en la organización escolar, ...)

- * trivialización de la diferenciación cultural, desacreditación, *exotismo* cultural, esencialismo (tratamiento estereotipado de los contenidos culturales de "los diferentes", explicación estática y esencialista de la cultura, tratamiento ocasional, complementario y superficial...)

Por tanto, *¿cómo caracterizar un currículum intercultural? ¿Cómo explicar el carácter transversal de la educación intercultural? ¿Puede organizarse el currículum, en la práctica, de manera que ayude a los alumnos y alumnas a dotar de significado a sus experiencias? ¿Puede resultar representativo de las realidades culturales del contexto?*

Naturalmente, para apuntar alguna respuesta afirmativa, haría falta considerar no solo el propio diseño del currículum sino, muy fundamentalmente, la organización misma de sus contenidos: "*... el aprendizaje en la escuela debe, así pues, provocar la relación activa y creadora de los individuos y grupos con la cultura pública de la comunidad humana en general y de la comunidad local en particular. En esta concepción, la escuela debe preocuparse por construir puentes entre la cultura académica tradicional, la cultura de los alumnos y la cultura que se está creando en la comunidad social actual. Para ello, el currículum debe ser un medio de vida y acción de modo que los individuos construyan y reconstruyan el significado de sus experiencias*"

En cualquier caso, parece claro que un currículum *intercultural* exige no sólo

cambiar las pretensiones de aquello que queremos transmitir, sino el mismo proceso de aprendizaje, el juego de intercambios e interacciones que se da en toda experiencia escolar, "los procesos internos que se desarrollan en la educación institucionalizada". Hay que hacer, por tanto, un análisis de tales experiencias atendiendo a las creencias, actitudes y valores que las atraviesan. Elementos que, al mismo tiempo, están recorridos y modulados (entre otros factores), por la propia filiación cultural.

Porque "cuando nos planteamos la cultura no como los contenidos-objeto a asimilar, sino como el juego de intercambios e interacciones que se establecen en el diálogo transmisión-asimilación, conviene ser conscientes de que en toda experiencia de adquisición se cruzan creencias, aptitudes, valores, actitudes y comportamientos, porque son sujetos reales quienes asignan significados desde sus vivencias como personas". Y estas vivencias, esta peculiar percepción y específica atribución de significado de la realidad que rodea el/la niño/a, está necesariamente modulada, entre otros factores, por la filiación cultural.

La cultura de un centro, más allá de los contenidos seleccionados, se concreta en el propio proceso de conocer; en las posibilidades que los alumnos tienen de participar en el mismo, de reconocer significados, de identificarse con ellos y de establecer conexiones con sus vivencias. Por tanto un currículum *intercultural* debería preguntarse, más que por un "listado temático", por:

- a) cómo contextualizamos el currículum
- b) qué conexiones establecemos entre aquello que queremos enseñar y el significado que ello tiene en el contexto sociocultural de los alumnos y alumnas.
- c) la relevancia de los aprendizajes que proponemos.
- d) la utilidad de nuestra metodología para producir interacciones, para intercambiar significados, para "compartir conocimiento"...
- e) la diversificación en el uso de estrategias didácticas, de materiales curriculares....

A menudo se ha concebido el currículum *intercultural* de manera restrictiva, como una opción "de área" (normalmente, *Conocimiento del Medio*), a la que se le agregan unos "añadidos curriculares". Esta opción se apoya en el implícito de que *currículum intercultural* significa conocer las culturas "de los otros" y, por tanto, elabora propuestas que se centran en los elementos culturales externos, en las manifestaciones culturales de tales colectivos (folklore, gastronomía, estética, arte...). Estos elementos (desgraciadamente, los más fácilmente convertibles en tópicos) constituyen los añadidos curriculares y suelen convertirse en elementos accesorios, desconectados del currículum "ordinario".

Bajo la irónica expresión "currículum del turista" se han explicado un conjunto de intervenciones que toman este sentido (trivializadas, referidas a manifestaciones externas, tratamiento "de recuerdo" descontextualizadas,

ocasionales,...).

Otro tipo de intervención curricular ha consistido en desarrollar el tratamiento de la diversidad cultural en momentos específicos (sesiones, efemérides, celebraciones puntuales, días o "semanas de"...), bien para plantear la temática en general, bien para desarrollar temas referidos a determinados colectivos presentes en el centro....

El inconveniente de este planteamiento no es estrictamente (ni fundamentalmente) metodológico, sino de concepto ya que, mediante este modelo de intervención, a menudo se trata la cuestión en una orientación trivializadora, sin conexión con los aprendizajes valorados, evaluables, sancionados como valiosos. Por tanto, en ocasiones, puede ser agravante de los estereotipos y tópicos que, bienintencionadamente, pretende combatir.

Ambas perspectivas constituyen acercamientos parcializadores y restrictivos. Sin embargo, se debe reconocer que ésta ha sido, durante mucho tiempo, la única respuesta en cuanto al tratamiento de la diversidad cultural en los centros educativos. Los profesores / as más concienciados en el tema, han utilizado estas orientaciones curriculares con el objetivo de reconocer esta diversidad en las escuelas y, en muchos casos, para luchar contra su menosprecio y anulación. Este tipo de intervenciones tenían sin duda efectos positivos, en la medida en que facilitaban el reconocimiento, al menos simbólico, de representaciones culturales frecuentemente silenciadas. Sin embargo, parece claro que esta perspectiva curricular no es la adecuada para abordar el tema de manera global.

B. INTERCULTURALIDAD Y TRANSVERSALIDAD

¿Puede la educación intercultural constituir un eje transversal al currículo?
¿Es, verdaderamente, un "contenido" transversal?

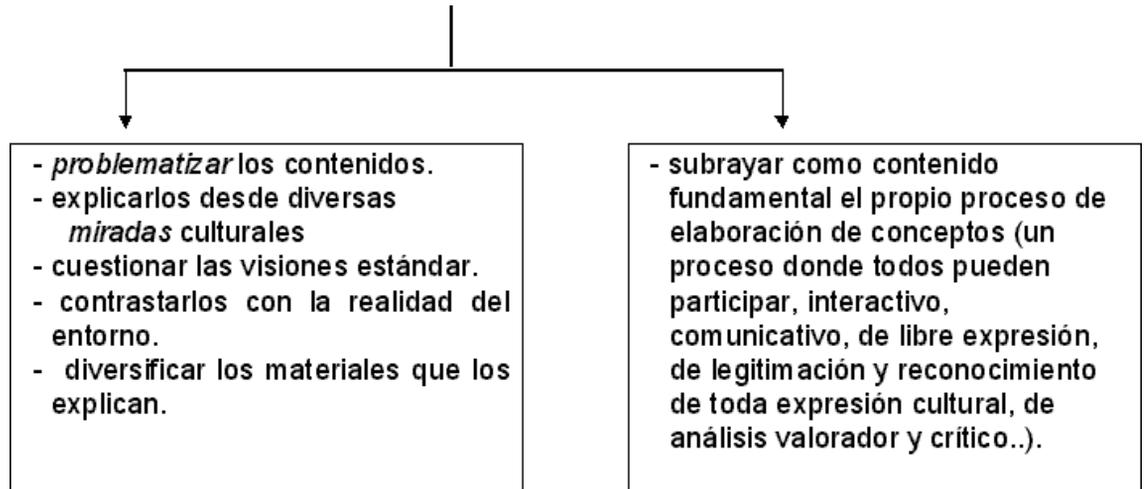
Desde luego el término *transversal*, últimamente, se ha convertido en un verdadero cajón de sastre. Quizás, para responder las preguntas introductorias, cabría darles la vuelta: ¿puede concebirse un currículum sin una explicación cultural que lo sustente?

El carácter transversal de la educación intercultural se desprende de la concepción curricular que venimos desarrollando: todo aprendizaje se apoya en la base cultural desde la cual éste se interpreta y todo aprendizaje toma sentido y significado en el contexto cultural donde se utiliza.

Así pues, un currículum intercultural debería tratar la comprensión y conceptualización de la realidad social desde los más variados filtros culturales; atravesando el currículo en su totalidad. De esta manera, problematizar y contextualizar los contenidos, relativizar y analizar desde

diversas "miradas" culturales los conceptos sociales; ayudará a definir una perspectiva transversal que impregne todo el currículum. En resumen, trataría de desarrollar una competencia en los/as alumnos / as que posibilite entender el mundo desde diversas lecturas culturales, reflexionar críticamente sobre la propia cultura y la de los demás y generar una actitud y vivencia positiva, comprometida, enriquecedora de las relaciones entre culturas, esto es, lo que se venido llamando *competencia multicultural*.

Por tanto, para *hacer* transversalidad en educación intercultural, es necesario



En definitiva, un currículum intercultural es aquel que puede servir de mediador entre la cultura escolar y la cultura experiencial de los alumnos. Y, por otra parte, esta propuesta no implica sino interpretar los adjetivos que habitualmente añadimos al sustantivo currículum: abierto, flexible, contextualizado.....

Quizás una buena manera de evidenciar el carácter *transversal* de la interculturalidad es analizar los contenidos que, con esta orientación, están ya presentes en el currículum prescriptivo. En la "*actividad 4*" os sugerimos una propuesta concreta.

C. ALGUNOS ASPECTOS DEL PROYECTO CURRICULAR

Como hemos visto, el PCC constituye un elemento fundamental para definir qué podemos hacer en nuestro contexto concreto y cotidiano para desarrollar una perspectiva intercultural. Centraremos nuestra atención en este apartado en considerar dos claves fundamentales para esta finalidad: la contextualización de los objetivos y el establecimiento de los principios metodológicos.

En el siguiente capítulo desarrollaremos éste último en relación a las propuestas didácticas para el aula y el uso de materiales curriculares.

En primer lugar nos referiremos a la tarea de adecuación al centro de los objetivos generales de la/s etapa/s. En este sentido, a la hora de adaptar a nuestra realidad los objetivos propuestos por los diseños curriculares prescriptivos, hemos de realizar un análisis de cada uno de ellos con objeto de contextualizarlos, darles significado, y orientarlos en la perspectiva del tratamiento de la diversidad cultural.

Para realizar este trabajo una posible estrategia consiste en aplicar una serie de preguntas a cada uno de los objetivos propuestos con objeto de ayudar a su concreción y de hacer aflorar aquellas prácticas no conscientes que forman parte del currículum oculto.

En la "actividad 5" os sugerimos una propuesta concreta.

En relación a los principios metodológicos a definir en el PCC convendría partir de una idea desarrollada en la introducción a este capítulo: merece la pena centrar fundamentalmente la atención en los procesos internos que se desarrollan en la educación institucionalizada, por tanto *"esta perspectiva sobre el currículum real implica considerar el cambio en los métodos pedagógicos y la formación de profesores para fomentar una perspectiva cultural que abarque la complejidad de la cultura y la experiencia humanas."*

Por otra parte, hay que constatar la importancia de establecer una relectura del constructivismo a la luz de la pedagogía intercultural, dotándole de nuevos matices y ampliando sus enfoques y puntos de mira, así como sus derivaciones de prácticas.

Cuando hablamos de "derivaciones prácticas" nos estamos refiriendo al conjunto de principios de carácter metodológico modulados por preceptos generales, que se desprenden de una concepción particular de la escuela, la enseñanza y la educación.

El currículum debe responder a estos principios básicos mediante el establecimiento de principios metodológicos. Estos principios se fundamentan en dos ideas:

- la "realidad" viene siendo progresivamente más diversa (aunque la realidad del centro y su contexto inmediato no lo sea en gran medida, la realidad social sí lo es);
- la base cultural de los alumnos es un elemento psicopedagógico imprescindible para generar un aprendizaje significativo y relevante.

Por lo tanto, los "principios metodológicos" parten de un tratamiento de la diversidad cultural aceptando ésta como algo enriquecedor y positivo. Como consecuencia, las "actuaciones didácticas" generarán un tipo de interacción que potencie el reconocimiento, valoración y respeto hacia toda forma cultural.

Es necesario aclarar que no existen unos principios metodológicos y unas actuaciones didácticas específicos de la educación intercultural. Como ocurre con otras disciplinas, la pedagogía intercultural se nutre de propuestas de diferentes ámbitos, reconvirtiéndolas a la luz de sus postulados y adaptándolas para conseguir sus metas

y objetivos. Así, muchas estrategias surgidas con el desarrollo de otros campos educativos (educación para la paz, autoestima, cooperación,...) se convertirán en herramienta valiosa en el tema que nos ocupa.

A continuación haremos un repaso de aquellos principios metodológicos a partir de los cuales hemos de desarrollar cualquier actuación de carácter práctico (al ser en su mayoría, cuestiones tratadas en apartados anteriores, pretendemos que sirva como recopilación y síntesis. Por otra parte, tendrán su desarrollo en el próximo apartado 4.1 "el marco didáctico del aula"):

1.- Partir de los conocimientos previos del alumno/a supone (tal y como desarrollamos en el apartado 3.3 de la primera parte) tomar en cuenta su cultura de origen, considerarla y valorarla.

2.- Eliminar prejuicios y tópicos hacia lo desconocido, generadores de actitudes racistas y discriminatorias (superioridades culturales, utilización generalizada de estereotipos, naturalización de los rasgos culturales....).

3.- Trabajar la adquisición de estrategias de exploración, descubrimiento, planificación de actividades y de reflexión sobre el proceso seguido en el aprendizaje.

4.- Diseñar actividades motivadoras, activas, participativas, dinámicas,...; que impliquen e involucren en la vida escolar. Actividades que resulten "útiles" para el planteamiento de situaciones reales, cotidianas; que ayuden a transferir aprendizajes escolares a situaciones vitales.

5.- El proceso de construcción de los conocimientos ha de realizarse de manera intercultural, es decir, planteando multitud de ópticas, distintas maneras de leer, percibir e interpretar la realidad.

6.- EI enfoque globalizador es de utilidad para la perspectiva intercultural. Al tratarse de una estrategia para relacionarse con la información y para aprender a trabajar con ella, nos ayuda a vivir en un mundo que nos remite continuamente mensajes a través de múltiples canales. Junto con la interdisciplinariedad hacen referencia continua al entorno donde se desenvuelve el alumno/a e intenta conectar con sus propias vivencias y su realidad.

7.- La interacción (profesor/a-alumno/a y alumnos/as-alumnos/as) es una estrategia pedagógica fundamental. De ella derivaremos en el próximo capítulo propuesta didácticas concretas.

8.- Una consecuencia del principio anterior es la importancia de facilitar un

ambiente de aprendizaje adecuado y cómodo para todos / as. Donde cada persona se sienta importante, protagonista, respetada y valorada por igual y donde cada uno pueda expresar libremente su opinión y sea escuchado, aceptado y criticado de manera constructiva.

9.- La planificación didáctica debe ser abierta, flexible y diversificada.

10.- La participación de la comunidad educativa (más allá de la gestión y organización del centro) puede ser instrumento pedagógico útil, como fuente de conocimiento y de conexión con la realidad del contexto.

4. PROGRAMACIONES Y PROPUESTAS PARA EL AULA.

A. EL MARCO DIDÁCTICO DEL AULA

Una vez vistos los principios pedagógicos que pueden inspirar una intervención educativa *intercultural*, trataremos de definir el marco didáctico que tales principios suponen en el aula. Trataremos así de afrontar la pregunta, ya clásica: ¿qué hago el lunes?

Por lo visto hasta ahora, se entenderá que, para definir el marco didáctico del aula, es necesario recordar que las personas aprenden inmersas en un contexto, y que no es posible separar el hecho mismo del aprendizaje (como si se tratara de una experiencia de laboratorio) del contexto cultural desde el cual estos sujetos lo interpretan.

Para ello, el contexto de aprendizaje del aula debe, en primer lugar, crear un marco de aprendizaje que se apoye en los referentes culturales que se aportan. Sólo así podemos evitar que los alumnos y alumnas generen una yuxtaposición de códigos, aquel que se utiliza para afrontar los problemas de la vida cotidiana y el que se utiliza para resolver los trabajos en el ámbito escolar.

En segundo lugar, y simultáneamente, habría que estimular que estos referentes culturales confluyan e interactúen, y cuidar el modo en que estos intercambios se producen. Se necesita un marco de relaciones (de centro, de aula) donde sea verdadera la comunicación y la interacción, donde sea posible la expresión espontánea de la propia identidad cultural, donde ésta expresión se legitime, se valore y se analice críticamente; donde se ponderen los factores ideológicos que influyen en nuestra percepción de las culturas. Donde, en definitiva, sea posible construir la propia identidad cultural enriquecedoramente, adquiriendo al mismo tiempo competencia para tener conciencia de los esquemas culturales de los que tenemos alrededor.

Parece plausible pensar que lo dicho hasta ahora exige un importante cambio en la manera de pensar del profesorado, esto es, entender el proceso de aprendizaje, fundamentalmente, como un proceso de interacción (alumno/a-alumno/a-profesor/a). En este proceso, el papel fundamental del profesor/a será cuidar las condiciones en que se produce el desarrollo de tales

interacciones y diseñar un seguimiento cualitativo de las mismas.

Sabemos que la motivación del alumnado depende, entre otros factores, del marco de relaciones interpersonales que se da en aula. Si éste favorece la confianza mutua, la aceptación, el respeto, etc.; las posibilidades de expresión y de interacción se multiplican favorablemente. Y ello no sólo desde un punto de vista cuantitativo, sino que también se favorece la posibilidad de expresar y hacer conscientes (a uno mismo y a los demás), los esquemas conceptuales que utilizamos, nuestros peculiares puntos de vista, etc. Como hemos visto al hablar de constructivismo e interculturalidad, y como veremos más adelante al considerar la elaboración de unidades didácticas; esta fase de expresión y toma de conciencia de los diversos puntos de vista (definidos a menudo por la cultura) es un punto crucial en el proceder de una didáctica *intercultural*.

Para hacer posible una propuesta así hay que observar, de principio, el propio sesgo cultural de las escuelas y su manera de organizar el conocimiento. Y esta excluye a menudo la utilización de los "saberes prácticos" que aportan los alumnos y alumnas. La misma manera de organizar los contenidos (y particularmente el peso de las disciplinas en esta organización) dificulta una propuesta curricular contextualizada, enraizada a la cultura *vivida*. Así, es difícil crear un proceso de comunicación donde los alumnos intercambien significados, donde "*reuniendo sus experiencias lleguen a un nivel de comprensión mayor del que poseían antes*", donde construyan *conocimiento compartido*.

Por tanto, es necesario estimular aquellas metodologías que nos ayuden a posibilitar este "marco de interrelaciones", esto es, aquellas propuestas que favorezcan la interacción entre iguales, el trabajo cooperativo, las dinámicas comunicativas, el intercambio de roles, las tareas colectivas, etc.

Señalemos en primer lugar como recurso metodológico conveniente aquellas intervenciones que nos ayuden a realizar una diversificación de los procesos de comunicación entre el profesor/a-alumnado y entre el propio grupo, mediante:

* La organización del aula y los agrupamientos de los alumnos/as (según las actividades a llevar a cabo, los intereses, las motivaciones, etc)

* La pluralidad de técnicas y modalidades de trabajo (trabajo práctico, de investigación, de observación, de exposición, de debate, trabajo cooperativo, trabajo individual, trabajo autónomo, etc.)

* La diversificación de materiales y de apoyos (orales, escritos, audiovisuales, variación de los momentos y tiempos de las actividades de clase, diversificación de las consignas, etc.).

* La diversificación de actividades de aprendizaje para la adquisición de un mismo contenido y diversificación de contenidos para un mismo objetivo (planteamiento de actividades con diferentes grados de ayuda para un mismo objetivo, de actividades más o menos guiadas, definición de diferentes grados de consecución de un objetivo, etc.).

* La diversificación de los momentos, de las modalidades y de los instrumentos de evaluación coherentes con los objetivos (autoevaluación, evaluación de los conocimientos previos, coevaluación entre alumnos, pruebas de control sobre adquisiciones puntuales, pruebas de síntesis, etc.)."

En segundo lugar, podemos servirnos de aquellas actividades que venimos identificando como de trabajo cooperativo. Aunque no puede decirse que tales

propuestas hayan sido desarrolladas con profusión en nuestras escuelas, es suficientemente conocida su favorable influencia, fundamentalmente por lo que se refiere a sus repercusiones en el proceso de aprendizaje y de socialización.

Para el tema que nos ocupa, el enfoque cooperativo resulta especialmente útil ya que favorece que los alumnos establezcan mecanismos de colaboración y ayuda, y, por otro lado, refuerza la cohesión grupal al conectar sus tareas individuales para un objetivo común.

Por otra parte, algunas de las características pedagógicas de este enfoque subrayan su pertinencia en el campo de la educación intercultural:

a) mejora la autoestima.

b) mejora la capacidad de comprensión y respeto hacia quienes nos rodean.

c) favorece la adquisición de competencias sociales.

d) desarrolla la capacidad empática, de situarse en la perspectiva del otro. Ayuda a la descentración del pensamiento. La interacción social entre iguales sirve para aprender a tomar en consideración perspectivas diferentes a la propia, tanto cognitiva como emocionalmente.

e) aumenta la cohesión social y la colaboración en el grupo. Mejora el clima del aula. Las experiencias de trabajo cooperativo en grupos heterogéneos (sexual, social, culturalmente) muestran que las relaciones de amistad tuvieron un carácter duradero.

f) incremento en las expectativas y del rendimiento *académico*. La interacción social entre iguales es un factor importante de progreso cognitivo, sea por la vía del conflicto sociocognitivo o por la vía de la cooperación y las acciones conjuntas.

g) proporciona experiencias satisfactorias de interacción en igualdad. Favorece la superación de la interacción discriminatoria.

h) desarrolla el sentido de la responsabilidad.

i) desarrolla el sentido y las capacidades de cooperación.

j) favorece una actitud activa hacia el aprendizaje.

k) motiva hacia el aprendizaje, al distribuir el éxito de manera adecuada.

También las propuestas didácticas denominadas de enfoque socioafectivo, desarrolladas en otros ámbitos (ed. para la paz, ed. para el desarrollo, etc), pueden ayudar a la construcción de una *pedagogía intercultural*.

Repasaremos aquí también brevemente algunas ventajas de esta propuesta didácticas, con objeto de hacer notar cómo inciden también notablemente en el tratamiento educativo de la diversidad:

a) El proceso de socialización. En las relaciones y juegos con los iguales, los niños y niñas aprenden a elaborar pautas de comportamiento comunicativo y a socializar valores, actitudes, competencias y formas de percibir el mundo propios de cada grupo socio-cultural.

b) Adquisición de competencias sociales. La interacción constructiva con el grupo de iguales favorece e incrementa las habilidades sociales de los niños / as.

c) Actitudes de aceptación, respeto, apoyo y colaboración. Se produce transferencia de esta forma de trabajo socioafectivo a otras tareas, ámbitos o contextos. Aumenta la tendencia a compartir materiales, organizar tareas en común, etc.

d) Refuerzo de la autoestima. La capacidad de relacionarse con otros es fuente de satisfacción y refuerza el autoconcepto y la autoestima.

e) Mejora del clima del aula. Un lugar sentido como propio, que incorpora elementos de su entorno sociocultural, que "conecta" con su realidad; favorece la expresión espontánea y positiva, y mejora la actitud, las relaciones, el ambiente general del aula.

No cabe detenerse en este momento a considerar con detalle las ventajas de una perspectiva metodológica "de interacción". Lo que aquí nos interesa es hacer notar las ventajas de tal propuesta metodológica, en orden a conseguir una comprensión cognitiva más potente de los diferentes modos de percibir el mundo y de situarse en él. Ser capaz de descubrir tales puntos de vista, implicarse en ellos cognitiva y afectivamente, someterlos a valoración y crítica; no son sino las notas que definen lo se ha llamado *competencia multicultural*.

Por último, otros estudios, de enfoque comunicativo, han evidenciado la importancia de las didácticas de interacción y de trabajo cooperativo a la hora de afrontar la modificación de los tópicos y estereotipos socioculturales. Tópicos y estereotipos que configuran una representación "de los otros" que está condicionando muy fundamentalmente las posibilidades de comunicación.

Además, las representaciones que tenemos de los grupos sociales y culturales no provienen simplemente de un determinado repertorio de imágenes transmitidas tradicionalmente. Son también el resultado de una determinada dinámica de relaciones. De ahí la importancia de organizar tareas donde los grupos, heterogéneamente constituidos, *necesiten* cooperar en tareas comunes en las que se ven en disposición de aportar y recibir. Situaciones que conducen necesariamente a una percepción positiva del grupo y de sus componentes.

Por otro lado, como sabemos, los individuos construyen su identidad en referencia a la pertenencia a un grupo y de la significación, fundamentalmente emocional, que de él recibe. Así, en la construcción de una identidad positiva, se tiende a valorar el grupo de pertenencia y a desvalorizar, por comparación, "los otros grupos", "las otras identidades". Por esta razón es necesario avanzar hacia la disolución del dilema "nuestro grupo" (o nuestra cultura) frente a "su grupo", estableciendo un concepto de "nuestro grupo" amplio, complejo, heterogéneo, diverso.

Lo fundamental, al establecer una *comunicación intercultural*, será por tanto, facilitar actividades como las que venimos comentando, donde el niño/a pueda hablar "hablar de su experiencia, compararla con la de los otros para comprenderla. Resulta de ello una objetivación que permite no solamente hacerla inteligible y transmitirla, sino además inducir una toma de conciencia y, a través de ella, una eventual evolución personal".

B. ACTIVIDADES PARA LA CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INTERCULTURALIDAD EN LOS PROYECTOS EDUCATIVOS DE CENTRO, EL PROYECTO CURRICULAR Y PROGRAMACIONES DE AULA

ACTIVIDAD 1

El análisis sociocultural del contexto, como hemos visto, condiciona completamente el tratamiento que desarrolle el centro. Determinar cuales son los grupos culturales presentes y cual es su situación cualitativa y cuantitativa, nos ayuda a tomar conciencia del significado de un tratamiento intercultural adecuado a nuestro contexto.

OBJETIVOS

- a) Identificar los diferentes grupos culturales presentes en nuestro contexto inmediato.
- b) Evaluar su importancia cualitativa y cuantitativa.
- c) Valorar el grado de conciencia, expresión y conocimiento de estas identidades culturales.
- d) Identificar donde se manifiestan estas expresiones en el centro.
- e) Estudiar la existencia de situaciones de desigualdad y/o discriminación en las relaciones entre estos grupos.
- f) Traducir estos análisis a la realidad del propio centro.

DESARROLLO

A continuación encontraréis una ficha de trabajo para iniciar el análisis del contexto en lo que se refiere a la variable cultural.

Realizad el análisis que sugiere la ficha.

Pensad en los instrumentos que necesitaríais para obtener información sobre los apartados que indica la ficha.

FICHA 1

| Diversidad cultural (grupos culturales que se perciben en el entorno) | Valoración cuantitativa (número, distribución, proporción...) | Valoración cualitativa a) grado de conciencia de esta identidad b) grado de expresión y "presencia" c) grado de conocimiento d) existencia de situaciones de discriminación, conflictos... |
|---|---|---|
| | | |
| | | |

| | | |
|--|--|--|
| | | |
| | | |

• **ACTIVIDAD 2**

Las "notas de identidad" de un Proyecto Educativo suponen la explicitación de los posicionamientos ideológicos del centro. Hemos examinado los peligros que implica una enunciación retórica de las notas de identidad, por ello conviene traducir estas notas contextualizando su formulación en relación al contexto donde éstas han de tomar significado.

OBJETIVOS

- a) Identificar las notas de identidad que podrían caracterizar un PEC *intercultural*.
- b) Hacer patente la necesidad de reformularlos en relación al contexto.

DESARROLLO

El ejercicio que plantea la siguiente ficha de trabajo consiste en reformular los "rasgos generales" de acuerdo con la el contexto concreto donde estas se desarrollarán.

Justificar la nueva formulación de los "rasgos generales".

FICHA 2

| Rasgo general | Rasgo contextualizado |
|--|------------------------------|
| Valores vinculados al compromiso ante situaciones de desequilibrio en las interacciones culturales: solidaridad, cooperación, respeto y valoración de las identidades culturales, beligerancia ante las discriminaciones, antirracismo, | |

| | |
|--|--|
| etc. | |
| Rasgos relacionados con la potenciación de la identidad cultural: estimación de las expresiones culturales, <i>normalización</i> de sus manifestaciones, promoción de "la autoestima cultural", etc. | |
| Rasgos que aseguran un procedimiento democrático en el tratamiento del pluralismo cultural: rechazo de los dogmatismos, crítica y autocrítica cultural, participación democrática, empatía, análisis crítico del sesgo cultural de la escuela, antietnocentrismo, conceptualización positiva del conflicto, etc. | |

• ACTIVIDAD 3

Con los objetivos generales de un Proyecto Educativo sucede algo parecido a lo que hemos comentado al hablar de las "notas de identidad": necesitamos reformularlos para que nos ayuden a la acción.

OBJETIVOS

- a) Identificar los objetivos que caracterizan un PEC *intercultural*.
- b) Ejercitarnos en la reformulación contextualizada de los mismos.

DESARROLLO

El ejercicio que os plantea la siguiente ficha de trabajo consiste en reformular los "objetivos generales" en función de realidades contextuales concretas.

Redactar los argumentos que justifican la nueva formulación de los "objetivos generales".

FICHA 3

| Objetivo general | Objetivo contextualizado |
|-------------------------------|--------------------------|
| A) Proporcionar a los alumnos | |

instrumentos de análisis, valoración y crítica de las diferentes realidades socioculturales de nuestro contexto. Capacitarlos, por tanto, para combatir los prejuicios, estereotipos y tópicos culturales; y para generar actitudes positivas hacia la diversidad.

B) Ofrecer un modelo cultural diverso, sensible al pluralismo cultural de nuestra sociedad, crítico con las perspectivas monoculturales (de selección y silenciamiento cultural).

C) Promover un marco de relaciones que facilite la vivencia de las diferentes realidades culturales y genere una interacción cultural tolerante y enriquecedora.

D) Desarrollar un régimen educativo no discriminatorio, enfrentado a cualquier tipo de marginación por razones culturales, y comprometido en la lucha contra actitudes y conductas racistas y/o xenófobas.

E) Establecer la flexibilización organizativa necesaria para responder a situaciones socioculturales diversas.

F) Configurar estrategias de construcción de conocimientos en interacción cultural, esto es, desde la diversidad de perspectivas culturales que los definen.

G) Promover procesos de formación del profesorado vinculados a un desarrollo curricular con un enfoque intercultural.

H) Coordinar la actividad intercultural del centro con proyectos de actuación de mayor globalidad (de carácter social,

comunitario, colaboración con colectivos y asociaciones, etc).

• ACTIVIDAD 4

Mediante esta actividad te sugerimos que reflexiones sobre el carácter transversal de los contenidos de la "educación intercultural".

Tal y como hemos comentado en el *marco teórico*, la transversalidad en la interculturalidad, más que añadir contenidos, propone evidenciar el carácter cultural de los que ya están presentes en los currículum.

Por tanto, una primera posibilidad de trabajo, consistiría en hacer explícitos estos contenidos, tenerlos convenientemente planificados y sistematizar su tratamiento.

OBJETIVOS

- a) Reflexionar sobre el carácter transversal de los contenidos de la educación intercultural.
- b) Analizar el currículum prescriptivo con objeto de identificar los contenidos que permitan desarrollar una perspectiva intercultural.
- c) Organizar y sistematizar estos contenidos.

DESARROLLO

En función del grupo de profesores con el que se esté trabajando (etapa, áreas) se tomará el currículum correspondiente y se procederá a analizarlo con las finalidad que se ha comentado.

Es muy útil partir de las introducciones a las áreas y de los objetivos generales, pues en estos apartados encontraremos claves que nos ayuden a interpretar mejor los bloques de contenido y a descubrir su pertinencia para el tratamiento de lo cultural.

A continuación os sugerimos un ejemplo, partiendo del currículum de lenguas de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Valenciana.

| <u>Currículum de Lenguas ESO</u> | | |
|--|--|---|
| Fundamentación | Objetivos | Contenidos |
| (fragmentos literales o resúmenes de la introducción y fundamentación de los objetivos y contenidos del área) El lenguaje, además de un instrumento de comunicación, es | (solo se citan los que señalan explícitamente la cuestión. No se apuntan otros que, evidentemente, también están relacionados) 3. Conocer y valorar la realidad | Bloque I. La lengua en la comunicación interpersonal. El aprendizaje de las normas sociocomunicativas que rigen los intercambios comunicativos han de fomentar la reflexión crítica sobre los estereotipos y los prejuicios convencionalmente aceptados, evitando su reproducción. |

un medio de representación del mundo.

El intercambio comunicativo crea representaciones compartidas i estas acaban conformando una visión del mundo, una cultura.

El hecho de aprender una lengua no es únicamente apropiarse de un sistema de signos, sino también de significados culturales. Algunos de estos significados constituyen prejuicios respecto al género, grupo étnico ...; i también respecto a las lenguas y la manera de usarlas,

La competencia lingüística que necesitan los alumnos/as va más allá del dominio de las "reglas" de una lengua. Han de tener la capacidad de desarrollar un discurso anclándolo en la situación y el contexto.

La enseñanza-aprendizaje de una lengua , en el marco de la competencia comunicativa, tiene como núcleo central la destreza discursiva. Para ejercer esta, es necesario conocer el contexto.

En cualquier situación de intercambio comunicativo están presentes los prejuicios, actitudes y estereotipos discriminatorios, que también inciden en los conocimientos sociolingüísticos y sociocomunicativos.

plurilingüe del Estado español y de la sociedad y de las variantes de cada lengua, y superar estereotipos sociolingüísticos y considerar los problemas que plantean las lenguas en contacto.

4. (el valenciano como símbolo de identidad colectiva)

5. Utilizar los recursos expresivos, lingüísticos y no lingüísticos en los intercambios (...) evitando los usos discriminatorios que denotan algún tipo de discriminación.

6. (medios de comunicación y manifestaciones de la cultura contemporánea)

8. (los textos literarios y el patrimonio cultural)

10. Analizar y juzgar críticamente los diversos usos sociales de las lenguas, evitando los estereotipos lingüísticos que suponen juicios de valor, mediante el reconocimiento del contenido ideológico del lenguaje en lo que respecta especialmente al género social, a la lengua que se habla y a las consideraciones racistas o clasistas.

Bloque 2. La lengua en los medios de comunicación.

Reconocimiento de la importancia de los medios de comunicación en la configuración de creencias y valores y análisis de los mecanismos que permiten manipular la información.

Actitud crítica ante los mensajes que provienen de los medios de comunicación, especialmente por lo que respecta a los estereotipos que atentan contra las personas o los grupos sociales.

Bloque 3. El discurso literario.

El acceso de los alumnos a la obra literaria ha de estar encaminado (...) al conocimiento y la interpretación de la experiencia colectiva y a la inserción del individuo en la tradición de su ámbito cultural.

La reconstrucción del sentido de los textos literarios necesita (...) un conjunto de saberes sobre el contexto cultural, ideológico i lingüístico en el cual los textos literarios se han producido.

Actitud crítica ante el contenido ideológico de obras literarias.

Bloque 4. La lengua como medio para la adquisición de conocimientos.

Actitud crítica ante las fuentes de información y también ante los contenidos que estas sancionan como manifestaciones de la relación entre saber, ideología, valores e intereses sociales.

Bloque 5. La lengua como objeto de conocimiento.

Marcas lingüísticas de adecuación del discurso al contexto social.

Mecanismos de cooperación conversacional.

Bloque 6. La lengua y los hablantes.

Los individuos que se incorporan a un grupo social reciben, mediante los usos cotidianos del lenguaje, un conjunto de creencias y valores, de pautas para pensar y para actuar. Incluye esta herencia los prejuicios referidos al género social, al grupo étnico, a la clase...y también actitudes de animadversión movidas por estos prejuicios.

De este sistema de actitudes y valores que se transmiten socialmente forman parte los prejuicios y estereotipos relacionados con las lenguas y los hablantes.

Reconocimiento del valor del lenguaje como transmisor de discriminación (social, sexual, racial...)

• ACTIVIDAD 5

Mediante este ejercicio intentaremos reflexionar sobre las posibilidades que el currículum permite para el tratamiento de la diversidad cultural.

Trataremos así de dotar de significado a objetivos y contenidos formulados de manera general, esto es, trataremos de desarrollar y contextualizar el currículum prescriptivo atendiendo especialmente a la variable diversidad cultural.

OBJETIVOS

- a) Identificar objetivos y contenidos del currículum prescriptivo que ofrecen posibilidades para el tratamiento de la diversidad cultural.
- b) Ejercitarnos en la reformulación contextualizada de los mismos.

DESARROLLO

Vamos a plantearnos algunos de los objetivos que podrían permitirnos el tratamiento de la diversidad cultural. Para desarrollarlos os proponemos el planteamiento de diversas cuestiones que interrogan a cada objetivo y lo concretan. Se trataría de:

- cuestiones referidas a la comprensión del objetivo (qué comporta, sus consecuencias e implicaciones,...).
- cuestiones referidas a los contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes) relacionados con el objetivo.
- cuestiones referidas a las actividades más adecuadas para alcanzar el objetivo.

Estas cuestiones pueden formularse de múltiples maneras (según convenga a cada profesor / a). A continuación plantearemos un caso concreto que pueda servir para clarificar la propuesta:

De los objetivos generales propuestos en el D.C.B. para la etapa de Educación Primaria, hemos seleccionado 4:

f} Colaborar en la planificación y realización de actividades en grupo, aceptar las normas y reglas que democráticamente se establezcan, articular los objetivos e intereses propios con los de los otros miembros del grupo, respetando puntos de vista distintos, y asumir las responsabilidades que correspondan.

g) Establecer relaciones equilibradas y constructivas con las personas en situaciones sociales conocidas, comportarse de manera solidaria, rechazando discriminaciones basadas en diferencias de sexo, clase social, creencias, etnia y otras características individuales y sociales.

h) Apreciar la importancia de los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana y obrar de acuerdo con ellos.

j) Conocer el patrimonio cultural, participar en su conservación y mejorar y respetar la diversidad lingüística y cultural como derecho de los pueblos e individuos., desarrollando una actitud de interés y respeto hacia el ejercicio de este derecho.

Cualquiera de ellos sería interesante para realizar el trabajo que comentábamos anteriormente. Vamos a analizar el objetivo j).

a) Cuestiones referidas a la comprensión del objetivo:

a.1.- ¿Qué debe comportar en nuestro centro respetar la diversidad lingüística y cultural?

a.2.- ¿Cómo se concreta esa actitud de interés y respeto?

a.3.- ¿A qué patrimonio cultural se refiere el objetivo?

b) Cuestiones referidas a los contenidos relacionados con el objetivo.

b. 1.- ¿Qué relevancia daremos en el desarrollo curricular a aspectos como "diversidad cultural", "derechos de los pueblos"...?

b.2.- ¿Cómo se desarrolla una actitud de interés y respeto hacia la diferencia a la que alude el objetivo?

b.3.- ¿Qué tipo de materiales curriculares utilizaremos para trabajar dicho objetivo?

c) Cuestiones referidas a las actividades más adecuadas para alcanzar el objetivo.

c. 1.- ¿Qué marco de actividades serían las más adecuadas para que el alumnado adquiriera actitudes de interés y respeto hacia las diversidades lingüísticas y culturales?

• ACTIVIDAD 6

Esta actividad pretende plantear el análisis de un conflicto de valores en la escuela.

Si se percibe un clima de confianza suficiente, incluso sería preferible que tratarais una situación real que pueda aportar alguno de los participantes. En cualquiera de los casos, la finalidad fundamental es debatir sobre el modo en que la escuela aborda los conflictos culturales y en qué medida estos se manifiestan o permanecen encubiertos.

OBJETIVOS

- a) Descubrir situaciones escolares cotidianas que se producen por diferencias culturales.
- b) Plantearse conflictos de valor que suelen manifestarse en la escuela y estudiar su componente cultural.

DESARROLLO

A continuación encontraréis un texto que plantea una situación escolar posible. Os sugerimos que establezcáis un debate adoptando, por grupos, alguna de las perspectivas que manifiestan los implicados en el conflicto:

- grupo 1. Director/a del centro.
- grupo 2. Padres de los alumnos musulmanes.
- grupo 3. Equipo de comedor.
- grupo 4. Profesorado.
- grupo 5. Profesorado.
- grupo 6. Padres de alumnos vegetarianos.

Para el debate, os sugerimos la utilización del siguiente guión:

- a) ¿Hay que plantearse algún tipo de respuesta o conviene dejar las cosas como están?
- b) ¿Debe atenderse la petición de los padres de los alumnos musulmanes?
- c) ¿Tiene derecho una opción religiosa a que se plantee su especificidad hasta el punto de obligar a cambios organizativos en el Comedor Escolar?
- d) ¿Y si se trata de una opción de otro tipo cultural, alimentaria preferencias personales...?
- e) ¿Y si entran en contradicción diversas opciones?
- f) ¿Sería aceptable aplicar la *regla de mayorías* para decidir sobre el caso?

EL CASO DEL COMEDOR ESCOLAR

Jueves, 13 de Febrero, en el Comedor del Colegio Público *Tres en Raya*. Después de la comida, en la habitual tertulia del café, se discute acaloradamente.

La directora recibió la semana pasada la visita del padre de Ahmed, un alumno de la escuela. Esta familia (de religión musulmana) quería expresar su queja por la desconsideración que, en su criterio, recibía su hijo en el comedor. "*No se debe hacer burla de un precepto religioso, sea el que sea !. Además, el niño no hace sino obedecer el criterio de su padre..!*"

Parece que se había producido alguna situación difícil en el comedor, delante de la negativa de Ahmed de comerse algún plato.

La directora tranquilizó al padre y se comprometió a estudiar la situación y darle una contestación.

La cuestión es que, desde aquel día se han disparado los comentarios entre los padres y

las madres. En el Colegio hay otros alumnos de familias de religión musulmana y también otras situaciones que, de tratarse formalmente, podrían incidir en la organización del comedor. Hay, por ejemplo, un niño de familia vegetariana al que, normalmente, se le toleran ciertas resistencias....Hasta se han disparado algunos rumores sobre la posibilidad que algunas familias católicas planteen la observación de la vigilia del viernes...

-Realmente, esta situación tiene gracia! Siempre hemos gestionado el Comedor sin problemas y ahora, de golpe, todos se ponen de acuerdo para complicar las cosas...

-Alguna cosa tendremos que hacer. Puede ser deberíamos convocar una reunión con todas las familias y hablarlo.

-Si hombre...! Hay que dejar las cosas como están. El equipo pedagógico ya elaboró en su momento el *Plan de Comedor*. Ahora que los padres se lo piensen y si no les interesa...

-Claro que sí. Como si no lleváramos un montón de años con el comedor. Y ahora, porque viene el mohamed...

- Se llama Ahmed y, sinceramente, no creo que sea esta la única cuestión. Vosotros sabéis que hay otras situaciones que ya estaban, pero no las habíamos tratado....

-Hay una ordenación legal. Estudiémosla y tomemos una decisión.

-Yo estoy de acuerdo. Hay criterios que no podemos dejar de lado: el equilibrio nutricional de los menús, la educación alimentaria,... Estudiemos la situación, citemos a las familias afectadas y comuniquemos nuestra decisión.

-Pero, habría que convocar un claustro para discutirlo...

-¿Chica, calla! Solo faltaba eso para liar más las cosas. Esto es una cuestión del Comedor. El Colegio ya tiene sus propios problemas.

-¿Y a los niños y niñas? Habrá de hablar con ellos...

-iOtro que tal, vaya ocurrencia!



Tema 2: 1-PROPUESTAS ORGANIZATIVAS Y CURRICULARES PARA EL TRATAMIENTO DE LA INTERCULTURALIDAD

María José Díaz-Aguado. Catedrática de Psicología de la Educación de la Universidad Complutense

1. La educación intercultural: de la teoría a la práctica
 - A. La integración de contenidos interculturales como condición necesaria pero no suficiente.
 - B. El proceso de construcción del conocimiento y el modelo de interacción profesor-alumno.
 - C. La realidad de la escuela multicultural.

2. Atención a la diversidad en la escuela tradicional
 - A. Expectativas, discriminación y control.
 - B. Modelos de relación profesor-alumno y atención a la diversidad.
 - C. Currículum oculto, comprensión del sistema escolar y aprendizaje del papel de alumno.
3. Educación intercultural y aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos
 - A. La adaptación a la diversidad
 - B. Interdependencia positiva, motivación y aprendizaje
 - C. Condiciones del contacto intergrupalo, integración y tolerancia.
 - D. Realización compartida de actividades completas y activación de la zona de construcción del conocimiento.
 - E. Cooperación y construcción de la solidaridad.
 - F. Distribuir las oportunidades de obtener éxito y reconocimiento.
 - G. Cambios en el papel del profesor.
 - H. Eficacia de los diversos modelos de aprendizaje cooperativo.
4. Diseño de actividades prácticas de Educación Intercultural

Las reflexiones y propuestas que aquí se presentan han sido elaboradas a través de una larga serie de investigaciones sobre la educación intercultural y el desarrollo de la tolerancia, llevada a cabo en colaboración entre el equipo de Psicología Preventiva la Universidad Complutense, que su autora dirige, y diversas instituciones con responsabilidad en estos temas (Díaz-Aguado, 1992; 1996; 1998, 1999).

1. La educación intercultural: de la teoría a la práctica.

A. La integración de contenidos interculturales como condición necesaria pero no suficiente

Uno de los principios de la educación intercultural sobre los que existe actualmente mayor consenso es la necesidad de integrar contenidos y materiales de enseñanza-aprendizaje que resulten coherentes con sus objetivos. Puesto que éstos suelen ser incompatibles con los materiales elaborados desde una perspectiva monocultural. El consenso es especialmente significativo en relación a la integración de contenidos sobre las culturas minoritarias, hasta ahora invisibles. Conviene tener en cuenta, sin embargo, que los materiales monoculturales tienen también otros problemas; puesto que con frecuencia: estimulan representaciones negativas de otras culturas, conceptualizan a las personas que con ellas se asocian como enemigas, utilizan esquemas etnocéntricos de superioridad-inferioridad cultural para justificar determinados acontecimientos históricos (como las colonizaciones), o favorecen la identificación con el propio grupo a través del rechazo o la exclusión de otros grupos. Para superar dichas limitaciones y lograr los objetivos propuestos por la educación intercultural es necesario desarrollar materiales que permitan, por ejemplo: 1) comprender y respetar las características de otras culturas, reconociendo su valor como formas de adaptación a contextos que generalmente también han sido diferentes; 2) y desarrollar una identidad basada en la tolerancia y el respeto a los derechos humanos, dentro de los cuales debe incluirse el respeto a la diversidad cultural.

Para comprender la relevancia que ha adquirido este tema conviene recordar que los términos *educación intercultural* y *multicultural* (empleados frecuentemente como sinónimos), comenzaron a ser utilizados para hacer referencia a la integración de contenidos relativos a culturas distintas de la mayoritaria, hasta entonces invisibles en la escuela. Y que la ampliación producida en los últimos años de los objetivos de la educación intercultural debe ir acompañada de una ampliación similar respecto a los procedimientos para conseguirlos. En otras palabras, que la mera integración de contenidos interculturales, aunque necesaria, resulta claramente insuficiente para lograr dichos objetivos. A pesar de lo cual, suele ser frecuente en la práctica seguir reduciendo el concepto de educación intercultural a la integración de contenidos (a añadir una lección, un vídeo o una fiesta sobre las culturas minoritarias manteniendo en el resto de las actividades el enfoque monocultural); reducción que representa actualmente uno de los principales obstáculos para su desarrollo, puesto que trivializa su significado, transmite la idea de que afecta solamente a determinadas materias y profesores o de que puede aplicarse simplemente añadiendo una lección o una actividad extraescolar.

B. El proceso de construcción del conocimiento y el modelo de interacción profesor-alumno

Los objetivos de la educación intercultural exigen cambios cualitativos muy importantes en el modelo de interacción educativa y en la forma de transmitir y construir el conocimiento; puesto que para lograr dichos objetivos es necesario:

1. Adaptar el estilo de enseñanza-aprendizaje y el modelo de la interacción educativa a la diversidad de los alumnos, superando los obstáculos que de lo contrario conducen a la discriminación y garantizando que todos logren un nivel suficiente de éxito y reconocimiento sin renunciar a su propia identidad cultural.
2. Enseñar de forma clara y explícita cómo se construye tanto el conocimiento como las normas y expectativas que estructuran la cultura escolar, superando así los problemas del denominado currículum oculto (Jackson, 1968) y estimulando la participación de los alumnos en su construcción. De esta forma se mejora dicho currículum, se adapta a la diversidad y se favorece su comprensión por todos los alumnos.
3. Superar los modelos etnocéntricos, en los que la sobrevaloración de los conocimientos y esquemas de la cultura mayoritaria conducía al rechazo o infravaloración de los conocimientos y esquemas de otras culturas.
4. Ayudar a superar la tendencia a buscar certezas absolutas, superación necesaria para la tolerancia, que exige aprender a relativizar el significado que damos a la realidad, comprendiendo que es una construcción nuestra, no la propia realidad, y en la que influye de forma muy importante la perspectiva desde la que la realizamos (intereses, situación histórica, grupo de pertenencia...).

Para avanzar en los objetivos anteriormente expuestos es preciso que el profesor ceda a los alumnos parte del control que habitualmente ejerce sobre la actividad académica; situación que se favorece cuando estos cooperan con sus compañeros en equipos heterogéneos de forma que surja la *zona de construcción del conocimiento* (Vygotzky, 1934), creando condiciones para distribuir el protagonismo y las oportunidades académicas (Slavin, 1983, 1996).

C. La realidad de la escuela multicultural

Los estudios llevados a cabo en distintos países encuentran que la mayoría de los profesores consideran la cultura y la lengua de sus alumnos minoritarios como un obstáculo para su integración escolar y perciben a dichos alumnos como más o menos adecuados en función de que se ajusten más o menos al currículum oculto y al modelo de alumno que de él se deriva. De acuerdo con la percepción que la mayoría de los profesores tienen de la cultura minoritaria como un problema que incapacita al alumno para seguir la actividad escolar tradicional, no resulta sorprendente que suelen considerar conveniente que de dichos alumnos se encarguen otros profesores, fuera del aula ordinaria (como los profesores de apoyo).

En las observaciones realizadas en escuelas que intentan llevar a la práctica la educación intercultural, se concluye con frecuencia que suele haber una gran distancia entre dicha práctica y las reflexiones teóricas sobre sus objetivos y condiciones. Para comprender la dificultad que implica llevar a la práctica dichos objetivos, es necesario tener en cuenta que suponen una transformación radical de lo que ha sido hasta ahora la función de la escuela (la asimilación a la cultura dominante) y los procedimientos empleados para cumplirla. Existe también un elevado consenso en los estudios publicados en resaltar como principales obstáculos que dificultan llevar a la práctica la educación intercultural: 1) la inadecuada conceptualización que de ella se suele tener (como algo que no modifica sustancialmente la práctica educativa, afecta solamente a las ciencias sociales y puede incorporarse como una lección más al margen del resto del currículum); 2) y la falta de recursos y preparación para llevarla a cabo. Los análisis más críticos planteados hacia esta conceptualización inadecuada de la educación intercultural, denominada a veces como folclórica, resaltan su superficialidad e, incluso, la deformación y estereotipos sobre las culturas minoritarias que puede transmitir.

"Lo que se ha denominado *pedagogía del couscous* ha sido ampliamente criticada por contribuir a los estereotipos y a la marginalización (...) por concentrarse sólo en las diferencias y por el estatus marginal que las actividades interculturales ocupan en el currículum escolar" (Dasen, 1995, p. 115).

Para superar los problemas anteriormente expuestos, en la mayoría de las reflexiones publicadas sobre este tema se destaca la formación de los profesores como herramienta clave para superar las dificultades observadas; para lo cual debe cumplir las siguientes condiciones: ser al mismo tiempo teórica y práctica, favorecer en los profesores actitudes coherentes con los objetivos de la educación intercultural y, sobre todo, permitirles adquirir los recursos necesarios para adaptar la enseñanza a la diversidad de los alumnos, objetivo que se favorece cuando dicha formación es compartida a nivel de centro.

2. Atención a la diversidad en la escuela tradicional

Los obstáculos mencionados en el apartado anterior suelen estar estrechamente relacionados con los frecuentes y complejos procesos de discriminación que se producen en la escuela, procesos que es necesario conocer para poder prevenir, favoreciendo que los profesores dispongan de recursos eficaces que les permitan adaptar la enseñanza a la diversidad de los alumnos y comprometerse con la construcción activa de la igualdad y el respeto intercultural. Para valorar el impacto

de los problemas que a continuación se analizan conviene tener en cuenta que la calidad de la educación depende, en gran parte, de la calidad de las relaciones personales a través de las cuales se produce. Cuando las relaciones (con profesores y compañeros) son adecuadas, representan una importante fuente de apoyo y motivación para el aprendizaje. Cuando por el contrario, las relaciones son inadecuadas, se convierten en una fuente de estrés e inhiben la actividad necesaria para aprender. La importancia de la calidad de las relaciones personales aumenta en el caso de determinados objetivos educativos, como la tolerancia o la solidaridad, para los que representan su principal materia prima. Y es que para enseñar solidaridad y tolerancia es necesario insertar dicha enseñanza en relaciones personales solidarias y tolerantes; difícilmente puede educar en estos objetivos un profesor que no manifieste respeto hacia sus alumnos. Para que estos importantes valores de nuestra sociedad puedan ser el objetivo de la educación deben ser también el medio.

A. Expectativas, discriminación y control.

El estudio de la discriminación que con frecuencia se produce en el aula de clase comenzó, en parte, gracias al trabajo experimental de Rosenthal y Jacobson, *Pygmalion en la escuela*, (1968). Término con el que se hace referencia al mito griego del escultor que se enamora de una de sus obras, tratándola como si estuviera viva de tal forma que termina estándolo, haciendo así realidad una creencia que inicialmente era falsa. En esta investigación se comprobó experimentalmente que la creación de expectativas positivas falsas permitió al profesor hacer de Pygmalion con el cociente intelectual de sus alumnos; y que el efecto de dichas expectativas dependía de determinadas características de los niños, puesto que fue mayor en los primeros cursos, en los que habían sido previamente calificados como de rendimiento medio y en los alumnos pertenecientes a minorías étnicas fácilmente identificables en este sentido (probablemente debido a la existencia de estereotipos negativos que la información transmitida pudo contrarrestar).

Como reconoce la actual psicología cognitiva, ver cumplida una expectativa equivale a aumentar nuestra sensación de control, de poder, sobre el mundo que nos rodea. Resulta significativo, este sentido, que los profesores suelen identificar como alumnos incapaces de aprender aquellos a quienes ellos se ven incapaces de enseñar. Como explicaciones de dicha tendencia se ha hecho referencia tanto a causas de carácter emocional (la necesidad de mantener un buen autoconcepto), como a causas de carácter cognitivo; según las cuales el profesor se atribuiría a sí mismo el comportamiento de los alumnos que percibe covaría con su propia conducta; mientras que, por el contrario, no se vería responsable de los problemas conductuales de los alumnos que percibe en constante y distintiva falta de covariación con lo que él hace.

Pero ¿cuál es la relación entre las expectativas del profesor y la discriminación en el aula? Hay bastantes estudios que demuestran que el profesor interactúa más frecuentemente en público con los alumnos de expectativas positivas. La importancia de este tipo de diferencias cuantitativas depende de determinadas condiciones, siendo el número de alumnos por profesor una de las más significativas. Cuando hay pocos alumnos el profesor tiende a igualar el tiempo que dedica a cada uno, y entonces las principales diferencias son de tipo cualitativo. Por el contrario, a medida que aumenta dicho número las diferencias de interacción parecen ser básicamente cuantitativas. En estas condiciones resulta muy desigual la distribución de oportunidades para responder en público y participar en las discusiones; y suele haber un pequeño grupo de alumnos brillantes que protagonizan casi

todas las intervenciones y otro pequeño grupo de alumnos lentos que no participa casi nunca. Diferencia de oportunidades que parece anticipar a la que se produce entre los adultos en nuestra sociedad. Esta desigual distribución de interacciones públicas y privadas parece obedecer a la necesidad de controlar, por una parte, la clase eligiendo a los alumnos más adecuados para ello e intentar, por otra, de forma individual controlar la conducta de los alumnos problemáticos. Se ha observado, por otra parte, que el profesor suele dirigir preguntas más difíciles y dejar más tiempo para responder a los alumnos de altas expectativas. La diferencia cualitativa más importante gira en torno a la forma con que proporciona reconocimiento y crítica a cada uno de sus alumnos. Utiliza muchos más elogios y críticas, respectivamente, con los alumnos de altas y bajas expectativas. Las expectativas negativas parecen cumplirse por las críticas con que el profesor responde a las interacciones que con él inician estos alumnos. El profesor suele percibir falta de control personal sobre ellos y la crítica con que les responde está destinada a aumentarlo; su principal efecto, al percibir los alumnos que no se relaciona con su rendimiento, es que disminuye su motivación y hace que inicien menos interacciones que escapen al control del profesor.

Conviene tener en cuenta, por último, que las expectativas del profesor hacia los alumnos dependen, como demuestra la evidencia disponible, de su propia capacidad para enseñarles. De lo cual se deduce que la forma más adecuada y sólida de mejorar sus expectativas hacia los alumnos difíciles es mejorando al mismo tiempo sus recursos docentes para favorecer el aprendizaje y la motivación de dichos alumnos. Este desarrollo de los recursos docentes debe ir acompañado de una definición del papel de profesor claramente orientada al logro de la igualdad de oportunidades. Para hacer realidad dicho papel entre alumnos de rendimiento muy diverso pueden resultar eficaces los procedimientos de aprendizaje cooperativo que se describen más adelante.

B. Modelos de relación profesor-alumno y atención a la diversidad

No todos los profesores hacen de Pygmalion, moldeando a sus alumnos como si fueran una escultura para que se acomoden a su idea de alumno-modelo. En los estudios realizados en aulas heterogéneas (Brophy y Good, 1974; Good y Brophy, 1991), incluidos los realizados en nuestro entorno en contextos multiculturales (Díaz-Aguado, 1996), se han observado tres estilos diferentes de atención a la diversidad: proactivo, reactivo y sobre-reactivo.

El estilo de la inmensa mayoría de los profesores en el tratamiento de la diversidad suele ser *reactivo* o *laissez-faire*, dejan que los alumnos controlen el esquema de las interacciones en clase sin intentar compensar la desigualdad de oportunidades que en este sentido imponen las propias diferencias de los alumnos; pero sin fomentarlas tampoco (distribuyendo, por ejemplo, a los alumnos de forma aleatoria en el aula o dejando que sean ellos quienes elijan donde situarse). Suelen tener expectativas relativamente flexibles, pero disponen de escasos recursos para adaptarse con eficacia a la diversidad. Tratan a sus alumnos como si no existieran diferencias entre ellos (bajo el lema de que todos son iguales) o asumen las diferencias sin intentar compensarlas (debido a que carecen de recursos para ello). Suelen manifestar reconocimiento cuando un alumno realiza su tarea correctamente; aunque en sus aulas hay un pequeño grupo que nunca o casi nunca consigue obtener éxito ni, por tanto, el reconocimiento del profesor. Esta extendida forma de tratar la diversidad, actuando como si no existiera, suele ser reflejada por los profesores cuando manifiestan que todos sus alumnos son iguales y que por eso no hacen diferencias entre ellos, expresando así su deseo de no ser

discriminatorios, lo que se ha denominado la *ilusión del trato igualitario* (Jordan, 1994), pero también su falta de recursos para adaptarse a la diversidad.

Los profesores proactivos, o compensatorios de la discriminación, tienen y transmiten expectativas positivas, flexibles y precisas que utilizan para individualizar la enseñanza y hacerla más eficaz. Logran que todos los alumnos participen en la dinámica general de la clase y utilizan recursos eficaces para adaptarla a la diversidad; iniciando y manteniendo las interacciones tanto con el conjunto de la clase como con los alumnos de forma individualizada, no dejando que las diferencias existentes entre ellos determinen dicha estructura ni interfieran con los objetivos prioritarios de la educación. Uno de sus principales objetivos es hacer realidad la igualdad de oportunidades, compensando activamente las discriminaciones que hayan podido producirse con anterioridad. Creen que su papel es tratar de adecuarse al nivel de cada alumno y asegurar al máximo su progreso. Y se consideran responsables de los resultados que en este sentido se obtienen. Disponen de un amplio repertorio de recursos docentes que les permiten adaptar la enseñanza a todos los alumnos: manifestando, por ejemplo, reconocimiento a todos ellos, y especialmente a aquellos que más lo necesitan, dejándoles pensar durante el tiempo necesario para responder a las preguntas planteadas, o proporcionándoles pautas para que lleguen a resolver las dificultades, colocando a los alumnos que perciben con más dificultad de atención en zonas que se la facilitan o bien no permitiendo que el lugar que los alumnos ocupan en clase obstaculice la atención de ninguno.

Los profesores sobre-reativos o discriminatorios no se consideran a sí mismos responsables de lo que les sucede a sus alumnos. Creen que su papel se limita a presentar la información y evaluar el rendimiento. Tratan a los alumnos como si las diferencias de capacidades entre ellos fueran superiores a lo que realmente son. Suelen colocar en zonas marginales (al lado de la puerta, al final de la clase...) a aquellos alumnos que perciben como problemáticos; expresan reconocimiento únicamente a los alumnos de mayor rendimiento que no obstaculizan su rol de profesor, mientras que, por el contrario, sólo se dirigen a los alumnos que les resultan difíciles para criticar su conducta; y no dan oportunidades para que estos alumnos puedan manifestar su competencia. Suelen percibirlos de forma estereotipada, pronunciándose enseguida a favor de los alumnos que observan con buen rendimiento y la conducta que ellos desean en clase y en contra de los que perciben con las características opuestas.

C. Currículum oculto, comprensión del sistema escolar y aprendizaje del papel de alumno

Uno de los principales obstáculos que debe superar la educación intercultural es lo que Jackson (1968) denominó *currículum oculto*. En función del cual se transmiten las expectativas asociadas al papel de alumno (sumisión, obediencia...) que entran en contradicción con los objetivos del currículum explícito (autonomía, capacidad crítica), especialmente cuando éste pretende ser intercultural, expectativas que con frecuencia resultan imposibles de entender para los alumnos que no pertenecen a la clase media o al grupo cultural mayoritario. Las observaciones realizadas por Jackson sobre *La vida en las aulas* (1968) le llevaron a destacar tres aspectos básicos del currículum oculto existente en la escuela tradicional que conducen al aprendizaje de la sumisión y la heteronomía:

1) *La monotonía de la vida escolar*. Los niños deben aprender a esperar, a tener paciencia, a permanecer inmóviles, durante largos periodos de tiempo, ignorando a

sus compañeros. ("Sólo en la escuela pasan diariamente tantas horas 30 0 35 personas tan juntas sin poder la mayor parte del tiempo comunicarse entre sí").

2) *La naturaleza de la evaluación educativa:* su carácter no explícito, sus contradicciones y la imposibilidad de que el alumno pueda discutirla. Los alumnos deben aprender cómo funciona este complejo mecanismo para garantizarse el máximo de recompensas y el mínimo de castigos, aprender a acomodarse a las expectativas de los demás y a conseguir la aprobación simultánea de dos audiencias, el profesor y los compañeros, que con frecuencia entran en conflicto.

3) *La fuerte jerarquización de la vida escolar y la concentración del control en el profesor.* Los alumnos deben acostumbrarse a la diferencia de poder, sustituyendo los propios planes e iniciativas por los que el profesor impone.

Como el propio Jackson destacó (1968), el carácter oculto de este currículum dificulta considerablemente su aprendizaje, especialmente en el caso de determinados alumnos, procedentes de entornos culturales alejados de la cultura escolar; convirtiéndose así en una de las principales fuentes de discriminación que existe en la escuela tradicional. Los trabajos posteriores realizados sobre este tema en distintos entornos confirman su vigencia, puesto que las normas asociadas al papel de alumno suelen transmitirse de forma poco explícita, entran con frecuencia en conflicto con los valores del currículum formal y resultan más difíciles de comprender para los alumnos de determinados grupos minoritarios. Por otra parte, muchos de los problemas de indisciplina que se observan en los últimos años, especialmente en la etapa de educación secundaria obligatoria, pueden ser atribuidos a la ineficacia del currículum oculto para que la totalidad de los adolescentes que ahora permanece en dicho nivel se acomode al rol de alumno tradicional. Para superar estas dificultades asociadas al currículum oculto, conviene explicitar claramente todos los aspectos del currículum escolar, para favorecer así su comprensión por todos los alumnos, y poder detectar y modificar cualquier característica que vaya en contra de los objetivos educativos que explícitamente se pretenden conseguir.

3. Educación intercultural y aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos

La revisión de las investigaciones realizadas sobre estos temas permite identificar al aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos como un procedimiento clave para adaptar la educación a los actuales cambios sociales y a los objetivos de la interculturalidad.

A. La adaptación a la diversidad.

Las numerosas investigaciones realizadas durante las dos últimas décadas sobre el aprendizaje cooperativo han permitido demostrar su eficacia para mejorar: el rendimiento, la motivación por el aprendizaje, el sentido de responsabilidad, la tolerancia y, especialmente, para desarrollar la capacidad de cooperación y mejorar las relaciones entre los alumnos en contextos heterogéneos. En función de lo cual, en los años 90 el aprendizaje cooperativo es reconocido como una de las principales innovaciones tanto para favorecer el logro de importantes objetivos educativos como para dar una adecuada respuesta a las exigencias que se plantean en contextos heterogéneos, para los que suele ser considerado como insustituible, siendo incluido de forma cada vez más generalizada como una dimensión esencial de la educación intercultural. Para valorarlo conviene tener en cuenta que el aprendizaje

cooperativo permite lograr con gran eficacia la transformación de la interacción educativa y del proceso de construcción del conocimiento mencionada en el punto 1.2.

B. Interdependencia positiva, motivación y aprendizaje.

La estructura competitiva existente en la mayor parte de las aulas tradicionales se caracteriza por una interdependencia negativa entre el éxito de los compañeros y el éxito propio, en función de la cual el esfuerzo por aprender suele ser desalentado entre los alumnos, contribuyendo a crear, incluso, normas de relación entre iguales que van en contra de dicho esfuerzo y a conceptualizarlo de manera negativa. El aprendizaje cooperativo, por el contrario, permite crear una situación en la que la única forma de alcanzar las metas personales es a través de las metas del equipo; lo cual hace que el aprendizaje y el esfuerzo por aprender sean mucho más valorados entre los compañeros, aumentando la motivación general por el aprendizaje así como el refuerzo y la ayuda que se proporcionan mutuamente en este sentido. Desde esta perspectiva motivacional, se ha observado que el aprendizaje cooperativo logra mejorar el rendimiento cuando la evaluación cumple dos condiciones: se recompensa el trabajo grupal, y éste procede de la suma del rendimiento individual de todos los miembros del grupo (Slavin, 1996).

C. Condiciones del contacto intergrupual, integración y tolerancia

Las investigaciones realizadas en centros a los que asisten diversos grupos étnicos reflejan que en ellos se produce con frecuencia una fuerte segregación que impide el establecimiento de relaciones interétnicas de amistad. De acuerdo a la teoría del contacto propuesta por Allport (1954), para favorecer la superación de este problema es necesario promover actividades que difícilmente se dan de forma espontánea, en las que: se produzca contacto intergrupual con la suficiente duración en intensidad como para establecer relaciones estrechas, se proporcionen experiencias en las que los miembros de los distintos grupos tengan un estatus similar y cooperen en la consecución de los mismos objetivos. Las investigaciones realizadas en nuestro entorno sobre el aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos apoyan dicha teoría, así como la eficacia de la cooperación para favorecer la tolerancia y la integración de todos los alumnos: en contextos interétnicos (Díaz-Aguado, 1992); con alumnos de necesidades especiales (Díaz-Aguado, 1994); y con adolescentes que inicialmente tenían problemas de exclusión social (Díaz-Aguado, 1996, 1998)

D. Realización compartida de actividades completas y activación de la zona de construcción del conocimiento.

De acuerdo con los principios de la psicología de la actividad inspirada en Vygotsky, uno de los principales requisitos del diseño educativo es crear sistemas de interacción social que proporcionen zonas de desarrollo próximo, teniendo en cuenta para ello como condiciones necesarias: 1) que la persona *que enseña* (el experto) tenga la capacidad de resolver independientemente el problema ; 2) y que se establezca una *tarea compartida*, que favorezca la participación del que aprende (del novato). El aprendizaje cooperativo en

equipos heterogéneos puede proporcionar así una excelente oportunidad para activar la zona de construcción del conocimiento. La heterogeneidad existente dentro de dichos equipos puede favorecer, además, la realización compartida de tareas completas (Newman, Griffin y Cole, 1989). Para comprender su relevancia, conviene tener en cuenta que el novato no sólo carece de las destrezas para realizar la tarea de forma independiente, sino que además no suele comprender el objetivo. Con el fin de que se produzca el progreso, el experto debe lograr que la tarea aparezca en la interacción que establece con el novato; de forma que éste vaya interiorizando simultáneamente tanto el objetivo como el procedimiento para alcanzarlo. De forma similar a los procesos de enseñanza-aprendizaje observados en la interacción entre adultos y niños en contextos familiares, al principio suele ser necesario que el experto realice la mayor parte de la tarea y que el novato se limite a un papel menor; pero gradualmente la situación va cambiando, el experto va retirando la ayuda hasta que el novato desempeña la tarea de forma independiente. Las investigaciones realizadas en contextos escolares desde esta perspectiva postulan que la enseñanza a través de tareas completas permite superar algunas de las dificultades que los enfoques tradicionales tienen al ser aplicados con alumnos de grupos minoritarios. Puesto que con dichos enfoques, la comprensión de la tarea propuesta por el profesor difiere considerablemente de cómo la entienden algunos de sus alumnos y aquél tiende a percibirlos de forma sesgada en función de su facilidad o dificultad para compartir con él el significado de las tareas planteadas.

E. Cooperación y construcción de la solidaridad.

Al incorporar como actividad normal del aula el aprendizaje cooperativo entre compañeros, se legitiman las conductas de pedir y proporcionar ayuda, mejorando con ello tanto el repertorio social de los alumnos (con dos nuevas habilidades de gran relevancia) como sus oportunidades de aprendizaje. Es evidente la decisiva importancia que dichas oportunidades tienen para los alumnos pertenecientes a grupos minoritarios en desventaja, especialmente cuando su lengua materna no coincide con la lengua en la que se produce el aprendizaje. Importancia similar a la que tiene para sus compañeros poder ayudar. En contextos muy diversos se ha comprobado que la conducta de ayuda tiene consecuencias psicológicas muy positivas para la persona que la emite. Los niños suelen ser con frecuencia receptores de la ayuda de los adultos. Muy pocas veces tienen la oportunidad de comprobar su propia eficacia ayudando a otra persona, y de mejorar con ello su propia autoestima y sentido de autoeficacia. Se ha comprobado, además, que cuando los niños tratan de mejorar la conducta de un compañero, cambian su propia conducta en la misma dirección del cambio que intentan lograr en el otro niño.

F. Distribuir las oportunidades de obtener éxito y reconocimiento.

En la estructura individualista-competitiva, que caracteriza a las aulas tradicionales, los fracasos suelen ir progresivamente en aumento, puesto que las diferencias existentes entre los alumnos hacen que en la mayoría de las clases exista un pequeño grupo de alumnos que protagoniza casi todas las interacciones y éxitos así como otro grupo de sujetos que no interviene casi nunca ni consigue el más mínimo éxito o reconocimiento académico. Los alumnos de grupos minoritarios en desventaja se encuentran con frecuencia en este último grupo. Y en muchos casos su principal protagonismo se produce en

situaciones en las que destacan de forma negativa. Una importante ventaja del aprendizaje cooperativo, en determinadas condiciones, es que permite modificar la estructura de la evaluación e igualar al máximo las oportunidades de obtener éxito y reconocimiento para *todos* los alumnos. Los estudios realizados sobre la comparación social reflejan que la mayoría de los alumnos están continuamente comparando su rendimiento con el de sus compañeros; y que los más visibles, y por tanto más elegidos para este proceso, son los que protagonizan el mayor número de éxitos e interacciones académicas. Al compararse con ellos, algunos alumnos obtienen sistemáticamente un resultado negativo; cuando esto se repite con frecuencia reduce su motivación por las materias escolares a niveles que hacen imposible movilizar la energía necesaria para aprender. A través de diversos procedimientos de aprendizaje cooperativo pueden evitarse dichos riesgos, enseñando a los alumnos a compararse consigo mismos así como a elegir a compañeros de rendimiento similar, con los que pueden obtener cualquier resultado. Los procedimientos de evaluación anteriormente mencionados permiten proporcionar las experiencias de igualdad de estatus necesarias para favorecer la tolerancia en contextos heterogéneos; contribuyendo a desarrollar así las amistades interétnicas, debido, en buena parte, a la atracción que se produce hacia las personas con las que se comparten y alcanzan metas fuertemente deseadas (Allport, 1954).

G. Cambios en el papel del profesor.

La enseñanza cooperativa a nivel de centro. El aprendizaje cooperativo supone un cambio importante en el papel del profesor y en la interacción que establece con los alumnos. El control de las actividades deja de estar centrado en él y pasa a ser compartido por toda la clase. Conviene tener en cuenta que este cambio, necesario para la eficacia del aprendizaje cooperativo, puede ser experimentado por algunos profesores negativamente, como pérdida de control sobre la atención de los alumnos, uno de sus principales objetivos en la estructura tradicional, que deja de ser indicador de eficacia en la estructura cooperativa; en la que el papel del profesor se hace más indirecto y complejo. El cambio anteriormente expuesto hace que el profesor pueda y deba realizar actividades nuevas, además de las que habitualmente lleva a cabo en otras formas de aprendizaje (explicar, preguntar y evaluar). Para aplicar los procedimientos cooperativos el profesor debe emprender actividades que mejoran por sí mismas su interacción con los alumnos y la calidad educativa, como por ejemplo: 1) enseñar a cooperar de forma positiva; 2) observar lo que sucede en cada grupo y con cada alumno; 3) prestar atención a cada equipo para resolver los problemas que puedan surgir; 4) y proporcionar reconocimiento y oportunidad de comprobar su propio progreso a todos los alumnos. Cuando el profesor aplica el aprendizaje cooperativo y lleva a cabo las actividades anteriormente expuestas mejora la percepción que los alumnos tienen de su relación con él así como la satisfacción general con la escuela. Los resultados obtenidos, en este sentido, sugieren que la realización de dichas actividades (dentro del aprendizaje cooperativo) hace que mejore también la interacción que el profesor establece con sus alumnos cuando aplica otros procedimientos no cooperativos. Además, el aprendizaje cooperativo permite y exige una mayor colaboración entre profesores de la que habitualmente se produce con otros métodos, y que cuando varios profesores cooperan en su aplicación mejora su eficacia y viven la experiencia de forma mucho más satisfactoria que cuando lo aplican individualmente. Por eso, las condiciones óptimas para desarrollarlo se producen cuando se lleva a cabo a nivel de centro.

H. Eficacia de los diversos modelos de aprendizaje cooperativo.

Las investigaciones experimentales realizadas sobre los diversos modelos de aprendizaje cooperativo demuestran que con la única excepción de la capacidad de colaboración, que se logra mejorar en todas las investigaciones, ésta depende de los objetivos que se pretenden alcanzar, así como de las características de los alumnos (edad, competencia, motivación, autonomía...) y condiciones educativas que rodean a la aplicación (tarea, homogeneidad versus heterogeneidad del grupo...). Pudiéndose extraer las siguientes conclusiones:

1. Los programas más eficaces para mejorar el *rendimiento y la motivación por el aprendizaje* son, en general, los que obtienen la evaluación grupal sumando las puntuaciones de cada uno de sus miembros.
2. La eficacia del aprendizaje cooperativo sobre la *autoestima* y el sentido de eficacia personal es menos consistente. Parecen obtenerse buenos resultados con el procedimiento del rompecabezas, en los que la tarea cooperativa es dividida en diversas secciones y trabajada por grupos de expertos (Aronson, 1978). Otros procedimientos han demostrado también ser eficaces para mejorar esta variable en algunas ocasiones, sobre todo en los primeros cursos o en dimensiones específicas.
3. En contextos homogéneos, con alumnos *adolescentes*, y/o cuando éstos tienen un buen nivel de motivación por la tarea y habilidades cognitivas y sociales que les permiten trabajar con gran autonomía, son especialmente adecuados los procedimientos basados en grupos de expertos, o en los que la tarea del equipo se orienta a la realización de proyectos de investigación, que cuando se dan las condiciones anteriormente expuestas resultan de gran eficacia para favorecer el aprendizaje de tareas complejas, la adquisición de conceptos, el pensamiento divergente o el descubrimiento de soluciones creativas.
4. Para favorecer el desarrollo de la tolerancia en contextos étnicamente heterogéneos, los modelos más eficaces son los que incluyen: equipos interétnicos con sistemas de evaluación que permiten distribuir el éxito entre todos los alumnos y proporcionar experiencias de igualdad de estatus a los miembros de cada grupo (Díaz-Aguado, 1992). Eficacia que puede explicarse teniendo en cuenta que proporcionan la oportunidad de compartir y conseguir con miembros del otro grupo étnico, desde un estatus similar, metas fuertemente deseadas, lo cual contribuye a desarrollar la atracción interpersonal y da la oportunidad de descubrir las semejanzas inter-étnicas existentes.

En el cuadro uno se resume el procedimiento de aprendizaje cooperativo que hemos desarrollado para contextos heterogéneos de enseñanza primaria (Díaz-Aguado, Dir. 1992, 1994, 1999); y en el cuadro dos, el procedimiento para educación secundaria (Díaz-Aguado, Dir., 1996, 1998).

**CUADRO UNO: MODELO DE APRENDIZAJE COOPERATIVO
PARA CONTEXTOS HETEROGENEOS DE ENSEÑANZA PRIMARIA**

1º) Formación de equipos de aprendizaje cooperativo heterogéneos (en grupo étnico, genero, nivel de rendimiento..) con la tarea de preparar a cada uno de sus miembros en una determinada materia, estimulando la interdependencia positiva.

2º) Desarrollo de la capacidad de colaboración : 1) crear un esquema previo; 2) definir la colaboración conceptualmente y a través de conductas específicas; 3) proporcionar modelos para favorecer el aprendizaje por observación; 4) proporcionar oportunidades de practicar; 5) evaluar la práctica y comprobar a lo largo de todo el programa que los alumnos cooperan adecuadamente.

3º) Realización , como mínimo, de dos sesiones de aprendizaje cooperativo por semana.

4º) Realización de la evaluación, a través de uno de los dos procedimientos

- Torneos grupales (comparación entre alumnos del mismo nivel de rendimiento). Se distribuye al máximo la oportunidad de éxito entre todos los alumnos de la clase. Se educa la comparación social. La aplicación de este procedimiento depende de que puedan formarse grupos de nivel de rendimiento similar.
- Torneos individuales (comparación con uno mismo en la sesión anterior). Se maximizan las oportunidades de éxito para todos los alumnos. Se estimula el desarrollo de la idea de progreso personal.

**CUADRO DOS: MODELO DE APRENDIZAJE COOPERATIVO
PARA ENSEÑANZA SECUNDARIA**

1º) Formación de equipos de aprendizaje cooperativo heterogéneos (en genero, nivel de rendimiento, estructura de razonamiento socio-moral, actitudes hacia la diversidad..), estimulando la interdependencia positiva.

2º) División del material en tantas secciones o especialidades (sociología,

historia, medios de comunicación....) como miembros tiene cada equipo.

3º) Cada alumno desarrolla su sección en *grupos de expertos* con miembros de otros equipos que tienen la misma especialidad. El profesor anima y asesora la elaboración de un plan que favorezca un adecuado desempeño en la tarea encomendada , utilizando diversos materiales y fuentes de información. Estos grupos de expertos siguen con frecuencia una metodología similar a la de determinadas actividades profesionales (sociología, periodismo, política..).

4º) Integración del trabajo de los expertos en los equipos de aprendizaje cooperativo, de forma que cada equipo reciba toda la información que en dichos grupos de expertos se ha elaborado.

5º) Evaluación de los resultados obtenidos tanto por los grupos de expertos como por los equipos de aprendizaje cooperativo. Cada alumno es evaluado, por tanto, desde una doble perspectiva :

- Por el grupo de expertos con el que ha investigado, evaluando la calidad del producto global desarrollado.
- Por el grupo de aprendizaje cooperativo , al que ha enseñado y del que ha aprendido. Evaluación que se calcula sumando el rendimiento individual de cada uno de sus miembros.

4. DISEÑO DE ACTIVIDADES PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Las actividades y propuestas que a continuación se incluyen han sido desarrolladas y comprobadas experimentalmente dentro de los *Programas de Educación para la Tolerancia y Prevención de la Violencia en los Jóvenes*, en colaboración con el Instituto de la Juventud, institución que ha publicado los materiales desarrollados dentro de dicha investigación en cuatro volúmenes y dos vídeos. Dentro de los cuales se incluyen materiales (escritos y audiovisuales) de apoyo a las actividades propuestas.

A.

Sobre la necesidad de adaptar los contenidos al contexto

Para desarrollar estas actividades es preciso adaptarlas al contexto en el que se vaya a trabajar. Cuando en el propio centro haya alumnos de grupos culturales minoritarios, parece necesario comenzar por los contenidos relacionados con dichas culturas. Cuando no suceda así, parece conveniente aplicarlos al estudio de las minorías que cuenten con una mayor presencia en la sociedad en la que se encuentran los alumnos y/o hacia las que existan más problemas de intolerancia. Por ambas razones se ha seleccionado, como ejemplo de referencia para la descripción de las actividades siguientes, a la minoría gitana, por ser la más numerosa en el contexto en el que se

desarrollaron dichas actividades y por la frecuencia con la que es víctima del racismo. La incorporación del estudio del Pueblo Gitano en el currículum debe ayudar a superar estereotipos, a desarrollar la empatía hacia los problemas originados por la marginación y a resaltar las contribuciones culturales de este pueblo y los logros producidos en su mestizaje con otras culturas, como refleja de forma muy significativa, por ejemplo, en el flamenco.

B. Objetivos

- 1) Favorecer la adquisición de una red de esquemas que permitan *comprender y respetar las características de otras culturas*, reconociendo su valor como formas de adaptación a contextos que también son diferentes; y sensibilizando sobre la dificultad que supone dicha comprensión desde una perspectiva cultural diferente.
- 2) Sensibilizar sobre el *riesgo que suponen las comparaciones culturales jerárquicas*, basadas en la adopción de un determinado modelo cultural como referencia absoluta para valorar a otras culturas.
- 3) Favorecer la *comprensión de las dificultades* que existen en nuestra sociedad para los grupos minoritarios y sensibilizar sobre la necesidad de que se respeten sus derechos y del papel que, en este sentido, pueden tener las *acciones de compensación de las discriminaciones pasadas*..
- 4) Comprender las características diferenciales de la *cultura gitana*, sus valores, su trayectoria histórica, su situación actual, destacando tanto el progreso que se ha producido como las dificultades y discriminaciones que sigue sufriendo, así como el mestizaje que se ha producido entre dicha cultura y la del grupo mayoritario, especialmente relevante en el flamenco.
- 5) *Detectar y modificar los estereotipos existentes en relación al pueblo gitano en nuestro lenguaje cotidiano*, sensibilizando sobre la necesidad de modificar dichos estereotipos.

C. Actividades

1.- Activar esquemas e interrogantes previos

Para activar esquemas previos que favorezcan el aprendizaje posterior, puede iniciarse el estudio del pueblo gitano con una serie de preguntas que permitirán probablemente reflejar el escaso conocimiento que la mayoría de los alumnos tiene de la principal minoría étnica que vive en nuestro país. Se pueden plantear, en este sentido, las siguientes preguntas en relación al pueblo gitano:

- 1) ¿Cuándo llegó a España?
- 2) ¿De dónde procede?
- 3) ¿Cuántos gitanos hay en España?
- 4) ¿Hay gitanos fuera de España?, ¿dónde?
- 5) ¿Cuáles son los principales valores del pueblo gitano?
- 6) ¿Cuáles son sus problemas más importantes?

7) ¿Qué sentido suele darse en el lenguaje cotidiano a la palabra gitanear?

8) ¿Cómo ha contribuido el pueblo gitano a la riqueza cultural de nuestro país?

2.-Análisis de lenguaje

Puede procederse al análisis del lenguaje a través de la siguiente secuencia: 1) preguntando a los alumnos sobre el significado de las palabras "gitaneo", "gitanear"; 2) consultar después cómo vienen definidas en el Diccionario de la Real Academia; 3) y analizar por último por qué las asociaciones que trabajan en este ámbito han propuesto utilizar siempre el término *Pueblo Gitano* para denominar a este colectivo de personas.

Términos relacionados con la palabra gitano que figuran en el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (1992)

Gitano, na. (De Egipitano, porque se creyó que procedían de Egipto), adj. Dícese de los individuos de un pueblo originario de la India, extendido por gran parte de Europa, que mantiene en gran parte un nomadismo y han conservado rasgos físicos y culturales propios.

Gitnada: 1) Acción propia de gitanos; 2) adulación, chiste, caricias o engaños con que suele conseguirse lo que se desea.

Gitanear: 1) Halagar con gitanería para conseguir lo que se desea; 2) tratar de engañar en las compras y ventas.

Gitanería: 1) caricia y halago hecho con zalamería, al modo de las gitanas; 2) reunión o conjunto de gitanos; 3) dicho o hecho propio y peculiar de los gitanos.

3.-Presentación de la Historia y Cultura del Pueblo Gitano

Antes de pasar a las actividades de discusión e investigación, que se describen más adelante, conviene que el profesor presente un resumen sobre cómo ha sido la historia del Pueblo Gitano desde su llegada a España y cómo es su situación actual. Como material de apoyo para esta presentación pueden utilizarse los siguientes materiales de los *Programas de Educación para la Tolerancia y Prevención de la Violencia en los Jóvenes*, publicados y distribuidos gratuitamente por el Instituto de la Juventud a las instituciones y asociaciones que trabajan en la tolerancia.

- Historia del Pueblo Gitano, vídeo realizado por APREMAR.
- Guía informativa sobre El Pueblo Gitano.
- Monografía de la UNESCO sobre El Pueblo Gitano.
- Poemas del Cante Jondo de García Lorca .

En el vídeo dos de dichos materiales (*Formación de formadores*) se recogen secuencias de las siguientes actividades sobre El Pueblo Gitano : 1) explicación de conceptos básicos (como el de mestizaje) y aplicación al análisis del flamenco; 2) discusión entre compañeros sobre la situación actual de los gitanos en nuestro país ; 3) sesión de voluntarios de Organizaciones no Gubernamentales, en la que participa una persona de etnia gitana; 4) y entrevistas sobre el impacto de las actividades anteriores.

También puede obtenerse información de gran calidad sobre este tema a través de las diversas ONGs que trabajan en España en la defensa de los derechos del Pueblo Gitano. Entre las que cabe destacar, los dos libros de J.P. Liegeois (1987, 1998), incluidos en la bibliografía del módulo 4, editados y distribuidos por la Asociación Presencia Gitana.

La participación de personas que representen a la minoría gitana en el estudio de dicha cultura, dentro del currículum y con el mismo estatus que se da al estudio de la cultura mayoritaria (explicado dentro del aula, en el horario habitual de materias evaluables, incluyendo preguntas en los exámenes....) tiene una gran relevancia para los objetivos de la educación intercultural. En este mismo sentido, hay que considerar la información que pueden traer y explicar los alumnos y alumnas de dicha minoría.

4.-Discusión entre compañeros en grupos heterogéneos

A partir de la información presentada sobre historia y situación actual del Pueblo Gitano, puede llevarse a cabo una discusión entre compañeros en grupos heterogéneos, siguiendo los pasos que se resumen a continuación (Díaz-Aguado, 1996).

1. Crear un clima de confianza que favorezca la comunicación entre los alumnos.
2. Plantear primero la discusión a toda la clase, lo cual permite conocer los distintos puntos de vista que existen sobre el tema.
3. Dividir la clase en subgrupos (de 4 a 6 alumnos) heterogéneos respecto la perspectiva en el problema que discuten, para favorecer así el surgimiento de discrepancias y la participación activa de cada uno de ellos.
4. Y por último, volver a plantear el tema en una discusión colectiva, en la que cada portavoz expone las conclusiones de su grupo así como los principales argumentos esgrimidos, que van siendo escritos por el profesor en la pizarra para llegar a una conclusión final.

A lo largo de todas las fases es preciso estimular el proceso de adopción de perspectivas; pidiendo sucesivamente a cada uno de los alumnos que representen la perspectiva contraria a la suya tratando de convencer a los demás; y utilizando estrategias de cuestionamiento.

5.-Investigación cooperativa

Podría plantearse, por último, un trabajo de investigación cooperativa sobre diversos temas relacionados con la historia y cultura del Pueblo Gitano, o incluyendo su estudio junto al de otras culturas minoritarias, siguiendo el procedimiento descrito en los contenidos teóricos del módulo cuatro.

6.-Temporalización

Se incluye a continuación una distribución de todas las actividades propuestas en el número mínimo de sesiones que requieren:

- Primera sesión. Activar esquemas e interrogantes previos. En esta primera sesión puede llevarse a cabo también el análisis del lenguaje.
- Segunda sesión. Presentación de la Historia y la situación actual del Pueblo Gitano y propuesta de la investigación cooperativa.
- Tercera sesión. Discusión entre compañeros sobre la Historia y situación actual del pueblo gitano.
- Cuarta y quinta sesión: Investigación cooperativa.

La eficacia de las actividades anteriormente descritas mejora cuando se integran dentro de programas globales que incluyen los procedimientos de discusión y trabajo cooperativo en equipos heterogéneos a lo largo de todo el curso, situando el estudio de las culturas minoritarias dentro de un enfoque universalista sobre los derechos humanos. Dicha integración, dentro del currículum, en materias evaluables, es fundamental para evitar el riesgo de trivialización de las culturas minoritarias a las que se hace referencia en el módulo cuatro.



TEMA 2: 2-EL APRENDIZAJE COOPERATIVO

José Emilio Linares Garriga. Asesor Técnico Docente de la Consejería de Educación y Cultura de Murcia.

1. [El Aprendizaje cooperativo](#)
2. [Estructura del Aprendizaje Cooperativo](#)
3. [Finalidades del Aprendizaje Cooperativo en un contexto multicultural](#)
4. [Objetivos del Aprendizaje Cooperativo](#)
5. [Rol del docente](#)
6. [Elementos para una evaluación de la actividad cooperativa](#)

1. El Aprendizaje cooperativo.

Este capítulo pretende propiciar un acercamiento básico al proceso de enseñanza aprendizaje articulado a través de la estructura cooperativa.

El contexto actual de la sociedad de consumo no favorece los valores de cooperación y ayuda ni las actitudes altruistas y prosociales, es por lo tanto que la escuela debe y puede potenciar un avance positivo en torno a ello. Existe el convencimiento de que la educación ha de preparar para la vida y ha de estar ligada a los ideales democráticos; por consiguiente ha de integrar, también la recreación del significado de las cosas, la cooperación, la discusión, la negociación y la resolución de problemas. En un contexto multicultural se hace necesario hablar de la educación en la solidaridad, cooperación y colaboración entre el alumnado, que luego serán ciudadanos de pleno derecho y podrán desarrollar estos comportamientos en sus comunidades y entre los pueblos. Uno de los procedimientos más potentes para el aprendizaje de estos valores gira en torno al aprendizaje cooperativo claramente estructurado en grupos de aprendizaje.

El sistema educativo, como generador de factores de socialización, no sólo debe incorporar dentro del currículum el aprendizaje de habilidades de relación social, sino que, para que el individuo aprenda a cooperar de manera eficaz, debe organizar de forma cooperativa los centros escolares y, muy especialmente, sus aulas.

La sociedad, hoy en día, empuja al individuo a competir con sus semejantes por la consecución de metas cada vez más elevadas; este modelo está presente en los ambientes escolares: se fomenta la competitividad tanto por parte de las familias, que esperan el éxito escolar, como por parte de la propia escuela donde se trabaja la mayor parte del tiempo de forma individual.

En las últimas décadas se han producido una serie de cambios sociales que han forzado a los seres humanos a vivir cada vez más cerca unos de otros, formando una compleja estructura social donde las relaciones interpersonales adquieren día a día mayor importancia.

La cooperación sería pues, una de las claves para la mejora de las relaciones sociales y el progreso material de los individuos pero la escuela parece haber olvidado este segundo componente social. "La fuerza homogeneizadora de nuestras escuelas se mantenía firme en la no concesión de identidad propia a lo fundamentalmente << no homologable>>"

Ambas formas, competición y cooperación son capaces, aisladamente, de hacer progresar al individuo. La competición motiva a la consecución de metas cada vez más elevadas, mientras que en la cooperación el principal factor de progreso es la ayuda mutua. Por tanto la competición no se caracteriza por ser un encuentro en el que los "adversarios" partan de igualdad de condiciones, Y así es la realidad de nuestras aulas, diversas en las que los alumnos difieren entre sí en aspectos tales como el económico, social, cultural, intelectual, físico, etc. De aquí que la razón fundamental por la que la competición, en sí misma, no posibilita que todos los individuos progresen por igual, sino que, por el contrario, incrementa las diferencias individuales y los individuos más favorecidos son los que tendrán mas facilidades para alcanzar el éxito. Si queremos hacer realidad una escuela comprensiva atenta a la diversidad, intercultural y que de respuesta a las necesidades heterogéneas que identifican a los alumnos de nuestras aulas y centros, deberemos incorporar estructuras de enseñanza aprendizaje cooperativo, ya que la cooperación es el modo de relación entre los individuos que permitirá reducir estas diferencias, impulsará a los miembros mas favorecidos a ayudar a los menos favorecidos y a estos a superarse.

En definitiva, hemos de desplazar la preocupación por los contenidos a la preocupación por el proceso, a fin de que nuestras generaciones jóvenes adquieran las habilidades mentales y sociales necesarias no ya para mantener, sino para mejorar, nuestra organización social.

De igual modo que en las interacciones sociales que se dan en la vida ordinaria, en el

"aprendizaje cooperativo", el simple hecho de que las personas se relacionen o coordinen en una situación concreta no supone necesariamente que juntas mejoren lo que pueden hacer cada una por separado. Para ello será necesario que se produzcan una serie de condiciones que pretendo queden recogidas en este capítulo.

Los métodos de aprendizaje cooperativo son estrategias sistematizadas de instrucción que presentan dos características generales: la división del grupo de clase en pequeños grupos heterogéneos que sean representativos de la población general del aula y la creación de sistemas de interdependencia positiva mediante estructuras de tarea y recompensa específicas (Serrano y Calvo, 1994; Sarna, 1980; Slavin, 1983)

Si tenemos en cuenta esas dos características estaremos situándonos en los principales objetivos del aprendizaje cooperativo, podríamos considerarlo como un sistema de aprendizaje en el que la finalidad del producto académico no es exclusiva, sino que desplaza aquella en busca de la mejora de las propias relaciones sociales, donde para alcanzar tanto los objetivos académicos como los relacionales se enfatiza la interacción grupal.

Utilizaremos los métodos grupales no sólo con fines de socialización sino también de adquisición y consolidación de conocimientos: Aprender a cooperar y aprender a través de la cooperación.

Las propuestas educativas de Dewey, Lewin, Eliade y Freinet son ejemplificaciones de cooperación entre pares como fórmula educativa. Algunas de las condiciones del aprendizaje cooperativo en orden a adecuarse a sus propios principios básicos y a los objetivos del enfoque multicultural en educación son:

- 1.- Planificar con claridad el trabajo a realizar. La tarea debe estar delimitada con precisión, así como la participación exigida y el resultado logrado por cada miembro del grupo (JOHNSON Y JOHNSON, 1993)
- 2.- Seleccionar las técnicas de acuerdo con la edad, características de los participantes, objetivos del programa, experiencia y formación del docente, materiales e infraestructura disponible (PAGE, 1994)
- 3.- Delegación de responsabilidad por parte del educador. El grupo asume parte de dicha responsabilidad en la planificación, ejecución y valoración de la tarea.
- 4.- Apoyarse en la complementariedad de roles - facilitador, armonizador, secretario, etc.- entre los miembros del grupo para alcanzar los fines comunes asumiendo responsabilidades individuales y favorecer, así la igualdad de estatus (SLAVIN, 1990).
- 5.- Evaluación compartida: el equipo valora lo aportado por el individuo, la clase evalúa al equipo y el profesor cada producción individual.

En cualquier estructura de aprendizaje, entendida como el conjunto de elementos interrelacionados que se dan en el seno del aula en el proceso de enseñanza y aprendizaje, según SLAVIN (1980) se pueden distinguir tres estructuras básicas distintas:

- La estructura de la actividad.
- La estructura de la recompensa
- La estructura de la autoridad.

Una estructura de aprendizaje cooperativa -en relación a otra individualista o competitiva- está determinada sobre todo por los cambios que se dan dentro de su estructura de la recompensa, cuyo aspecto más importante es la estructura de recompensa interpersonal (o interindividual), que se refiere a las consecuencias que

para un alumno individual tiene el comportamiento o el rendimiento de sus compañeros. Esta estructura de recompensa interpersonal, pues, es distinta en función que la estructura general de aprendizaje en el aula sea cooperativa, competitiva o individualista.

En un contexto multicultural se convierte en fundamental el propiciar la relaciones interpersonales que propicien el conocimiento y acercamiento entre los diferentes alumnos pertenecientes a los diversos grupos culturales, como base para una comunicación eficaz y construcción de un contexto intercultural.

Según Johnson y Johnson (1978) (véase Coll, 1984):

Hemos de tener presente que en una estructura de aprendizaje cooperativa no es sólo su estructura de recompensa lo que varía -pasando de la competitividad a la cooperación- sino que ésta, a su vez, genera otros cambios prácticamente inevitables, tanto en la estructura de la actividad -que de ser primariamente individual, con frecuentes clases magistrales, pasa a favorecer explícitamente las interacciones de los alumnos en pequeños grupos-, como en la estructura de la autoridad -favoreciendo la autonomía de los alumnos frente al poder prácticamente absoluto del profesor- (Slavin, 1998; citado por Echeita y Martín, 1990, p. 57)

2. Estructura del Aprendizaje Cooperativo.

Hemos visto que en la estructura de aprendizaje podemos considerar tres subestructuras, pues bien veamos las características que han de poseer éstas, en una estructura de aprendizaje cooperativo.

La estructura de la actividad

- Utilización frecuente -aunque no exclusiva- del trabajo en grupos reducidos o equipos.
- El número de componentes de cada equipo está relacionado con su experiencia a la hora de trabajar de forma cooperativa: cuanto más experiencia tengan, más elevado puede ser el número de alumnos que forman un equipo.
- Composición de los equipos hay que procurar que sea heterogénea (en género, étnia, intereses, motivaciones, capacidades...). En cierto modo, cada equipo debe reproducir el grupo clase -debe ser un grupo clase en pequeño-, con todas sus características.
- El propio profesor o profesora puede en caso de conveniencia en la distribución de los alumnos en los distintos equipos. Esto no significa, claro está, que no deba tener en cuenta las preferencias y las "incompatibilidades" que puedan darse entre los alumnos. Pero difícilmente se asegura la heterogeneidad de los componentes de los equipos si éstos son "escogidos" por los mismos alumnos.
- El trabajo cooperativo es algo más que la suma de pequeños trabajos individuales de los miembros de un equipo. Si se usan estos equipos para hacer algo a los alumnos (un trabajo escrito, un mural, una presentación oral...) debe asegurarse que el planteamiento del trabajo se haga entre todos, que se distribuyan las responsabilidades, que todos y cada uno de los miembros del equipo tengan algo que hacer, y algo que sea relevante y según las posibilidades de cada uno, de forma que el equipo no consiga su objetivo si cada uno de sus miembros no aporta su parte. No se trata que uno, o unos pocos, haga el trabajo y que los demás lo subscriban...
- No se trata de sustituir el trabajo individual, realizado por cada alumno en su pupitre, en solitario, por el trabajo de grupo, sino que debe substituirse el trabajo individual en solitario por el trabajo individual y personalizado realizado de forma cooperativa dentro de un equipo.
- De todas formas, los equipos cooperativos no se utilizan sólo para "hacer" o "producir" algo, sino también, y de forma habitual, para "aprender" juntos, de

forma cooperativa, ayudándose, haciéndose preguntas, intercambiándose información, etc. Entre las actividades que hay que realizar dentro de la clase, en el seno de los grupos, debe incluirse también aquellas dedicadas más propiamente al estudio.

- En cuanto a la duración de los equipos -es decir, el tiempo que unos mismos alumnos forman el mismo equipo- no hay establecida ninguna norma estricta. Depende, por ejemplo, de las posibles "incompatibilidades" que puedan surgir entre dos o más miembros del mismo equipo, y que no se habían podido prever. En este caso, evidentemente, habrá que introducir cambios. De todas formas, los alumnos deben tener la oportunidad de conocerse, de trabajar juntos un tiempo suficientemente largo (por ejemplo, un trimestre). Se trata, por lo tanto, de equipos *estables*, en el sentido que no cambian cada dos por tres. Los alumnos no deben confundir el equipo con su pandilla de amigos; deben entender que se trata de un equipo de trabajo y no siempre, en la vida, los compañeros de trabajo serán, además, sus amigos.
- La *estructura de la actividad* debe ser variada, no sólo porque los alumnos se aburren de trabajar siempre de la misma forma sino porque no siempre ni para todo lo que se hace en el aula es adecuado el trabajo en equipo. Mas bien hay que alternar el trabajo en gran grupo (por ejemplo, para la introducción y presentación de nuevos contenidos, para poner en común el trabajo hecho en los equipos, etc.) y el trabajo en equipos reducidos (para "hacer" o "aprender" algo), con el trabajo individual (entendido aquí como el trabajo que debe hacer cada alumno individualmente, sin que pueda ampararse o esconderse tras lo que hacen sus compañeros de equipo; por ejemplo, algunas actividades de evaluación).

La estructura de la recompensa

- Los equipos no compiten entre sí para quedar primeros en el ranking de la clase, ni los alumnos compiten entre sí dentro de un mismo equipo. Mas bien todo lo contrario: los miembros de un mismo equipo deben ayudarse para superarse a sí mismos, individualmente y en grupo, para conseguir su objetivo común: que el equipo consiga superarse a sí mismo porque cada uno de sus miembros ha logrado aprender más de lo que sabía inicialmente. Asimismo, en el grupo clase, todos los equipos tienen que ayudarse para conseguir igualmente un objetivo común a todos ellos: que todos los alumnos del grupo hayan progresado en su aprendizaje, cada cual según sus posibilidades. En este caso, si se cree oportuno, puede establecerse alguna recompensa para todo el grupo clase.
- La adaptación del currículum común -contenidos, objetivos didácticos, actividades de aprendizaje y de evaluación- a las características individuales de cada alumno, lo que supondría la personalización del proceso de enseñanza y aprendizaje, es algo esencial para que pueda darse una estructura de recompensa como la que estamos describiendo. Así pues, la cooperación y la personalización del proceso de enseñanza y aprendizaje son dos aspectos complementarios: no puede haber cooperación sin personalización, y la cooperación entre los alumnos de un mismo equipo facilita y, en cierta medida, posibilita la personalización: sin el concurso de los compañeros difícilmente el profesor puede atender de forma personalizada a todos sus alumnos, en grupos heterogéneos.

La estructura de la autoridad

- La estructura de la autoridad debe caracterizarse por el papel protagonista que debe tomar el alumnado, individualmente, como equipo y como grupo clase.
- En la medida de lo posible, el grupo clase debe tener voz y voto a la hora de determinar qué estudiar y cómo evaluar, a partir, claro está, del currículum establecido para un nivel o etapa determinado. Igualmente, cada equipo debe

tener la posibilidad de concretar algunos contenidos, objetivos, actividades... que no han de coincidir, necesariamente, dentro de un marco común, con los contenidos, objetivos, actividades... de los demás equipos. Finalmente, a nivel individual, cada alumno debe tener la oportunidad de concretar, de acuerdo con el profesor y contando con la ayuda de éste y la de sus compañeros de equipo, lo que se ve capaz de conseguir.

- El papel más participativo y relevante del alumnado también debe darse en la gestión de la clase (determinación de las normas, resolución de los conflictos...). El grupo clase, constituido en asamblea, comparte la autoridad con el profesor: frente a posibles conflictos, se determinan de forma consensuada las normas y las sanciones para quienes no las cumplan. El profesor se convierte muchas veces en el hombre "bueno" que ejerce de "mediador" entre el grupo clase y el sancionado o los sancionados.

3. Finalidades del Aprendizaje Cooperativo en un contexto multicultural.

La estructura de aprendizaje cooperativo pretende conseguir unas condiciones a nivel de tarea y a nivel afectivo dentro de las interrelaciones del aula, interacciones que en un contexto multicultural contribuirán a que:

- El alumnado se sienta seguro y no tenga miedo a realizar las tareas propias, es decir, se siente seguro y apreciado en su diversidad, en su forma de ser, dentro de un clima de participación y aceptación.
- La tarea escolar se basa en la serie de actividades de carácter cooperativo adecuado a las posibilidades individuales y con la consideración por parte del alumno de que está haciendo algo valioso y que es considerado como tal, al ser valorada como positiva su contribución al grupo en el que comparte proyectos comunes.
- Cada alumno debe tener la oportunidad de afirmar su identidad personal y cultural, debe sentir que es un miembro valioso del grupo-clase, no sólo por lo que tiene en común con los demás, sino también por aquellas características que le son únicas y personales. Todos tienen algo que puede ser valorado por sus compañeros: su buen humor, su compañía, su amistad, su capacidad por aprender matemáticas, su capacidad física, etc.
- Los alumnos deben tener voz en la toma de decisiones: podemos enseñar música, escritura, matemáticas... a los alumnos, pero, haciendo esto, debemos enseñarles a convivir democráticamente fomentando la responsabilidad individual y colectiva en torno a la clase, permitiendo y facilitando la participación de todo el alumnado en la toma de decisiones sobre todo lo que afecta a este entorno.
- Facilita la comunicación intercultural, posibilitando la ruptura de estereotipos y prejuicios que favorezcan el acercamiento y la aceptación compartida de todos los miembros del aula y de la comunidad en general.

4. Objetivos del Aprendizaje Cooperativo.

- 1.- Distribuir adecuadamente el éxito para proporcionarle el nivel motivacional necesario para activar el aprendizaje.
- 2.- Superar la interacción discriminatoria proporcionando experiencia de similar estatus, requisito para superar los prejuicios.
- 3.- Favorecer el establecimientos de relación de amistad, aceptación y cooperación necesario para superar prejuicios y desarrollar la tolerancia.
- 4.- Favorecer una actitud más activa ante el aprendizaje.
- 5.- Incrementar el sentido de la responsabilidad

6.- Desarrollar la capacidad de cooperación

7.- Desarrollar las capacidades de comunicación

8.- Desarrollar las competencias intelectuales y profesionales

9.- Favorecer el proceso de crecimiento del alumno y del profesor

Para conseguirlo, el profesorado tiene que esforzarse por desempeñar un rol: el de la persona que ayuda al alumnado a madurar; a expresarse, a comunicarse, a negociar significados, a tomar decisiones y a resolver problemas zafándose progresivamente de la excesiva dependencia de las figuras de autoridad empezando por la del propio docente.

5. Rol del docente.

Estos objetivos están interrelacionados y cada uno de ellos implica al docente y determina que su rol como líder del grupo tenga que desarrollar en tres campos:

- Como líder de la tarea, (aprendizajes)
- Como líder el grupo (integración, cohesión)
- Como líder de las personas (desarrollo de las capacidades y habilidades de los individuos)

Inicialmente, conviene señalar que para la eficacia del aprendizaje tienen gran importancia las decisiones que se tomen sobre como definir las diferentes estructuras que conforman cualquier estrategia de enseñanza-aprendizaje vistas anteriormente.

Hechas estas consideraciones podemos plantearnos qué necesitan conocer los profesores/as para utilizar con eficacia los grupos de aprendizaje cooperativo. En este sentido, podemos formular las siguientes preguntas: ¿Cuál es la función que debe desempeñar el profesor/a en las estrategias de enseñanza de tipo cooperativo?, ¿Qué tipo de intervenciones debe llevar a cabo para que consiga el objetivo educativo de que los alumnos/as aprendan un conjunto de contenidos interactuando con sus compañeros/as?. La respuesta a ambas preguntas va a depender en gran medida del modo en que se organice y estructura el proceso de trabajo y en el tipo de intervención que realice en cada una de las fases que comprende el desarrollo de la técnica de trabajo cooperativo. En concreto, necesitamos señalar un procedimiento general sumamente específico como para servir de guía a los profesores/as pero que sea lo suficientemente flexible como para que pueda adaptarlo a sus situaciones específicas de enseñanza Veamos cuáles son las funciones del profesor/a en estas situaciones de aprendizaje:

1- Especificar los objetivos de enseñanza-aprendizaje que se persiguen con el trabajo cooperativo (seleccionando la técnica y las estrategias de enseñanza más adecuadas). Esto implica que el profesor/a dedique una o más sesiones a lo que podríamos llamar actividades de iniciación en las que presente el tema a los alumnos/as, proporcionándoles información conceptualizada. Un aspecto importante para alcanzar los objetivos de aprendizaje es que, en estas primeras sesiones, el profesor/a conozca cuáles son las ideas previas de los alumnos/as.

2- Seleccionar el tamaño del grupo (2 a 6 alumnos/as). Se han de tener en cuenta los siguientes aspectos:

Cuánto mayor sea el grupo más probabilidad habrá para que haya siempre alguna persona con la habilidad específica para ayudar a los/as demás a resolver un

problema concreto.

Cuánto mayor sea el grupo más difícil será conseguir un consenso y habrá más problemas de organización interna.

Con frecuencia, es la propia tarea la que indica el tamaño apropiado del grupo.

Cuánto menor sea el tiempo disponible para la realización de la tarea menor deberá ser el grupo de aprendizaje.

Es aconsejable que los profesores/as que se inician en este tipo de estrategias comiencen con grupos de tres a cuatro personas.

3- Asignar los alumnos/as al grupo. Cuestiones básicas a las que debe responder cada profesor/a en relación a este aspecto:

. ¿ Los grupos deben ser homogéneos o heterogéneos en cuanto a la habilidad de sus componentes?. Generalmente conviene que sean heterogéneos puesto que en estos grupos se da con más frecuencia una perspectiva más amplia en las discusiones, un pensamiento más elaborado y una mayor frecuencia en las explicaciones, tanto en dar como en recibir. Todo este proceso produce una mejor calidad del razonamiento y una mayor retención a largo plazo. . ¿ Es el profesor/a quien debe asignar el alumnado a los grupos o se deben elegir ellos mismos/as?. En general, él es quien debe asignar el alumnado a los grupos teniendo en cuenta en la medida de lo posible los intereses de los mismos pero realizando el agrupamiento con personas diferentes en cuanto a capacidades, madurez intelectual, motivaciones, sexo, raza, etc.

. ¿ Cuánto tiempo debe permanecer junto el grupo? Ya se apuntaba anteriormente, no existe una fórmula exacta. Se aconseja que los grupos permanezcan estables durante el tiempo suficiente como para tener éxito, llegando a interiorizar el concepto de "equipo".

4- Disponer la clase de forma que los miembros de cada grupo estén juntos y puedan verse mutuamente, así como para que puedan intercambiar materiales e ideas.

5- Proporcionar materiales apropiados y/o sugerencias de cómo llevar adelante la tarea.

6- Explicar a los alumnos/as la tarea y el tipo de estructura cooperativa que se va a utilizar. Esto supone especificar muy claramente los siguientes aspectos:

- Establecer la tarea, para que cada alumno tenga claras sus funciones
- Explicar lo que se pretende alcanzar con el trabajo en grupo en relación al tema y relacionar los conceptos y la información que deben ser estudiados con la experiencia y el aprendizaje anterior.
- Definir los conceptos relevantes, explicar los procedimientos que deben seguir los alumnos y ofrecer ejemplos para que entiendan lo que van a emprender.
- Plantear a la clase cuestiones específicas para comprobar el grado en que los alumnos conocen el material.
- El tipo de actividades que se espera que realicen mientras trabajan de forma cooperativa.

7- Estructurar la interdependencia positiva de metas: Comunicar a los alumnos/as que poseen una meta grupal y que deben trabajar cooperativamente. Para ello hay que asegurarse simultáneamente tanto una responsabilidad individual como unas recompensas grupales.

8- Estructuración de la responsabilidad individual: Señalar la implicación individual y la valoración correspondiente.

9 - Estructurar la cooperación intergrupala: Fomentar y llevar a la práctica la cooperación intergrupala para obtener beneficios positivos del aprendizaje cooperativo.

10- Explicar los criterios de éxito: Deben ser estructurados para que los alumnos/as puedan alcanzarlos sin penalizar a otros alumnos/as y para que los grupos los alcancen sin penalizar a otros grupos.

11- Especificar las conductas deseadas: Los profesores/as deben especificar las conductas que son apropiadas y deseables dentro del grupo de aprendizaje, conductas que deben incluir:

- Escuchar atentamente lo que dicen sus compañeros/as de grupo.
- Hacer crítica a las ideas, no a las personas.

12- Observar las interacciones entre los alumnos/as. El propósito de esta observación es conocer los problemas con que se encuentran al trabajar cooperativamente y comprobar si los diálogos que se producen entre los componentes del grupo son adecuados y si los alumnos son receptivos a las ideas que manifiesta cada uno/a. Para ello, hay que tener presente que todos los miembros del grupo deben ofrecer soluciones y expresar sus opiniones al respecto y que ningún alumno debe desempeñar permanentemente el papel de líder. Si no se dan estas condiciones el profesor debe intervenir proporcionando comentarios y sugerencias.

En ocasiones, durante el trabajo cooperativo, los alumnos se distribuyen tareas, en otras discuten puntos de vista distintos, y no pocas veces, algunos hacen de profesores para otros compañeros.

13- Intervenir como asesoría y proporcionar asistencia en la tarea: Los profesores/as deben intervenir cuando el grupo se enfrente con problemas para trabajar cooperativamente. Igualmente, cuando supervisan los grupos deben clarificar las instrucciones, responder a preguntas y enseñar las habilidades necesarias.

El hecho de potenciar el trabajo cooperativo no debe significar en ningún momento el abandonar a su suerte a los alumnos. El profesor debe perseguir que todos los alumnos y todos los grupos tengan éxito en la tarea que están realizando. En este sentido, debe intervenir para ofrecer las orientaciones y ayudas necesarias para que

puedan participar plenamente en las dinámicas de este tipo de trabajo.

14- Evaluar los trabajos del grupo, tanto desde el punto de vista global como en relación con lo que ha aportado cada uno de sus miembros individualmente, ayudándoles si fuera necesario para conseguir mejores niveles de participación en el grupo.

Resumiendo el profesor lejos de inhibirse de los procesos grupales, tiene que centrarse en las siguientes actividades siguiendo a Stenhouse:

- Hacer preguntas o enunciar problemas, - clarificar o pedir clarificaciones, - resumir - conseguir que la discusión sea relevante y progrese, - ayudar al grupo a utilizar y a construir sobre las ideas de los demás., - ayudar al grupo a tomar decisiones sobre las prioridades de la discusión, - ayudar al grupo a reflexionar y a mostrarse autocrítico.
- El profesor sigue siendo coprotagonista, por lo que ni puede ni debe renunciar a: planificar, implementar y evaluar.
- El papel del profesor es el de mediador, catalizador, animador y orientador. Debe ser un adulto dialogante, combatir los estereotipos sociales, potenciar actitudes de confianza hacia el alumno, ser paciente, favorecer una actitud no autoritaria, mantener una actitud afectiva, ser un adulto integrador de sus propios intereses y de los de todo el grupo, fomentar actitudes de cooperación, socialización e interrelación y despertar la curiosidad intelectual.

Pero, hay algo fundamental y que ayudará en el proceso: "entrenarse en el proceso de creación de grupo". Todos sabemos que los grupos no surgen por generación espontánea, ni como decíamos anteriormente solo por poner a los alumnos/as juntos a trabajar en común. El proceso de formación de grupo, que posibilite una interacción positiva, es algo más. Todo grupo debe superar de manera positiva, y mediante las técnicas adecuadas, las fases de presentación, conocimiento, confianza, afirmación, confianza, comunicación y cooperación del proceso grupal, que posibiliten la interiorización y aceptación del grupo y sus miembros, lo que otros autores llaman un clima afectivo adecuado, en el que propicie interacciones positivas.

6. Elementos para una evaluación de la actividad cooperativa.

Como todo proceso educativo es necesario el tener unos criterios que permitan el evaluar la práctica para mejorarla y, en este caso concreto, permita conseguir el máximo del potencial cooperativo que pueda existir en su diseño y planificación. Se proponen a modo de cuestiones una serie de aspectos sobre los que reflexionar y ver en que medida dan contestación a los requisitos básicos que toda actividad cooperativa debe tener.

1.- ¿La tarea a realizar está bien explicitada al comienzo de la misma? ¿ Está claramente identificado para todos los participantes, el problema o tarea común a realizar?

| | | |
|----|----|---|
| Si | No | ¿ |
|----|----|---|

2.- ¿Disponen todos los participantes de la información, los materiales, capacidades y elementos necesarios para resolver la tarea?

| | | |
|----|----|---|
| Si | No | ¿ |
|----|----|---|

3.- ¿Se plantea algún tipo de demanda individualizada en algún momento del proceso? ¿La única posibilidad de realización es colectiva? ¿La consecución de la tarea es común y colectiva?

| | | |
|----|----|---|
| Si | No | ¿ |
|----|----|---|

4.- ¿Se asegura de alguna forma la implicación y participación de todos los miembros del grupo? ¿Se estimula el intercambio entre los miembros del grupo?

¿ Hay diversificación de funciones entre los componentes del grupo?

| | | |
|----|----|---|
| Si | No | ¿ |
|----|----|---|

5.- ¿Se puede conocer y valorar el progreso realizado por los distintos alumnos desde el inicio hasta el final del trabajo? ¿Posibilita el éxito de los componentes más débiles del grupo? ¿Proporciona al grupo medios y criterios de evaluación del propio trabajo?

| | | |
|----|----|---|
| Si | No | ¿ |
|----|----|---|

6.- ¿ Se han anticipado las dificultades más previsibles que pueden encontrar los alumnos en el proceso de trabajo?

| | | |
|----|----|---|
| Si | No | ¿ |
|----|----|---|

7.- ¿ Se ha previsto alguna manera de detectar y delimitar problemas en el desarrollo del proceso.?

| | | |
|----|----|---|
| Si | No | ¿ |
|----|----|---|

8.- ¿Se dispone de ayudas o soportes específicos que puedan facilitar el desbloqueo de determinadas dificultades o problemas?

| | | |
|----|----|---|
| Si | No | ¿ |
|----|----|---|

9.- ¿Se dispone de una cierta gama de recursos que puedan orientar o guiar el proceso en los grupos con menos recursos? ¿ Se puede realizar de forma autónoma?

| | | |
|----|----|---|
| Si | No | ¿ |
|----|----|---|

REFLEXIONES UNA VEZ DESARROLLADA:

PROPUESTAS DE MODIFICACIÓN O MEJORA:



Tema 3: Diseño de Unidades Didácticas

ELABORACIÓN DE UNIDADES DIDÁCTICAS INTERCULTURALES.

Jesús Salinas Catalá.

1. [Elaboración de Unidades Didácticas](#)
2. [Texto para ayudar en la elaboración de una unidad didáctica con la perspectiva de la Educación Intercultural.](#)

1. Elaboración de Unidades Didácticas.

Continuamente nos planteamos la necesidad de *construir conocimiento* desde una perspectiva intercultural.

Ahora nos proponemos el elaborar unidades didácticas que aborden el proceso de organización y desarrollo de los contenidos desde esta orientación, problematizando el tratamiento de los tópicos curriculares, añadiendo complejidad de ópticas y perspectivas culturales a la explicación de cualquier contenido social. Ello habría de permitir una propuesta alternativa a la de los modelos estándares, prototípicos y sesgados, tan frecuentes en los materiales curriculares habituales.

Se trata, en suma, de planificar unidades didácticas teniendo en cuenta diferentes

referentes culturales de nuestra realidad social, evidenciando que los conceptos son *productos socioculturales*. Lo sustancial en este aprendizaje sería tratar de evidenciar el sustrato cultural de los contenidos y entender estos desde diversas *explicaciones culturales*.

En el desarrollo de unidades didácticas con este carácter nos serviremos de diferentes fases:

a) Exploración de las ideas previas e interpretaciones que configuran los preconceptos del tópico curricular en cada alumno/a. Es necesario hacer aflorar los esquemas de conocimiento a través de actividades que los pongan de manifiesto. Así, estamos partiendo del referente cultural propio, con las evidentes posibilidades de vivencia y motivación que ello pueda comportar.

b) Poner de manifiesto y reflexionar sobre la diversidad de elementos que contribuyen a definir cualquier tópico. Poner en común las realidades y referentes personales de los alumnos les ayudará a contrastar su vivencia con la de los otros, y podrán percibir que cada cual posee y aporta matices diversos. Es así como trataremos de evitar la concepción de modelos inalterables y estándares, y potenciaremos una actitud positiva hacia el cambio y la diversidad.

c) Poner en crisis los esquemas conceptuales iniciales propios, mediante actividades de contrastación y comparación; enriqueciendo y/o aportando modelos conceptuales aún no contrastados. Es decir, partir de un concepto restringido para evolucionar a otro más amplio y complejo, trabajando el respeto y la valoración de otras concepciones.

d) Modificación de los esquemas previos: el aprendizaje supone una dinámica de cambio de los esquemas conceptuales no pertinentes a otros de mayor competencia. Un ambiente rico y diverso en interacciones facilitará todo el proceso.

e) Aplicación de los nuevos esquemas a diferentes situaciones *académicas* y/o *extraescolares*. Si el alumno llega a asimilar comprensivamente los nuevos conocimientos será capaz de transferirlos a diversas situaciones y tratará de aplicarlos a problemas *prácticos*.

f) Reflexión y análisis evaluadora sobre el propio proceso de aprendizaje desarrollado.

Veámoslo con un ejemplo. Tomemos un contenido como "la familia", habitual en los currículos de segundo ciclo de Primaria. Es éste un contenido con evidentes vinculaciones con el mundo social del alumno/a, de gran importancia en la conceptualización del grupo de pertenencia. Supone una referencia de identificación inmediata, de vivencia y contrastación fácil y rica.

Por otra parte, es también un contenido tradicionalmente muy estandarizado en los materiales curriculares, con claros inconvenientes de falta de identificación y de significación para gran parte de los alumnos/as.

Finalmente, la comprensión del tópico curricular que llamamos "la familia", nos facilita numerosas oportunidades para ofrecer a nuestros alumnos y alumnas claves que les ayuden a entender (y a explicar) cómo son los otros: el por qué de la familia extensa y de las relaciones y roles que en ella se establecen, la existencia de "comunidades domésticas" sin vínculos de parentesco, de familias monoparentales...

En definitiva, aquellos objetivos que nos ayudan a explicar de manera más compleja y más rica, desde diversas situaciones socioculturales, lo que denominamos como "familia":

- a) Evidenciar la existencia de diferentes modelos de organización familiar.
- b) Reflexionar y poner de manifiesto el modelo de "comunidad doméstica" al que pertenece cada alumno/a.
- c) Recoger información e investigar sobre distintas configuraciones familiares según distintos factores sociales y culturales.
- d) Ser consciente de que tales factores originan distintas formas de organización doméstica.
- e) Identificar roles en las diferentes "comunidades domésticas".
- f) Plantear semejanzas y diferencias entre las mismas.
- g) Plantearse cómo cambiaría su realidad si perteneciera a un modelo familiar distinto al propio.
- h) Interpretar roles distintos al que desempeña en su familia y analizar las vivencias que experimenta.
- i) Resolver problemas planteados en la organización de diferentes modelos familiares.
- j) Comprender que algunas características individuales se explican en función del tipo de comunidad familiar en el que se convive.
- k) Apreciar que cualquier modelo de organización doméstica tiene la función de procurar bienestar al grupo.

Comenzaremos mediante una actividad que ayude a plantear de manera intuitiva, no formalizada, los esquemas que utilizan los alumnos y alumnas en la explicación del concepto. Se pretende obtener así un punto de partida abierto, que aporte un abanico diversificado de referentes.

A continuación se plantean actividades que ayuden a formalizar y a tomar conciencia de los esquemas utilizados en la *explicación* que cada cual ha dado al significado de "familia". Se pretende que, utilizando las referencias personales de cada alumno/a, estos expliciten los argumentos que sostienen sus concepciones, los expresen, los representen, los formalicen, los *comuniquen*.

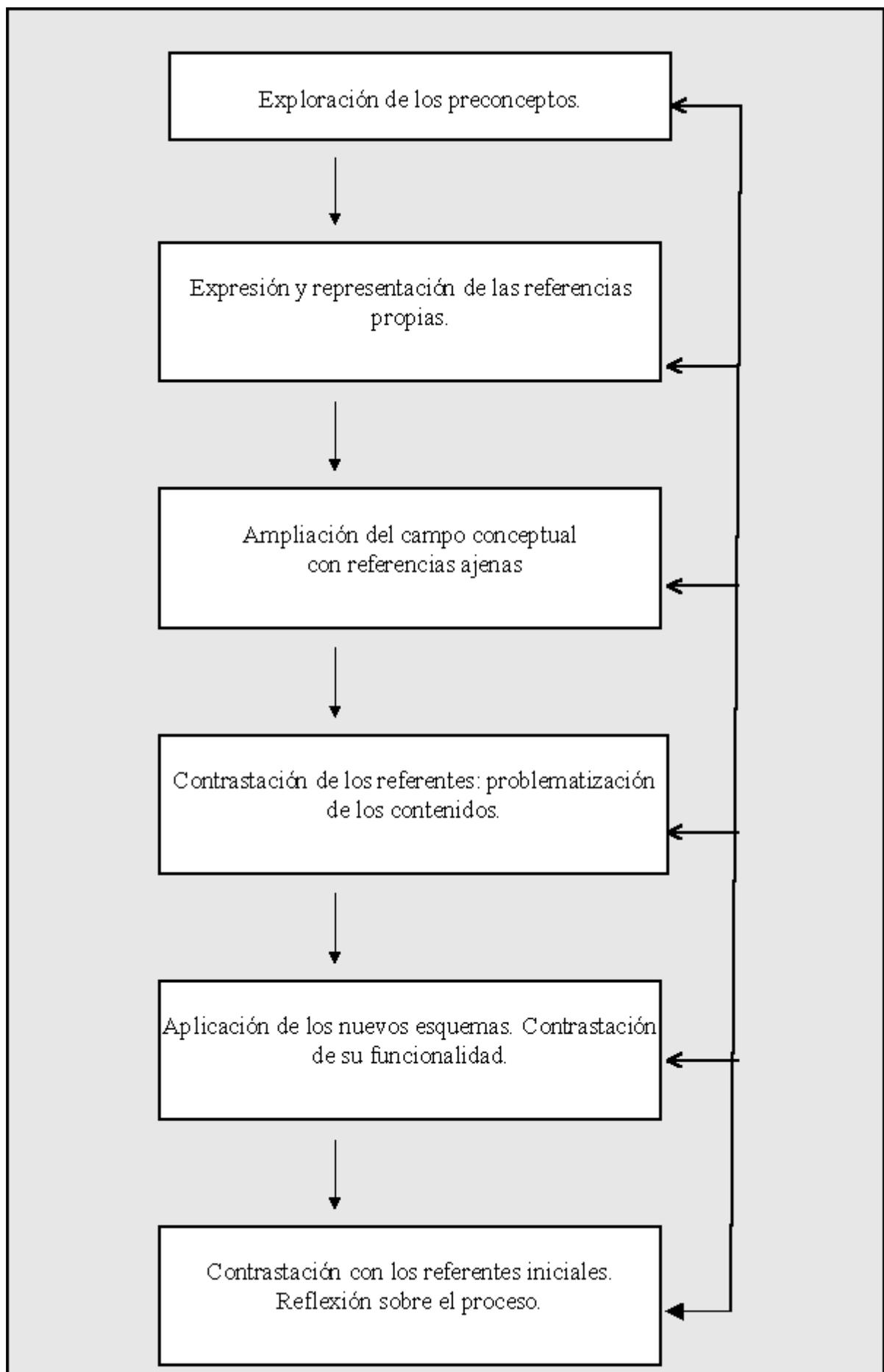
De esta interacción de las referencias individuales, nos interesa especialmente hacer evidentes los criterios y argumentos que se utilizan en cada caso, su origen social y/o cultural, su utilidad y funcionalidad, los conflictos entre criterios...

En cualquier caso, para subrayar la naturaleza sociocultural del concepto que llamamos familia, y para ofrecer mayores posibilidades en su comprensión, aportaremos otras perspectivas explicativas que quizás no hayan aparecido hasta el momento, pero que están presentes en nuestra sociedad.

A continuación, trataremos de aplicar a diferentes situaciones la diversidad de esquemas explicativos, de concepciones diversas, con objeto de interpretar sus características, significados y funcionalidad, y contrastarlas con las propias. Para esta fase, nos serviremos de procedimientos que ayuden a los alumnos y alumnas a

utilizar los esquemas explicativos ajenos, no solo desde un punto de vista conceptual sino también socio-afectivo (actividades de simulación, de interpretación de roles, de vivencia empática...).

Finalmente, como hemos considerado en otro capítulo, es necesario que durante todo este proceso, las actividades utilizadas empleen metodologías diversificadas (en cuanto a los materiales, agrupamientos...) y de interacción (actividades de carácter cooperativo, socioafectivo y comunicativo).



2. Texto para ayudar en la elaboración de una unidad didáctica con la perspectiva de la Educación Intercultural.

Extractos de

"Ejemplificaciones de unidades didácticas. Una perspectiva intercultural". E.Ferrer, X.Lluch, A.Rodas y J.Salinas.
M.E.C. Madrid, 1993.

(En los artículos de ampliación del módulo IV podrás ver la Unidad completa)

La expresión "pedagogía intercultural" supone hoy en nuestro país más una idea fuerza que una realidad, más un slogan que una práctica cotidiana.

Superado el desafortunado modelo de currícula específicos e invariables, pensamos que la propuesta de un currículo común, el cual de respuesta al adjetivo intercultural, es una condición necesaria para poder atender el objetivo educativo básico de atención a la diversidad.

La estructura de flexibilidad curricular propuesta por la Logse, facilita un marco donde podemos plantear desarrollos curriculares diversos y, por tanto, un nuevo espacio donde conjugar el concepto de interculturalismo.

Un currículum intercultural implica no sólo cambiar las pretensiones de lo que queremos transmitir, sino los procesos internos que tienen lugar en la educación institucionalizada. por todo esto, nuestro interés se ha centrado en ofrecer un cierto nivel de preelaboración de materiales curriculares que proponen procesos pedagógicos coherentes con un planteamiento intercultural global.

Desde este análisis, constatamos que en el proceso de conceptualización de nuestra realidad social, se evidencia a menudo, un modelo de intervención, el cual propone conceptos estándares, derivados de una determinada pertenencia social y cultural. Modelos, por tanto, que responden a un sesgo cultural y/o social dominante, que construye el conocimiento de acuerdo con esta caracterización prototípica (pensemos, por ejemplo, en las estructuras de organización social, patrón familiar,...)

Presentamos ha continuación un enfoque que creemos alternativo, el de la unidad "el mundo del trabajo", pensada para el segundo ciclo de Primaria y estructurada desde una perspectiva de educación intercultural.

Ser trata de un trabajo didáctico diseñado para ponerlo en práctica con los alumnos y alumnas. En su elaboración nuestra intención es abordar la construcción de sus tópicos de contenido problematizando el tratamiento conceptual, añadiendo complejidad de ópticas y perspectivas culturales a su configuración. Aplicando, en definitiva, una perspectiva intercultural a la práctica cotidiana.

Intentamos así evidenciar la contradicción existente entre la estrechez de los modelos conceptuales habituales, frente a una sociedad configuradora de diferentes conceptos sociales, de acuerdo con su condición diversa en lo social y lo cultural.

En definitiva, pretendemos construir conocimiento partiendo de un principio de procedimiento pedagógico, que enfatiza la diversidad para evidenciar que los conceptos son productos socioculturales y, por ello, son diversos pues es diversa la sociedad.

A continuación expondremos brevemente la unidad didáctica que llamamos "El mundo del trabajo". Comprendemos que esta exposición teórica pierde mucho de su sentido si no va acompañada de los materiales que la desarrollan, pero hemos de tener presente que esto es el resumen de un trabajo más amplio. Partimos de un tópico curricular correspondiente al Área de Conocimiento del Medio Social, Natural y Cultural, pero contemplará un tratamiento globalizador que plantea objetivos referidos a otras áreas.

EL MUNDO DEL TRABAJO

En el mundo del trabajo y dentro del concepto del mismo hecho de trabajar, se manifiestan situaciones vitales muy diversas, en ocasiones moduladas definitivamente por la cultura de pertenencia.

Podemos "leer" el contenido que nos ocupa desde concepciones globales, perspectivas utilitaristas, aspectos afectivos, estimación social, estatus, evolución histórica, etc. Analizar esta complejidad, hacerla visible y formalizarla conceptualmente es una tarea que, sin duda, obliga a poner en juego una metodología activa, que estimule la interacción, la transacción, el diálogo. En cualquier caso, parece un contenido capaz de suscitar un trabajo complejo, problemático, enriquecedor, intercultural.

Esta unidad debe situarse en el nivel correspondiente a segundo ciclo de Primaria y, obviamente, deberá contextualizarse en el Proyecto Curricular de Centro y en las correspondientes programaciones de Ciclo y de Nivel.

OBJETIVOS DE LA UNIDAD

De todos los objetivos generales de etapa que se trabajan a lo largo de la unidad hemos querido destacar el siguiente:

"Establecer relaciones equilibradas y constructivas con las personas en situaciones sociales conocidas, comportarse de manera solidaria, reconociendo y valorando críticamente las diferencias de tipo social, rechazando cualquier discriminación basada en diferencias de sexo, clase social, creencias, raza, y otras características individuales y sociales."

De la misma manera, a causa de su importancia, redactamos a continuación los objetivos didácticos orientadores de toda la actividad:

1. Evidenciar la existencia de trabajos alternativos.
2. Poner de manifiesto y reflexionar sobre el tipo de trabajo que realizan sus padres.
3. Ser conscientes de que existe una cultura del trabajo y de que diversas culturas tienen modos diferentes de relacionarse con el mundo del trabajo.
4. Recoger información e investigar los distintos trabajos según culturas diferenciadas.
5. Incorporar a los oficios presentados habitualmente en los libros, los que añada la realidad del alumnado.
6. Observar y ser conscientes de que existen trabajos vinculados a ciertos estatus sociales, los cuales no deben asociarse a culturas específicas.
7. Identificar y describir tareas propias de cada oficio.
8. Buscar semejanzas y diferencias entre diversos oficios.
9. Analizar ventajas e inconvenientes de distintos trabajos.
10. Expresar sus vivencias con respecto al trabajo de sus padres.
11. Plantearse situaciones diversas con respecto al mundo laboral y los factores socioculturales que inciden en ellas.
12. Participar activamente en los diálogos, reflexiones y puestas en común sobre el

- tema.
13. Investigar la evolución que han sufrido ciertos oficios para adaptarse a los tiempos.
 14. Valorar las distintas profesiones y su función complementaria en el conjunto de la sociedad.

Explicitar los objetivos y contenidos concretos referentes a cada una de las áreas excedería de la extensión de este extracto. Queda, no obstante, manifiesta su necesidad para el buen desarrollo de la unidad.

DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES

Un enfoque globalizador y constructivista nos hace iniciar la unidad con una actividad denominada "Exploración de preconceptos". Esta tendrá dos momentos diferenciados. En primer lugar, se visionará una proyección de dispositivas que ilustrarán un abanico diverso de tareas y actividades relacionadas con el mundo del trabajo. La proyección se realizará de manera fluida y sin ningún tipo de finalidad didáctica modeladora.

A continuación, en pequeño grupo, se trabajará una ficha para reflexionar sobre las imágenes de la proyección, y clasificar en dos columnas cuales de las actividades o tareas visionadas son consideradas por el alumno/a verdadero oficio y cuales no lo son; dando una respuesta lo más razonada posible (es conveniente pasar otra vez la proyección para poder contestar adecuadamente la ficha propuesta).

El propósito de esta actividad es hacer aflorar los esquemas de conocimiento que están determinando los preconceptos de cada niño/a hacia el mundo del trabajo. Así obtendremos un punto de partida "abierto" y vacío de prejuicios respecto a ocupaciones socialmente infravaloradas o ni siquiera consideradas como oficios. Por otra parte, intentamos potenciar una actitud tolerante ya de partida.

Pasemos a la segunda actividad propuesta, "Referencia personal : ficha-encuesta y baraja de oficios", en ella pretendemos que los alumnos/as conozcan y se percaten de la realidad y experiencia laboral más cercana a su realidad. Diferenciaremos tres partes:

- Comenzaremos facilitando a cada alumno/a una ficha-encuesta donde aparecen diferentes elementos constitutivos del concepto "oficio"; tales como el horario, la remuneración, consideración social, motivo de acceso, perspectivas, etc. Los alumnos encuestarán a uno o más miembros de su familia.
 - En segundo lugar, recogeremos y esquematizaremos el contenido de la encuesta utilizando una cartulina A-4 donde cada alumno/a pegará su foto, dibujo o recorte ilustrador de la tarea del familiar encuestado. Debajo de la ilustración anotará escuetamente las contestaciones obtenidas en la encuesta, que irán definiendo el trabajo que desempeña la persona encuestada. Reuniendo todas las fichas elaboradas, obtendremos una "baraja de oficios", la cual representará un esquema que nos ayude a sistematizar algunos elementos con los cuales, posteriormente, podremos redefinir el concepto de ocupación laboral.
-
- Finalmente se realizará una exposición-puesta en común de los oficios

registrados y sobre un franelograma, experimentaremos diferentes agrupaciones y clasificaciones, según demos prioridad a uno u otro de los elementos que configuran el concepto de trabajo. Por ejemplo, podemos agrupar por una parte todos los trabajos con horario fijo y por otra, todos aquellos que dependen del criterio de quien los desarrolla; o también los que se desenvuelven en la calle o dentro de un edificio, etc.

Con esta actividad pretendemos que el iniciado proceso constructivista sea a su vez significativo; por este motivo hemos acudido a la experiencia familiar de cada alumno/a. Los datos que se recojan servirá, para establecer relaciones con nuevos contenidos.

Damos un paso adelante proponiendo en la tercera actividad trascender del contexto familiar inicial, buscando la funcionalidad de todo lo aprendido, ampliando el campo conceptual a las circunstancias reales, pero exteriores a la experiencia de cada niño/a.

El título de la presente actividad es "Correspondencia con profesionales". Los alumnos y alumnas recibirán correspondencia procedente de nueve personas que desarrollan distintas ocupaciones laborales (agricultor, médico, vendedor ambulante, ama de casa, artista, oficinista, inmigrante, empleado de fábrica, parado) y cada carta manifestará al alumno/a la propia visión y vivencia de esa parcela del mundo del trabajo. Las cartas serán leídas y trabajadas en pequeños grupos. Los alumnos/as deberán comprender el texto y empatizar con las circunstancias y la realidad laboral de la persona que le escribe. Posteriormente, cada pequeño grupo asumirá el rol adecuado para dramatizar delante del grupo-clase la situación laboral de su personaje. El resto de los alumnos/as participarán preguntando y/o cuestionando las afirmaciones efectuadas por quien representa los diferentes trabajos.

Concluiremos la presente actividad, sugiriendo a los alumnos que contesten la correspondencia recibida (las nueve cartas). Con este hecho pretendemos ampliar el ámbito vivencial, potenciando una actitud de apertura y solidaridad hacia situaciones laborales no propias y diversas.

En último lugar, los alumnos y alumnas deberán reflexionar sobre cómo diferentes realidades culturales de partida, facilitan o dificultan el acceso a un determinado tipo de profesión o trabajo. Con esta finalidad hemos diseñado cinco dados de cartón. Uno de ellos señala el sexo de la persona que juega. Se quiere introducir así la posible influencia de ser mujer u hombre para según que oficios. El segundo define el oficio familiar, tanto de la madre como del padre de la persona que juega. El tercer dado concreta la cultura familiar, la cual puede ser : ciudadano/a español/a-gitano/a; ciudadano/a español/a - payo/a, europeo/a, magrebí, africano/a, latinoamericano/a. El dado cuarto concreta la ubicación territorial de la familia de la persona jugadora (rural, suburbio, gran ciudad, pequeña ciudad,..). El quinto dado define la profesión que la persona jugadora deberá conseguir.

Se trata de poner en juego todos los elementos que interactúan en el concepto de "trabajo-ocupación laboral" y que sean conscientes que las características de partida dependen del azar y que, por tanto, hemos de ser comprensivos, solidarios y respetuosos con cualquier situación laboral, por muy extraña que nos parezca.

Esta actividad que acabamos de describir se llama: "¿Cuál será mi oficio?", consiste en que cada alumno/a lanza a la vez los cinco dados descritos anteriormente, obteniendo un oficio

al que se quiere acceder y unas condiciones de partida. Se tratará de analizar y describir las dificultades y/o ventajas con las que, probablemente, se encontrará cada uno/a. A continuación se pensarán estrategias para superar las dificultades y trabas encontradas. De esta manera, podemos poner en práctica los conocimientos adquiridos a lo largo de la unidad y a la vez, generalizar las habilidades, procedimientos y actitudes trabajadas.

Por todo esto, esta actividad servirá de evaluación de todo el proceso, ya que los alumnos han de hacer consciente y poner en práctica la nueva esquematización cognitiva adquirida.

Somos conscientes de que muchas de las propuestas que hemos ido haciendo a lo largo de nuestra exposición, se concretan y aclaran cuando se consultan los materiales complementarios diseñados para esta actividad y publicados por el MEC..



Tema 4: Adaptación de materiales curriculares

Jesús Salinas Catalá

Todavía es muy insuficiente el panorama de materiales curriculares sobre diversidad cultural. Sin embargo, es posible partir de aquellos con los que ya contamos y realizar las adaptaciones necesarias

Sin embargo, es necesario partir de una reflexión previa que nos ayude a entender la orientación de cada uno de los materiales. Como ya se ha dicho, hay diversas orientaciones teóricas en la concepción de la educación intercultural y ello ha supuesto, evidentemente, diversas propuestas prácticas. Un ejemplo lo constituye sin duda la diversidad de enfoques de los materiales curriculares.

Los comentaremos brevemente a continuación:

En primer lugar podemos identificar un conjunto de materiales curriculares que abordan la cuestión desde un planteamiento estrictamente "disciplinar", bien a lo largo de los distintos bloques de contenido del área, bien estableciendo una "unidad" específica para tratar la cuestión. Las propuestas de este tipo se realizan, fundamentalmente, desde las áreas de Lenguas y Conocimiento del Medio en Primaria; y de Lengua y Literatura, Geografía e Historia, Lenguas Extranjeras y Ética en Secundaria.

Un segundo grupo lo constituyen aquellos textos que aportan propuestas de trabajo de alguna cultura específica. Habitualmente, son los materiales más antiguos, elaborados por colectivos de maestros que debían dar respuesta a comunidades culturales alejadas del ámbito escolar (como por ejemplo la gitana). Son materiales muy adecuados para legitimar expresiones culturales no contempladas habitualmente en el currículum y, a pesar de su especificidad, pueden ser materiales muy útiles para emplear complementariamente.

Otro grupo de materiales se orientan especialmente al tratamiento de contenidos actitudinales y/o procedimentales. Se trata de propuestas que ponen el énfasis en la promoción de las actitudes y valores fundamentales en la consideración de la diferencia cultural (empatía, tolerancia, compromiso, solidaridad...) Simultáneamente, subrayan la

importancia de las propuestas metodológicas por si mismas (enfoques cooperativos, de interacción, de diversificación, de simulación...).

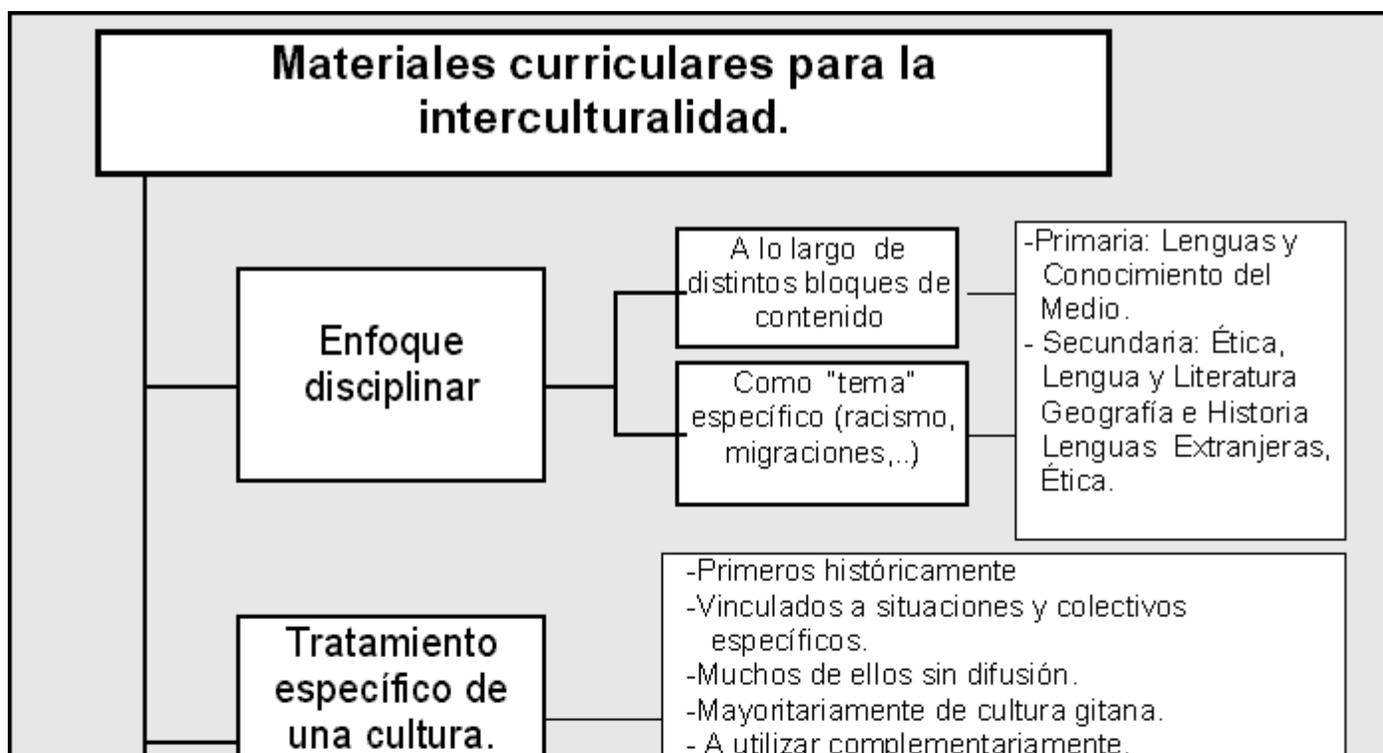
Muchas de estas propuestas provienen de enfoques con cierta tradición (como por ejemplo el enfoque cooperativo y socioafectivo) y, aunque no han sido elaboradas específicamente para la cuestión diversidad cultural, pueden ser muy convenientes si se utilizan de manera adaptada.

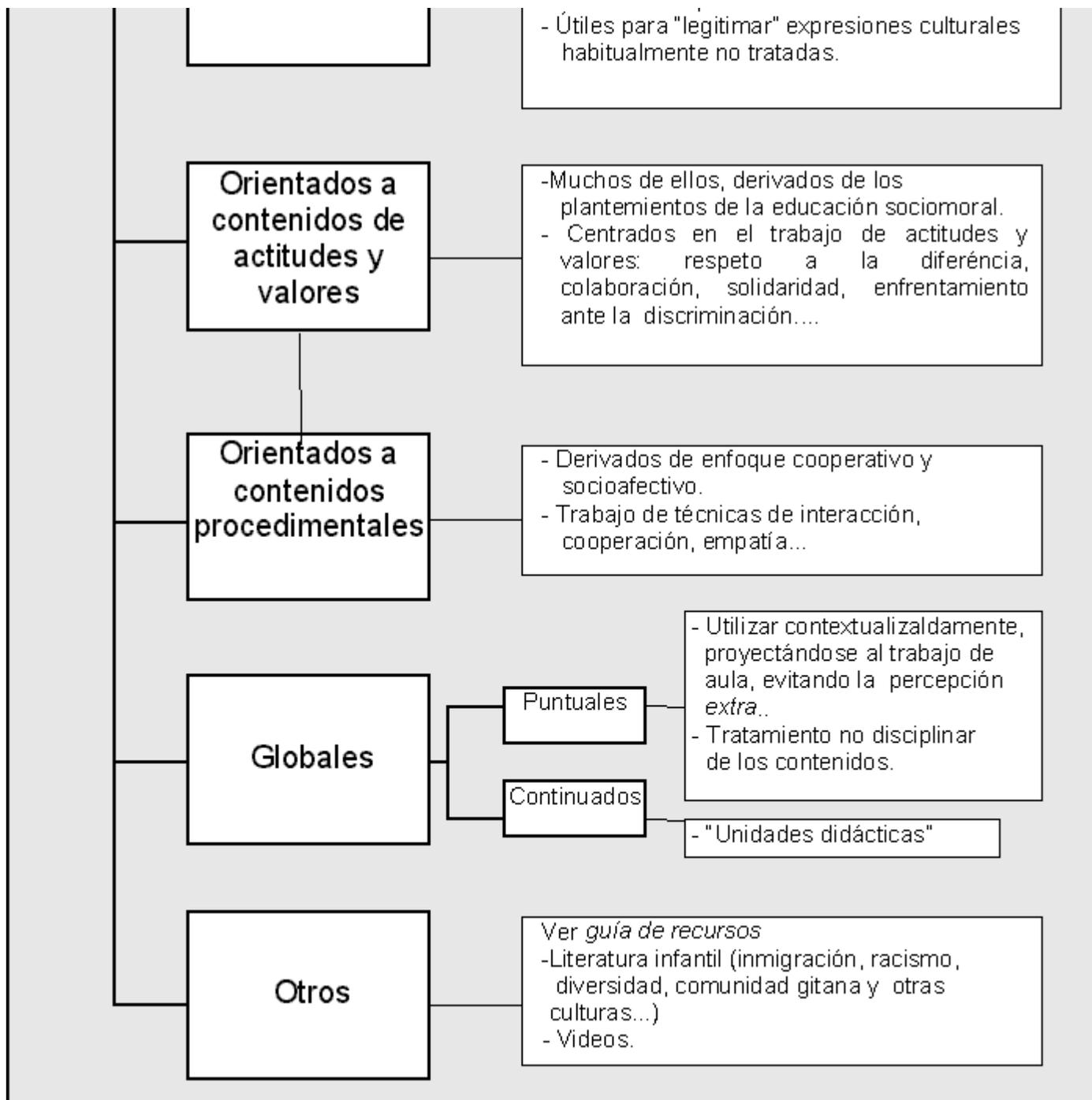
El último grupo de materiales pretende realizar un planteamiento más global, considerando la implicación de diversas áreas, diversas culturas y atendiendo a contenidos de distinta naturaleza (conceptuales, actitudinales y procedimentales).

Algunos materiales de este tipo plantean una serie de actividades que, a pesar de ser puntuales, permiten establecer a posteriori una proyección en el trabajo de diversas áreas. Las actividades así planteadas (como las "semanas de") pueden resultar útiles si se emplean contextualizadamente, y si tratan de rentabilizarse integrándose en propuestas de desarrollo posterior. En caso contrario, como hemos visto, conducen a una percepción del tema trivializada y poco educativa desde la perspectiva intercultural.

Otros materiales de este grupo plantean la orientación metodológica que deberíamos utilizar para favorecer una construcción de conocimiento que tenga en cuenta la diversidad cultural. Desde esta perspectiva, cualquier tópico del currículum nos facilitaría la oportunidad de poner de relieve perspectivas culturales diferentes en su explicación. Esa es la orientación, incipiente, de algunas unidades didácticas (en el siguiente capítulo comentaremos con mayor extensión esta propuesta).

Finalmente, es necesario considerar otros materiales que, aún no habiéndose concebido como *curriculares*, pueden rentabilizarse educativamente y ser claramente utilizados en el ámbito escolar (especialmente la oferta, cada vez más numerosa, de literatura infantil y juvenil, así como algunos productos audiovisuales).





Bibliografía básica

COLECTIVO IOE (1996) *La educación intercultural a prueba. Hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela*. Madrid: CIDE.

DIAZ-AGUADO, M.J. (1992) (Dir.) *Educación y desarrollo de la tolerancia*. Cuatro volúmenes y un vídeo. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

DIAZ-AGUADO, M.J. (1994) (Dir.) *Todos iguales, todos diferentes. Programas para*

favorecer la integración de niños con necesidades especiales. Cinco volúmenes. Madrid: ONCE.

DIAZ-AGUADO, M.J. (1996) *Escuela y tolerancia*. Madrid: Pirámide.

DIAZ-AGUADO, M.J. (Dir.) (1996). *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Cuatro volúmenes y dos vídeos. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

DIAZ-AGUADO, M.J. (1998) Prevenir la violencia desde la escuela. Programas desarrollados a partir de la investigación-acción. *Revista de Estudios de Juventud*, 42, 63-77. Publicado también en la *Revista de Psicología Educativa*, 1999. Vol. 5, 1, pp. 55-77.

DIAZ-AGUADO, M.J. (1999) Igualdad y Diversidad. De la educación compensatoria a la educación intercultural. *Psicología Educativa*, 5,2. pp. 115-140.

DIAZ-AGUADO, M.J.; ANDRES, T. (1999) Aprendizaje cooperativo y educación intercultural. Investigación-acción en centros de primaria. *Psicología Educativa*, 5,2. pp. 141-200.

Rosales, C. (1994): El reto de la educación multicultural en la construcción del currículum. En Santos Rego, M.A. (Ed.): *Teoría y práctica de la educación intercultural*. Santiago. Universidad.

Sandín, M. P. (1998): *Identidad e Interculturalidad. Materiales para la acción cultural*. Barcelona: Laertes.

Besalú, X. (1999). El currículum. En Essomba, M.A. (Coord.). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Graó.

Gimeno Sacristan, J. "Currículum y diversidad cultural". Ed. Revista Educación y Sociedad, nº 11. Madrid, 1992.

Torres, J. "El currículum oculto". Ed. Morata. Madrid, 1991..

Edwards /Mercer. "El conocimiento compartido." Ed. Paidós/MEC. Madrid, 88

Ferrer / Lluch / Rodas / Salinas. "Una propuesta de desarrollo curricular : unidades didácticas desde una perspectiva intercultural." Ed. MEC. Madrid, 1993.

VV.AA. "Materiales de Educación Intercultural : En un mundo de diferencias, un mundo diferente". Ed. Cruz Roja. Madrid, 1992.

VV.AA. "L'interculturalisme en el currículum". Ed. Rosa Sensat. Barcelona, 1991

Colectivo Amani. "Análisis y resolución de conflictos interculturales". Ed. Consejería de Educación y Cultura. Comunidad de Madrid. 1993.

Bibliografía complementaria

ADORNO, T.W.; FRENKEL-BRUNSWICK, J.; LEVINSON, (1950) *The Authoritarian Personality*. New York: Harper and Row. Publicado en español : *La personalidad autoritaria*. Buenos Aires: Proyección, 1965.

ALLPORT, G. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, Mass.: Addison-Wesley. Publicado en español: *La naturaleza del prejuicio*. Buenos Aires: Editorial Universitaria, 1962.

ARONSON,E. (1978) *The jigsaw classroom*. Beverly Hills: Sage.

BANKS,J.; BANKS,C. (Eds.) (1995) *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: Macmillan.

BROPHY,J., y GOOD,T. (1974) *Teacher-student relationships*, New-York, Rinehart and Winston.

CUMMINS, J. (1983). Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües. *Infancia y Aprendizaje*, 21, 37-61.

DASEN,P. (1995) Fondements scientifiques d'une pédagogie interculturelle. En: Camilleri,C. (Ed.) *Difference and cultures in Europe*. Estrasburgo: Council of Europe Press.

GOOD,T.; BROPHY,J. (1991) *Looking in classrooms*. New York: Harper Collins.

GUNDARA,J. (1993) Diversidad social, educación e integración europea. En : *Interculturalismo: Sociedad y educación*. *Revista de Educación*, 302, 15-32.

HERTZ-LAZAROWITZ,R.; MILLER,N.(Eds.) (1992) *Interaction in cooperative groups*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.

JACKSON, P. (1968) *La vida en las aulas*. Madrid: Marova, 1975 (fecha de la primera edición en castellano).

JOHNSON,D.; JOHNSON,R. (1994). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon

JORDAN,J. (1994) *La escuela multicultural*. Barcelona: Paidós.

LIÉGEOIS,J.P. (1998) *Minoría y escolaridad. El paradigma gitano*. Madrid: Presencia Gitana.

LIÉGEOIS,J.P. (1987) *Gitanos e itinerantes*. Madrid: Presencia Gitana.

LYNCH,J. (1986) *Multicultural education: Principles and Practice*. London: Routledge and Kegan Paul.

NEWMAN,D.; GRIFFIN,P.; COLE,M. (1989) *La zona de construcción del conocimiento*. Madrid: Morata.

PRESENCIA GITANA (1999) *Europa se burla del racismo*. Madrid: Presencia Gitana.

ROSENTHAL,R.; JACOBSON,L. (1968) *Pygmalion en la escuela*. Madrid: Marova, 1979 (fecha de la edición en castellano).

SHARAN,S. (1990) *Cooperative learning*. New York: Praeger.

SACHS,J. (1989) Match or mismatch: Teachers conceptions of culture and multiculture education policy. SCHÖN,D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.

SLAVIN,R. (1983) *Cooperative learning*. New York: Longman.

SLAVIN,R. (1996) Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 43-69.

SLEETER,C.; GRANT,C. (1993) *Making choices for multicultural education*. New York : Macmillan.

SIGUAN,M. (1998) *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona: Piados.

VYGOTSKY,L. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.



ARTÍCULOS AMPLIACIÓN MÓDULO I: CULTURA E IDENTIDAD CULTURAL

OBJETIVOS

1. [LA ANTROPOLOGÍA SOCIAL, ÁMBITO DE CONOCIMIENTO.](#)
2. [UNA PROPUESTA PARA LA DEFINICIÓN Y TRATAMIENTO DE LA CULTURA Y DEL PATRIMONIO CULTURAL](#)
3. [COMUNICACIÓN E IDENTIDAD EN AMÉRICA LATINA](#)

1. LA ANTROPOLOGIA SOCIAL, AMBITO DE CONOCIMIENTO.

Montes del Castillo, A. (2000) En: "Antropología del Desarrollo",
Universidad y Cooperación al Desarrollo. Servicio de Publicaciones de la
Universidad de Murcia.

1. Las metas de la Antropología Social

La Antropología Social es un ámbito de conocimiento, un área de conocimiento, si se prefiere, utilizando la terminología de la Universidad española. Esta es la afirmación que voy a desarrollar a lo largo de este capítulo. Quiere esto decir que haré referencia al objeto de la Antropología y al tipo de conocimiento que sobre él genera como ciencia social y a los métodos y técnicas a través de los cuales se acerca a su objeto de estudio y mediante los que produce su discurso social.

Hablar de la Antropología como ámbito de conocimiento es plantear

una cuestión tan general como "qué es la Antropología". A esta pregunta podría responderse ingenuamente diciendo que "la Antropología es lo que hacen los Antropólogos". Pero esta manera de responder remitiéndonos a la práctica profesional de los antropólogos (investigación y docencia) apenas daría satisfacción a los interlocutores que de inmediato podrían preguntar de nuevo "y qué hacen los antropólogos", con lo cual de nuevo volveríamos al comienzo para preguntar otra vez "y sobre qué investigan los antropólogos" o "y qué enseñan los antropólogos".

El estudio del hombre y sus obras

Tradicionalmente la Antropología ha sido definida como "el estudio del hombre y sus obras", entendiéndose por ello el estudio de la humanidad en su conjunto, de todos los hombres, de todas las sociedades, de todas las épocas y latitudes y en todos sus aspectos (bio-físico y socio-cultural) y en todas sus dimensiones (adaptativas, económicas, políticas, cognitivo-simbólicas, etc.).

Pero este objetivo general de la Antropología, como conocimiento de los hombres, de otros hombres y de todos los hombres, aparece como un bello deseo inacabado históricamente y presuntuoso sobre todo si se reclama con exclusividad. La razón es que de hecho la Antropología no es más que una de las múltiples disciplinas que se ocupan del hombre y que lo tienen como objeto de estudio bajo diferentes perspectivas (ahí están la Sociología, la Historia, la Psicología, la Medicina, etc.) y porque a cada una de las dimensiones del hombre estudiadas por la Antropología a través de sus diferentes subdisciplinas (Antropología económica, Antropología política, Antropología lingüística, etc.) corresponden otras ramas del saber especializadas que las tienen como su objeto central (economía, ciencia política, lingüística, etc.).

Nos encontramos, pues, de entrada, con un objeto de estudio compartido y con una contradicción que obliga a formular preguntas en cadena como éstas: ¿para qué una antropología económica si hay una ciencia específica que tiene como objeto de estudio precisamente la economía?; ¿para qué una antropología lingüística, si la lingüística y sus diferentes especializaciones se ocupan del lenguaje humano en sus diversos aspectos y si además disponemos de una ciencia general de los signos como es la semiología? Son preguntas que obligan a mostrar la originalidad de la perspectiva antropológica en el estudio de las diferentes dimensiones del hombre en contraste con otras ciencias sociales.

La especificidad de la perspectiva antropológica

Sin perjuicio de que en otra parte de este Proyecto vuelva a tratar sobre este punto, voy a referirme a continuación a la originalidad de la Antropología frente a otras ciencias sociales y especialmente frente a la Sociología.

La primera novedad de la Antropología es la perspectiva metodológica que adopta en el estudio del hombre y de las sociedades y culturas humanas. En primer lugar, adopta una perspectiva holística, es decir, estudia al hombre y las sociedades humanas como una totalidad buscando las interconexiones existentes entre los distintos fenómenos. Esta perspectiva o punto de vista holístico es tanto diacrónica, es decir, en perspectiva histórica evolutiva, como sincrónica tomando en consideración los diferentes elementos de la vida social simultáneamente. Cuando un antropólogo estudia por ejemplo los rituales de un grupo humano no se limita a describir estáticamente el hecho ritual como una foto fija dentro del marco del simbolismo, sino que busca la relación del proceso ritual con procesos productivos, con relaciones de poder o con otros hechos o procesos simbólico-cognitivos, de manera que cada institución, hecho o proceso

cultural es estudiado teniendo en cuenta su interacción con el resto de los elementos de la Cultura.

En segundo lugar, la Antropología adopta una perspectiva comparativa en el estudio del hombre y de las sociedades y culturas humanas. Quiere esto decir que toma un punto de vista intercultural, es decir, se interesa simultáneamente por las similitudes y diferencias existentes entre los grupos humanos. Esta perspectiva ofrecida por el método comparativo es lo que facilita la percepción y la comprensión de la diversidad cultural. Adoptar el punto de vista intercultural quiere decir estudiar los mismos fenómenos en culturas distintas. De modo que es aspiración de la Antropología ampliar el conocimiento sobre el hombre, es decir, producir teorías explicativas e interpretaciones tanto de las sociedades concretas como del hombre en general. Aunque centrada en la investigación de sociedades concretas y de hechos culturales específicos, la Antropología mantiene como perspectiva tanto la diversidad como la unidad del hombre, tanto los universales y constantes de la cultura como las diferencias. La comparación de formas culturales es una manera de acceso a su comprensión.

La novedad de la Antropología en este punto en el momento presente es que desde el paso del estudio de las sociedades primitivas al estudio de las sociedades complejas, no sólo se subraya la diversidad en su dimensión intercultural (son diferentes los de culturas distintas) sino también en su dimensión intracultural (somos diferentes los de la misma cultura). Esto sin duda vuelve más complejo el análisis y plantea una serie de problemas teóricos y metodológicos, uno de los cuales es la delimitación de las unidades de análisis, pero permite subrayar el carácter procesual y dinámico de la Cultura e introducir una nueva definición de la misma como organización social de las diferencias, en la que el término "diferencias" se extiende de lo intercultural a lo intracultural cargándose de componentes sociales. De manera que "somos distintos porque hablamos

lenguas distintas o porque utilizamos diferentes rituales de nacimiento o de muerte", pero también "somos diferentes porque, hablando la misma lengua y usando los mismos rituales, organizamos la distribución del poder o el proceso productivo de distinta manera o, porque ocupamos posiciones distintas en la escala o estructura social". Por este camino la Antropología subraya su dimensión social acercándose a la Sociología. Desde este momento la diversidad invocada como perspectiva antropológica se carga de contenido social asumiendo la perspectiva sociológica. Una perspectiva reflejada muy oportunamente en el lema de la manifestación organizada en Barcelona en febrero de 1992 contra el racismo y la xenofobia por la organización "S.O.S. Racismo" que rezaba así: "Igualtat per viure, diversitat per conviure" ("Igualdad para vivir, diversidad para convivir").

La segunda novedad de la Antropología frente a la Sociología y otras ciencias sociales se refiere al método y a las técnicas de investigación. La Antropología a través de lo que se ha llegado a convertir en su método por excelencia y en su estrategia de investigación más específica, el Trabajo de Campo, se ha decantado en su historia preferentemente por el uso de técnicas cualitativas. La observación participante, técnica básica del quehacer profesional del antropólogo, con sus diferentes técnicas auxiliares y complementarias (uso de informantes, entrevistas, etc.) para la recogida de información y recopilación de datos, se ha definido como el procedimiento antropológico característico del acercamiento a los hechos. Por eso es posible afirmar que, como ha indicado LEVI-STRAUSS citado por CALVO BUEZAS (1991) "entre la Antropología y las otras Ciencias del Hombre, la diferencia está en el método antes que en el objeto".

La tercera novedad de la Antropología, efecto al mismo tiempo de las dos anteriores, es decir, de la perspectiva holística y comparativa y del método y técnicas, es el tipo de problemas que ha estudiado y las teorías que ha producido sobre los hechos investigados. Sobre los mismos

hechos sociales la Antropología ha seleccionado para su estudio e investigación cuestiones diferentes de otras ciencias sociales y ha producido teorías sociales diferentes como consecuencia del objeto de estudio elegido y del uso de técnicas cualitativas. Con otras palabras, la Antropología ha planteado problemas diferentes a otras ciencias sociales sobre los mismos hechos sociales, situando sus interpretaciones en el marco de la teoría antropológica, que representa un ámbito específico de teoría social en el contexto de las ciencias sociales. Basta un ejemplo para delimitar el sentido de estas afirmaciones. Diversas ciencias sociales se han ocupado del parentesco, pero sólo la Antropología ha producido un cuerpo teórico de conceptos tan elaborado referentes a la filiación, la residencia, la descendencia, el tabú del incesto, etc. Aunque es preciso reconocer una vez más la relación entre objeto de estudio y teorías producidas, pues en el caso del parentesco, como ha indicado GARCIA GARCIA (1991) "todo este mundo teórico y conceptual estaba, sin duda, justificado por la importancia que, como unidad de producción y como principio de organización social, tenía y sigue teniendo el parentesco en determinadas sociedades".

El ensanchamiento del discurso humano

Junto al objetivo más general de la Antropología, formulado con anterioridad como "estudio del hombre y sus obras", nos encontramos con el planteamiento más modesto de GEERTZ (1973) cuando afirma que "la meta de la Antropología es el ensanchamiento del discurso humano". Un planteamiento que relativiza el papel de la Antropología a la construcción de un discurso sobre el hombre, algo que también comparte con la Sociología y con otras ciencias sociales y humanas y con otros saberes como el arte y la literatura.

Se trata de un planteamiento que pudiera desconcertar sobre todo a

los que utilizan modelos realistas de representación, dado que para GEERTZ la Antropología es un artefacto cultural, un artificio para representar las culturas, pero que en realidad a nadie debe sorprender. Ya hace años LEVI-STRAUSS (1958) en su Antropología Estructural mostró la escasa relevancia que desde el punto de vista de la lógica estructural tienen las diferencias entre la ciencia y el mito, entre el conocimiento científico y el pensamiento simbólico, entre los procesos metonímicos y metafóricos de la cultura, o si se prefiere con mayor rigor lingüístico, entre las relaciones sintagmáticas y asociativas (MONTES, 1976). Tanto desde este punto de vista estructuralista como desde el análisis sociológico del discurso es evidente que todas las ciencias sociales son en realidad la elaboración de un discurso sobre el hombre.

El discurso sobre la diversidad

Un tercer punto de vista interesante es el de DE WAAL (1974) quien ha titulado su Historia de la Antropología con el expresivo rótulo de "imágenes del hombre". Un punto de vista acertado porque quizá más que otras cosas la Antropología efectivamente ha proporcionado un conocimiento sobre la diversidad. Esta referencia permanente a la unidad del hombre y a la diversidad cultural de la experiencia humana ha sido algo tan específico del discurso antropológico que la posibilidad de la Antropología como ciencia depende no sólo del conocimiento de tal diversidad sino del reconocimiento de que otras sociedades, otras culturas son diversas pero no son menos humanas.

Por eso, parafraseando a DE WAAL podríamos decir que la Antropología es el discurso sobre la diversidad cultural. Este discurso sobre la diversidad cultural, estas imágenes diversas sobre el hombre se han desarrollado en Antropología sobre tres pilares y han tenido a la vez tres efectos complementarios entre sí: la crítica cultural, el relativismo

cultural y la transformación social.

En primer lugar, las imágenes del hombre presentadas por la Antropología no parecen haber sido neutras para la cultura occidental promotora del saber antropológico. Han ejercido por el contrario una función de crítica cultural sobre ésta (MARCUS y CLIFFORD, 1987). La aceptación de la diversidad ha obligado a replantear la identidad que la cultura occidental atribuía a los humanos. Los "otros" diversos también son humanos y la nuestra no es la única forma de ser humano. El efecto de este planteamiento ha sido una serie de transformaciones semánticas sobre el término "hombre" que han afectado al mismo concepto de Cultura, central en Antropología, de modo que Cultura deba atribuírsele a todo hombre por su mera condición de "humano". (GEERTZ, 1973).

En segundo lugar, el discurso antropológico sobre la diversidad es un discurso relativista. Su capacidad crítica consiste precisamente en eso, en no absolutizar ninguna forma de ser "humano". La descripción de otras sociedades, de otras culturas ha de desarrollarse en un plano de igualdad, pero esto sólo se consigue asumiendo la posibilidad de que cualquier individuo humano podría pertenecer a cualquier cultura. Como discurso generado en la sociedad occidental, el planteamiento relativista enuncia que cualquier individuo de otra cultura podría haber pertenecido a ésta, y lo que es más, que cualquier individuo de la cultura occidental, incluyendo al antropólogo, podría haber pertenecido a cualquier otra de haber sido socializado en ella.

En mi experiencia de campo, debo confesar que desde mi llegada a los Andes ecuatorianos tuvo quizá más influencia para el reconocimiento efectivo de la cultura andina el conocimiento del nombre dado a la lengua quechua ya en el incario (runa simi = lenguaje de los hombres) que muchos tratados de Antropología. Mucho antes de que los teólogos católicos medievales discutieran sobre la condición humana de los pueblos

descubiertos y conquistados en la cordillera andina, éstos ya se identificaban a sí mismos como humanos a través de su propio lenguaje, el runa simi, el lenguaje de los runa o lenguaje de los hombres.

Paradójicamente el término runa (hombre) ha adquirido entre la burguesía mestiza andina connotaciones negativas y es usado despreciativamente para designar a los indígenas del altiplano o a quienes sin ser indígenas manifiestan algún comportamiento calificado como rudo o inferior, no socializado en las formas de vida mestiza.

El tercer efecto de la aceptación de la diversidad cultural es la transformación social. La capacidad crítica del relativismo cultural tiene su máxima expresión en la posibilidad de cambio cultural, es decir, en el hecho de que la cultura a la que se aplica podría ser otra y de que sus miembros podrían dejar de serlo para pertenecer a otra. El relativismo, sin embargo, como ejercicio metodológico y como estrategia del discurso antropológico generado en la sociedad occidental, acaba generalmente siendo aplicado a la sociedad que lo ha generado. Basta recordar cómo en la obra de M. MEAD (1928) los "otros", los aborígenes de Samoa no son más que un pretexto para replantear aspectos de la propia cultura americana.

De todas formas, tanto si el discurso antropológico tiene como destinatarios los "otros" estudiados como la propia cultura del investigador, como discurso sobre la diversidad es un discurso de transformación social. Con otras palabras, el reconocimiento de la diversidad puede tener efectos sociales. Basta recordar que los indígenas americanos eran también humanos, aunque diversos y, por tanto, tenían alma y derecho a la vida y la propiedad. O que los negros americanos eran también humanos, aunque diversos y, por tanto, tenían derecho a la libertad y a los derechos civiles o que los inmigrantes magrebíes son también humanos, aunque diversos y, por tanto, tienen derecho a residencia, contrato de trabajo y seguridad Social.

En el pasado la Antropología se desarrolló de la mano de los Estados coloniales y fue un instrumento para la defensa de sus intereses. Pero tanto si la meta de la Antropología es el estudio del hombre y sus obras, como el ensanchamiento de un discurso humano, la descripción de las imágenes sobre el hombre, la crítica cultural o la transformación social, o todas estas cosas al mismo tiempo, lo cierto es que la Antropología ha elaborado un discurso sobre la diversidad cultural. La adopción de la perspectiva de la diversidad cultural como horizonte y la dedicación preferencial de la Antropología a las sociedades primitivas como objeto de estudio, ha tenido consecuencias para el método y las estrategias de investigación, sobre las técnicas de Trabajo de Campo y sobre las teorías producidas en relación a las sociedades y culturas humanas.

En el reconocimiento y aceptación de este hecho/discurso sobre la diversidad puede estar la clave de la convivencia futura entre pueblos, culturas, etnias o grupos sociales. En esto radica la identidad de la Antropología y su interés como ciencia social próxima a la Sociología y su utilidad para la práctica del Trabajo Social. Pues como ha escrito PAUL MERCIER, citado por CALVO BUEZAS (1991), "la Antropología ha hecho posible en Europa un humanismo de amplias resonancias, que han dado al hombre una mayor comprensión de la riqueza y enorme diversidad de la experiencia humana".

BIBLIOGRAFIA

CALVO BUEZAS, T. (1991) "Palabras de apertura", en VV.AA.: Malestar cultural y conflicto en la sociedad madrileña. II Jornadas de Antropología de Madrid, pp. 81-100. Madrid. Asociación Madrileña de Antropología y Comunidad de Madrid.

DE WAAL, A. (1974/1983), *Imágenes del hombre*. Buenos Aires. Amorrortu.

GARCIA GARCIA, J.L. (1991) "Desarrollo de un marco teórico y metodológico para el análisis de la cultura urbana contemporánea", en VV.AA.: *Malestar cultural y conflicto en la sociedad madrileña*. II Jornadas de Antropología de Madrid, pp. 81-100. Madrid. Asociación Madrileña de Antropología y Comunidad de Madrid.

GEERTZ, C. (1973 /1987), *La interpretación de las culturas*. Barcelona . Gedisa.

LEVI-STRAUSS, C. (1958/1961). *Antropología Estructural*. Buenos Aires. Eudeba.

MARCUS, G.E. y CLIFFORD, M.(1987), *Anthropology as cultural critique*. Chicago. The University of Chicago Press.

MEAD, M. (1928 / 1974). *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*. Barcelona. Península.

MONTES DEL CASTILLO, A. (1976) *Aplicación del modelo estructural lingüístico en la obra de Claude Lévi-Strauss (tesina de Licenciatura)*. Madrid. Facultad de Psicología. Universidad Complutense.

2. La cuestión del objeto. De las sociedades primitivas a las sociedades complejas

2.1. La construcción social de los primitivos. El negativo de la sociedad

occidental

Hasta los años sesenta la mayoría de las monografías de los antropólogos tenían como objeto de estudio alguna de las llamadas "sociedades primitivas". Excepto para la Etnología francesa que siempre las consideró como su objeto definitivo, para la Antropología Social y para la Antropología Cultural la dedicación a las sociedades primitivas era una decisión provisional, basada en criterios de preferencia o prioridad. Sin embargo, la mayoría de los antropólogos se movía en una permanente contradicción al mantener, por un lado, su interés teórico en la globalidad del estudio del hombre, es decir, "de las sociedades y culturas humanas" (EVANS-PRITCHARD, 1950) como tarea propia de la Antropología, y por otro la dedicación de hecho a una parte de aquéllas, al limitarse en realidad al estudio de las sociedades y culturas primitivas.

El interés de Occidente por estas sociedades es anterior a la institucionalización de la Antropología como ciencia. Informes geográficos, relatos de viajes, crónicas de conquista, cartas de misioneros y memoriales políticos incluyeron abundantes informaciones sobre las costumbres y modos de vida de pueblos considerados como "salvajes y bárbaros". Aunque en la mayoría de estos documentos subyace un cierto espíritu comparativo, el contraste que subrayan es la oposición entre pueblos salvajes y pueblos civilizados, marcando directa o indirectamente la primacía de la civilización occidental.

Con la excepción de escasas voces discrepantes como la de BARTOLOME DE LAS CASAS (1981, 1985) que cuestionó insistentemente la legitimidad del dominio colonial español en América, la mayor parte de estos informes fueron instrumentos ideológicos para justificar el dominio colonial y los proyectos de evangelización. Así, mientras la Ilustración veía en estos pueblos una oportunidad para la reforma de la sociedad occidental y los viajeros románticos idealizaban sobre el carácter natural de los pueblos

primitivos, los Imperios coloniales se asentaban en los cuatro continentes e impulsaban sus propias transformaciones económicas, políticas y sociales gracias a los bienes extraídos de las colonias y al comercio desarrollado con ellas.

En este contexto y con la difusión del Evolucionismo como teoría social tiene lugar la conversión de los "salvajes" en "primitivos", es decir, la aparición del concepto de primitivo que aún permanece entre nosotros. Se trata de un concepto que como ha indicado DIAMOND (1981), es un constructo de la sociedad occidental. Para comprobarlo basta recordar algunas de las características atribuidas a las sociedades primitivas y utilizadas habitualmente para designarlas. Entre estas características están las siguientes: las sociedades primitivas son sociedades simples, sencillas, homogéneas, sin estado, sin historia o prehistóricas, sin mercado, sin moneda, ágrafas, analfabetas, orales, preindustriales, pretecnológicas, tribales, de bandas y aldeas, de subsistencia básica, etc.

Resulta evidente el origen occidental de esta forma de caracterizar a las llamadas sociedades primitivas. La mayor parte de estas características vienen a reflejar en negativo a la sociedad occidental. Las sociedades primitivas son definidas por comparación con la sociedad occidental, pero reflejando sus rasgos en forma de descripciones carenciales. Son un reflejo negativo de las sociedades occidentales. El efecto de esta caracterización es un discurso antropológico etnocéntrico. Las sociedades primitivas, "los otros", no tienen dimensiones o aspectos propios, positivos en sí mismos, sino que carecen de lo que nosotros, los occidentales tenemos. Como indica COPANS (1971) "dan un cuadro simétrico inverso de la sociedad occidental". Pero si el término "primitivo" ya encierra connotaciones etnocéntricas, la caracterización que hizo la Antropología de esas sociedades no viene a ser otra cosa que un nuevo ejercicio etnocéntrico realizado desde lo que se supone son los rasgos definitorios de la sociedad occidental.

La Antropología aparece, en principio, como una ciencia social de la diversidad cultural desarrollada sobre la percepción de las diferencias pero desde el punto de vista de la sociedad occidental. En esto radica precisamente su grandeza y su miseria como ciencia de los pueblos primitivos, grandeza porque encierra un interés por la percepción de la diversidad intercultural y miseria porque esta percepción de la diversidad se realiza desde la óptica occidental, desde la civilización. Reproduciendo este ejercicio etnocéntrico pero a la inversa, sería interesante realizar una descripción de la Sociedad Occidental desde la perspectiva de las sociedades primitivas para mostrar sus rasgos negativos y carencias respecto a éstas. Sería, sin duda, un buen ejercicio terapéutico para el etnocentrismo / eurocentrismo que nos invade, semejante a los discursos sobre Los Papalagi (hombres blancos) reunidos por E. SCHEURMAUN (1991).

En respuesta a esta visión negativa de las sociedades primitivas, la Etnología francesa ha tratado de desarrollar una teoría positiva de lo que llaman las sociedades arcaicas. Les atribuyen tres características básicas: objetividad, holismo y autenticidad. Las dos primeras son en realidad producto del método de acercamiento a ellas, de modo que la visión que la Antropología Social produce de las sociedades primitivas es efecto del método y las técnicas de investigación, lo que revela una vez más la estrecha relación existente en ciencias sociales entre objeto y método. En cuanto a la tercera característica, la autenticidad, manifiesta una situación no carencial que hace referencia al hecho de que en las sociedades primitivas las relaciones sociales son directas, interpersonales y sin mediaciones (escritura, moneda). En ellas la relación social es directa y está marcada por la reciprocidad y la oralidad.

La dedicación de la Antropología a las sociedades primitivas ha supuesto que la abundancia de información obtenida sobre ellas permita la configuración de una teoría primitivista. Un formulador actual de esta

teoría primitivista es DIAMOND (1981) que atribuye a las sociedades primitivas los siguientes rasgos: comunitarismo económico, liderazgo comunal y tradicional, inexistencia de leyes, tendencia a ser sistemas en equilibrio, alto grado de integración entre las distintas modalidades de la cultura, participación de los miembros en sectores de la economía social más amplios que en las civilizaciones, holismo y moralidad organizada sobre el parentesco, con modos de pensamiento concretos, existenciales, nominalistas, con dramas rituales que son vehículo de expresión del grupo y del individuo en las coyunturas críticas y una clara delineación de la persona humana dentro de un escenario social, natural y sobrenatural.

2.2. Por qué el estudio preferencial de las sociedades primitivas

Todo esto, sin embargo, deja aún sin responder una cuestión fundamental: ¿Por qué la Antropología se ha dedicado de forma preferencial al estudio de las sociedades primitivas o arcaicas?. La cuestión no es trivial, pues esta dedicación a las sociedades primitivas ha marcado la Historia de la Antropología en teorías, métodos y técnicas hasta hace bien poco, como he sugerido con anteriormente.

La primera respuesta que se ha dado es ésta: la Antropología se ha dedicado prioritariamente a las sociedades primitivas porque nació y se ha desarrollado de la mano del Colonialismo. En estricta sociología de la ciencia el Colonialismo se muestra como la condición histórica de la aparición de la Antropología. Con otras palabras, lo que se ha llamado las condiciones externas del origen de la Antropología y de su desarrollo apunta hacia su vinculación con el Colonialismo. Los intereses económicos y políticos de los Estados coloniales en sus respectivas zonas de influencia permitieron y estimularon el desarrollo de la Antropología. En esta dirección se mueven LEVI-STRAUSS (1958) cuando reconoce tímidamente esta relación entre Antropología y Colonialismo, VOGET (1979) cuando muestra el

paralelismo entre las variaciones históricas del Colonialismo y la elaboración de modelos teóricos en Antropología, KUPER (1973) cuando descubre las interrelaciones entre la Antropología social británica y el Imperio colonial inglés y LLOBERA (1975) cuando propone una clasificación por etapas de la Antropología en relación con las etapas del Colonialismo.

Es interesante recordar al respecto cómo cada uno de los grupos nacionales de antropólogos ha realizado más trabajo de campo en territorios dependientes de sus respectivos estados de procedencia. Basta comparar la presencia más intensa de antropólogos británicos en Africa Oriental y Asia, de franceses en Africa Central y de americanos en Oceanía.

La Historia de la Antropología es sumamente elocuente al respecto. Insistentemente ha dado la razón a la sociología del conocimiento desarrollada a partir de las intuiciones marxistas, la cual "se niega a separar los juicios de valor de los juicios de realidad. El hombre, puesto que se encuentra en la sociedad estudiada por él, es al mismo tiempo actor y objeto de la investigación, juez y parte" (BASTIDE, 1972:13).

La Antropología, desde su nacimiento como ciencia, tuvo la preocupación por la objetividad y encontró en el Trabajo de Campo, desarrollado inicialmente por MALINOWSKI (1973, 1989), su herramienta principal para mantener su fidelidad a los datos empíricos. Este es, sin duda, uno de los méritos más relevantes de la Antropología, la descripción etnográfica. Pero, paradójicamente, una ciencia que nacía con vocación de objetividad cometía los mayores errores, al reducir su objeto de estudio a los llamados "pueblos primitivos" y al asociar su crecimiento al desarrollo de la dominación ejercida por las potencias coloniales. El etnocentrismo más radical desbarató la pretensión de neutralidad ideológica. La elección de los pueblos primitivos como objeto, las teorías abiertamente etnocentristas sobre estos pueblos, y la vinculación de antropólogos a los planes económicos y políticos de los Estados coloniales desmintieron en la

práctica la profesión de objetividad, y convirtieron a la Antropología en un apéndice ideológico de los intereses económicos y políticos de esos Estados. Unas breves referencias históricas aclararán estas afirmaciones.

En realidad, aún está por hacer una historia social de la Antropología como ciencia. Pero, como indica LLOBERA (1975:377), ya es posible señalar tres "rupturas intra-ideológicas" centradas en torno al evolucionismo, funcionalismo y estructuralismo, y relacionarlas con tres grandes períodos del colonialismo moderno: 1) "Expansión colonial" (hasta la I Guerra Mundial); 2) "Consolidación colonial" (hasta la II Guerra Mundial) y 3) "Desintegración colonial (hasta la actualidad).

En el contexto teórico del Evolucionismo, es evidente que la aspiración de objetividad científica y neutralidad ideológica queda truncada por el etnocentrismo que implica establecer etapas evolutivas en función del desarrollo de la cultura occidental europea. Occidente es el patrón para medir el desarrollo de las culturas humanas y para fijar las fases de la evolución.

Algo parecido sucede con el Funcionalismo. Tanto MALINOWSKI como RADCLIFFE-BROWN rechazan el evolucionismo y la causalidad histórica, y se entrega al estudio de las funciones. Pero sorprendentemente, no sólo olvidan la historia de la dominación colonial, sino la "relación funcional de dominación" entre las colonias y las metrópolis, son remisos al estudio de los conflictos y de los procesos de cambio y transformación social contrarios a los intereses del imperio, y presentan un mundo colonial idílico y caracterizado por la cohesión y el consenso. La evidencia histórica de los procesos de independencia, emancipación y liberación de los países dominados ha puesto de manifiesto la falta de "objetividad científica" y "neutralidad ideológica" de los presupuestos funcionalistas. Sin lugar a duda, como subraya BASTIDE (1972:21), el funcionalismo, desde el punto de vista político, es "una respuesta a la lógica de la dominación

colonial".

El caso del Estructuralismo, desarrollado por LEVI-STRAUSS en Antropología, merece atención especial debido a la influencia decisiva de la obra de este antropólogo francés en el panorama de la disciplina durante la década de los setenta. LEVI-STRAUSS se distancia notablemente de la Antropología clásica. Rompe la oposición civilizado/primitivo presente en el evolucionismo, o si se prefiere, mentalidad lógica/prelógica de los trabajos de LEVY-BRUHL (1862). En *El pensamiento salvaje* afirma: "El pensamiento salvaje es lógico, en el mismo sentido y de la misma manera que el nuestro, pero como lo es solamente el nuestro cuando se aplica al conocimiento de un universo, al cual reconoce simultáneamente propiedades físicas y propiedades semánticas" (LEVI-STRAUSS, 1964:388). Arremete también contra la noción marxista de historicidad y contra la historia como ciencia. Para LEVI-STRAUSS la historia es irrelevante porque la conciencia es portadora de ilusiones y porque el progreso no existe. La historia se reduce a un código en el que todas las posibilidades combinatorias están dadas desde el principio. La diacronía, la historia, no es más que el desarrollo en el tiempo de las posibilidades combinatorias del código mediante diversas transformaciones. Por eso, la historia, como método de conocimiento, es ilusoria. Por último, LEVI-STRAUSS se aleja igualmente del funcionalismo "llevando sus investigaciones al terreno de las estructuras lógicas inconscientes de la mente a través de las cuales interpreta los hechos sociales como ordenaciones mentales de la realidad" (MONTES, 1976:46).

Deslumbrado por los éxitos de la fonología, pues, "por primera vez una ciencia social logra formular relaciones necesarias" (LEVI-STRAUSS, 1970:31) y a través de una aplicación confusa y distorsionada del modelo lingüístico a la cultura (MONTES, 1976:249-254), LEVI-STRAUSS busca las estructuras lógicas con las que opera la mente humana. Desde esta perspectiva ofrece una explicación de la cultura partiendo de la actividad

inconsciente de la mente, cuyas estructuras lógicas se reproducen en los diversos hechos culturales. No pretendo minimizar la importancia de LEVI-STRAUSS, pero resulta sospechoso que en su teoría antropológica se produzca un alejamiento progresivo de los datos empíricos, de las relaciones sociales y se olvide definitivamente la historia de esas relaciones.

LEVI-STRAUSS aspira a explicar la sociedad desde la mente y no desde las relaciones sociales. Pero no es suficiente demostrar la unidad de la mente cuyas leyes lógicas se reproducen en los distintos hechos sociales. Es preciso determinar el carácter y la diversidad de éstos. En Antropología no basta con explicar la mente humana. Hay que explicar la sociedad humana, es decir, las relaciones sociales. Como es bien sabido, ante la internacionalización del capital, las nuevas formas de dominación neocolonial en Centroamérica y el Caribe, la carrera de armamentos, la penetración de las multinacionales en la Amazonía, la destrucción ecológica y el genocidio de pueblos enteros, o las aspiraciones del Banco Mundial de liquidar las economías campesinas por poner sólo algunos ejemplos, el Inconsciente Estructural enmudece (MONTES, 1989).

Esta vinculación de la Antropología con el Colonialismo a la que me he referido revela, en definitiva, dos cuestiones fundamentales. La primera es que la investigación de las sociedades primitivas se ha desarrollado en un marco socio-político concreto, el del dominio colonial. La segunda, que los destinatarios reales de las monografías fueron por lo general el público y los académicos de las metrópolis y nunca los nativos investigados. La primera cuestión relativiza teorías, la segunda activa el debate sobre la función social de la ciencia.

Hay una segunda respuesta a la pregunta de por qué la Antropología se dedicó preferencialmente al estudio de las sociedades primitivas. Junto a los intereses económicos y políticos de los Estados coloniales a los que se asoció el nacimiento y desarrollo de la Antropología, están los

intereses intelectuales y las preocupaciones científicas de la sociedad occidental respecto a las sociedades primitivas. La búsqueda del hombre en estado natural del siglo XVIII o la búsqueda de los orígenes del siglo XIX encontraron sus objetivos en los territorios coloniales. El contexto colonial en que aparecían las sociedades primitivas estimuló estas preocupaciones intelectuales y el conocimiento de sus formas de vida resultó relevante para dar respuesta a algunas cuestiones planteadas en Occidente.

Pero es interesante subrayar que en esas formas de vida primitiva encontraban los occidentales la explicación de su condición de pueblos colonizados. Así el interés por las sociedades primitivas se centraba en su condición de "salvajes o primitivos" más que en otras consideraciones. Prueba de ello es que, como he indicado anteriormente, nunca se estudiaron las relaciones funcionales de las sociedades primitivas con las metrópolis. El estudio de su condición como primitivos cumplió la función de ratificar, confirmar y justificar su condición de pueblos colonizados. "Son primitivos, luego deben ser colonizados", venía a ser el razonamiento explícita o implícitamente.

Al hilo de esta discusión vale recordar que todavía hoy el llamado "primitivismo" de los pueblos del Tercer Mundo es empleado como argumento justificativo del expolio económico, de la intervención política y del neocolonialismo ideológico con sectas y religiones, con intervención militar y con empresas multinacionales. Basta recordar como botón de muestra solamente los casos de la intervención norteamericana en el Chile de Allende, en Granada y en Panamá, y de los aliados en Irak. Nunca como en este último caso desde la segunda guerra mundial se había producido una mayor convergencia de intereses de gobernantes, banqueros, empresarios y militares, y nunca como en esta ocasión los medios de comunicación, que ahora se rasgan diariamente las vestiduras alertándonos sobre brotes de racismo y xenofobia en Europa, fueron tan activos en practicar un

etnocentrismo más decidido, levantando viejos prejuicios contra el mundo árabe y contra el Islam.

No es, por tanto, una respuesta coherente a la pregunta que tratamos de responder, la del interés intelectual en los pueblos primitivos como justificante del estudio preferencial de éstos, porque en los análisis se olvidaron los efectos del contacto intercultural que se estaba produciendo a través de la dominación colonial. Extracción de materias primas, esclavismo, etnocidio y destrucción cultural fueron algunos de los muchos hechos que se olvidaron en el análisis de las sociedades primitivas (JAULIN, 1970). Las sociedades primitivas siguieron analizándose como unidades aisladas, independientes, autónomas, y se ocultaron las evidencias de la interferencia occidental en ellas. En resumen, no se tuvieron en cuenta los efectos de la colonización sobre las sociedades primitivas.

Una tercera respuesta a esta dedicación preferencial de la Antropología a las sociedades primitivas suele ser la urgente necesidad de estudiar sociedades en proceso de cambio y desaparición. El argumento vendría a ser éste: "o ahora o nunca". Estudiemos estas formas primitivas de vida humana, pues de lo contrario nunca habrá oportunidad de hacerlo. Como si los antropólogos hubieran percibido el irreversible e imparable avance del Colonialismo y los cambios que se estaban produciendo en estas sociedades y se hubieran propuesto cifrar su situación antes de la catástrofe y levantar acta de defunción.

Pero de nuevo nos encontramos con una falta de análisis sobre las causas que estaban motivando la desaparición de esas sociedades y con un olvido sospechoso por parte de los antropólogos de los efectos de la colonización sobre aquellas sociedades en forma de crisis demográficas, catástrofes ecológicas, explotación económica y destrucción cultural.

Las sociedades primitivas estaban en realidad dejando de serlo o

estaban desapareciendo, pero la urgencia en estudiarlas contribuyó muy poco a su pervivencia. El evolucionismo buscaba más bien supervivencias, restos de antiguas etapas evolutivas, para él era urgente encontrarlas antes de que su memoria se hubiera perdido irremediablemente, y como el proceso evolutivo era unilineal y necesario, la urgencia en estudiar las sociedades primitivas estaba en su propia anacronía, en la inevitabilidad de la civilización. Los particularistas y los estructural-funcionalistas que crearon la ilusión de un presente etnográfico alentaron la urgencia de su estudio por razones que su propio modelo no preveía, pero que la práctica antropológica les forzó a adoptar. Sin embargo, el funcionalismo olvidó que las sociedades primitivas colonizadas mantenían una relación funcional con las metrópolis y por tanto no eran sociedades aisladas, independientes y autónomas, sino en contacto con la sociedad occidental dominante y, consecuentemente, que ese tipo de relaciones formaban parte de las sociedades primitivas y debían ser estudiadas lo mismo que otras dimensiones de las mismas.

No cabe duda de que además de una miopía intelectual, esta respuesta a la pregunta que arrastramos encierra un alto grado de cinismo, pues la urgencia no debió ser un interés intelectual sobre la estructura y el supuesto funcionamiento autónomo de las sociedades primitivas, sino sobre los efectos devastadores del Colonialismo sobre ellas y sobre la dirección y factores determinantes de los cambios sociales.

La cuarta respuesta que suele aducirse en relación a la decisión de estudiar preferencialmente a las sociedades primitivas. Podría formularse así: La dedicación a las sociedades primitivas era la forma más adecuada para lograr la definitiva institucionalización de la Antropología como ciencia social. Con su dedicación a las sociedades primitivas la Antropología quedaba deslindada de otras ciencias como la Sociología y la Historia. Si la Sociología fue dirigiendo su campo de atención hacia las sociedades modernas, la Antropología amparándose en cierta medida en sus

modelizaciones teóricas encontraba su justificación en la atención a las sociedades primitivas. Por otro lado, si la Historia reclamaba para sí a las sociedades sobre las que pudieran hacerse descripciones sobre la base de documentos, la Antropología tenía en las sociedades primitivas precisamente a aquéllas que carecían de ellos. De esta forma los territorios académicos quedaban deslindados, y la Antropología se instalaba en el ámbito académico como una Sociología de las sociedades primitivas. Pero quizá todo esto más que una causa sea un efecto de la dedicación de la Antropología a las sociedades primitivas.

Hay una quinta y última respuesta que quizá es también un efecto no buscado más que una causa de la preferencia de la Antropología por la sociedades primitivas. El estudio de las sociedades por parte de los antropólogos ofreció a éstos el valor de la diferencia y, por tanto, la dimensión de la diversidad de la experiencia humana. En realidad todas las características atribuidas a las sociedades primitivas convergen en la diferencia (los primitivos son diferentes), que a su vez pone de manifiesto cómo el concepto de primitivo es un constructo de la Sociedad Occidental, pues la diferencia toma relieve precisamente desde la perspectiva de ésta (los primitivos son diferentes para los occidentales). Sólo la valoración etnocéntrica de una sociedad como eminentemente humana contemplaría a las demás como diferentes.

Así la diversidad de las diferencias que muestran entre sí las sociedades y culturas humanas penetra definitivamente en la Antropología. A los antropólogos les asalta la pregunta de cómo es posible que gentes semejantes (todas las sociedades primitivas son poblaciones humanas) vivan modos de vida diferentes. EVANS-PRITCHARD (1950) indica claramente que las sociedades primitivas dan el valor de la diferencia. Diferencia y diversidad son sólo la expresión del contraste intercultural. El conocimiento antropológico se alimenta de tal contraste, de la percepción de las diferencias. Las sociedades primitivas dan las más evidentes

percepciones de diferencias, respecto a quien históricamente ha construido el conocimiento antropológico, la sociedad occidental.

Así la dedicación preferencial a las sociedades primitivas aparece como una etapa de la Antropología para captar la diferencia y diversidad humanas. De esta forma el estudio de las sociedades primitivas ha revertido sobre la propia Sociedad Occidental, de modo que la Antropología parece haber promovido una peculiar aproximación a la sociedad humana, incluyendo la propia, el conocimiento de sí logrado mediante el conocimiento de los otros. Una expresión de esto es el hecho de que la categoría de "pueblos primitivos" deja paso a la de "otros pueblos". Precisamente BEATTIE (1954) titula su manual de Antropología con el rótulo "Otras culturas". Claramente la designación de "otras culturas" muestra cómo la elección de las sociedades primitivas como objeto de estudio encerraba germinalmente la búsqueda de las diferencias. En este marco, la urgencia para estudiar otras culturas por su desaparición no es el argumento. Lo importante no es que queden pocas, lo importante es que sean diferentes. De esta forma la Antropología se instala como ciencia social en el estudio de la diversidad cultural. El estudio de las sociedades primitivas muestra el camino para llegar al estudio de la diversidad cultural, allí donde se encuentre, incluidas las sociedades complejas. Lo que interesa de los "otros", primitivos o no, es la diferencia.

La diferencia aparece simultáneamente como una coartada para el estudio de la diversidad cultural expresada en las sociedades primitivas y como un postulado metodológico que el conocimiento de las sociedades y culturas humanas, simples o complejas, primitivas o modernas exige. La percepción de la diferencia es un procedimiento para acceder a la consecución de la objetividad y para la neutralización del etnocentrismo. De esta forma el estudio de las sociedades primitivas ha aportado a la Antropología las claves metodológicas que le son específicas, el Trabajo de Campo. Sólo la presencia del investigador en la sociedad objeto de estudio

y sólo la situación vivida de la diferencia aparece como metodológicamente adecuada para el conocimiento de las sociedades y culturas humanas.

2.3. La crisis de la Antropología

Resulta evidente que todas estas reflexiones nos ponen de manifiesto algo que abiertamente llegó a ser reconocido por los antropólogos como una crisis de la Antropología. Varios autores se han referido a diferentes aspectos de la crisis (LEWIS, 1953; BEATTIE, 1959; JARVIS, 1961; McEWEN, 1963; NUTINI, 1968; GOUGH, 1968; GJESSING, 1968; BERREMAN, 1969; TYLER, 1969; IPOLA, 1970; KAPLAN y MANNERS, 1972; LLOBERA, 1975, y otros). Unos la describen como crisis del objeto tradicional de la Antropología, centrada en los llamados pueblos primitivos, ya en proceso de extinción. Otros se refieren a los problemas que encierra el método antropológico que, según ellos, difícilmente se puede considerar científico. Otros autores concentran la crisis de la Antropología en la escasez e irrelevancia de las teorías que ofrece frente a la multiplicidad de los datos etnográficos de que dispone. Y por último, algunos antropólogos coinciden en situar la crisis en la complicidad de la Antropología a lo largo de su historia con la explotación realizada por los Estados coloniales y en la inutilidad de gran parte las investigaciones antropológicas del presente para abordar, de modo realista, los problemas básicos de los países del Tercer Mundo, campo privilegiado de sus estudios.

Se trata, pues, tanto de una crisis científica de la Antropología que afecta a los fundamentos epistemológicos de la disciplina, como de una crisis ético-política que se refiere a los usos y funciones de la ciencia y a la responsabilidad social de los antropólogos.

Pero volvamos al primer aspecto de la crisis que es lo que en este momento me interesa resaltar, la crisis de objeto. El desencadenante de la

crisis fue la conciencia de la irremediable desaparición del mundo primitivo. Muchas sociedades primitivas habían desaparecido o bien habían sido absorbidas por otras sociedades. Coincidiendo con ello los viejos imperios se estaban liquidando y de sus ruinas nacían nuevas naciones que automáticamente pasaban a engrosar el Tercer Mundo (REMOND, 1980; JULIA DIAZ, 1978). Al mismo tiempo se estaba generando una creciente interdependencia entre los estados, con una cruda dialéctica social entre la imposición de una inevitable homogeneidad cultural bajo los modelos de la sociedad occidental y movimientos activos de dimensión social variable que retomaban algunas de las viejas tradiciones en resistencia a la homogenización. En suma, el objeto tradicional de la Antropología, las sociedades primitivas, desaparecía y como una muestra más de las implicaciones entre objeto y método, dejaba de tener sentido la especificidad de tal ciencia.

2.4. Algunas respuestas a la crisis

Aunque no se puede afirmar que la crisis esté definitivamente resuelta, sí es posible indicar las respuestas que los antropólogos comenzaron a dar a la misma. La primera solución estaba necesariamente en abrir el objeto de estudio de la Antropología desde las sociedades primitivas hacia las sociedades complejas. Así a partir de los años sesenta aproximadamente comienzan a desarrollarse los estudios sobre el campesinado y sobre las sociedades tradicionales inmersas en los estados modernos, al mismo tiempo que se prestaba atención a las poblaciones marginadas, a las minorías étnicas que mostraban una cierta diferencia respecto a las mayorías culturales, e incluso a ciertas instituciones preferentemente educativas y sanitarias. La extensión del ámbito de estudio de las sociedades primitivas hacia las sociedades complejas ha supuesto el que los antropólogos hayan comenzado a interesarse más intensamente por comunidades y grupos sociales integrados en sus propios estados de

pertenencia. Es curioso resaltar que en un primer momento los antropólogos se interesaron preferentemente por las culturas tradicionales de las sociedades complejas, es decir, por "nuestros primitivos"

Resulta así evidente que la extensión del objeto de la Antropología hacia las sociedades complejas ha estado en relación con la desaparición de su objeto tradicional, las sociedades primitivas. Sin embargo, durante las últimas décadas muchos antropólogos han seguido realizando investigaciones sobre las sociedades primitivas dado que, de hecho, muchas no han desaparecido aunque, la perspectiva de estos estudios ha variado notablemente y resulta inevitable contemplar a estas sociedades en el contexto socio-político del Tercer Mundo y de sus propios Estados de pertenencia y de las influencias, interferencias y repercusiones que las vicisitudes económicas y políticas de las interrelaciones con las sociedades occidentales tienen en ellas. Esto quiere decir que ya no es posible, sin hacer un explícito ejercicio de cinismo intelectual, estudiar una comunidad andina, o una tribu amazónica, polinésica o africana, sin hacer referencia a la presencia del poder del estado en ellas, a las formas de control ideológico que sectas y religiones persiguen o a la explotación despiadada e irracional de hombres y tierras que ejercen multinacionales petroleras, madereras, mineras o agroindustriales. Aunque resulta penoso, conviene recordar una vez más que en los últimos años comunidades indígenas enteras han pasado de la caza y la recolección, modo de vida y de subsistencia característico de los pueblos selváticos, a convertirse en jornaleros agrícolas e industriales de estas empresas en el mejor de los casos, cuando no en mendigos del personal de estas multinacionales después de haber sido despojadas por ellas violentamente de sus tierras y de su cultura al mismo tiempo.

Esto cuestionaba los hábitos metodológicos y las técnicas de Trabajo de Campo de los antropólogos como la Observación Participante válidas para el estudio de sociedades primitivas y de pequeña escala, y a

la vez planteaba la necesidad metodológica de definir las nuevas unidades de estudio y de remodelar las técnicas de campo o la elaboración de otras nuevas para el estudio de las sociedades complejas (GARCIA GARCIA, 1991; PUJADAS; 1991; CRUCES Y DIAZ DE RADA; 1991 CATEDRA, 1991) Una de las soluciones propuestas fue la de elegir unidades de escala intermedia que pudieran ser observables y a la vez que se mostrara en ellas las interrelaciones entre el nivel local, regional y nacional. Esta solución permitía la convergencia entre las distintas metodologías de las ciencias sociales, ya sea constituyendo equipos interdisciplinarios de investigación o bien exigiendo a los antropólogos un entrenamiento en técnicas cuantitativas.

La tercera respuesta dada por los antropólogos a la crisis ha ido en dos direcciones complementarias. Por un lado se ha activado la dimensión práctica de la disciplina, es decir, se ha impulsado la Antropología Aplicada (KAPLAN Y MANNERS, 1972), desarrollando tanto aspectos metodológicos como teóricos para responder a necesidades sociales e impulsar el cambio social en convergencia con otras ciencias sociales. Y por otro lado, se ha iniciado una reflexión sobre las repercusiones ético-políticas de las investigaciones antropológicas con el doble fin de elaborar nuevas alternativas metodológicas y de impulsar el compromiso social y político de los antropólogos con los grupos humanos investigados. Pero sobre todo esto volveré al tratar de las aportaciones de la Investigación Acción al Trabajo de Campo.

BIBLIOGRAFIA

BASTIDE, R. (1972) Antropología Aplicada. Buenos Aires. Amorrortu.

BEATTIE, J. (1954/1972) *Otras Culturas*. México. Fondo de Cultura Económica.

BEATTIE, (1959/1975) "Comprensión y explicación en Antropología Social", en LLOBERA, J.R. (comp.): *La antropología como ciencia*, pp. 293-309. Barcelona. Anagrama.

BERREMAN, G. (1969) "Is Anthropology alive? Social Responsibility in Social Anthropology", en *Current Anthropology*, 9, pp. 397-402.

CATEDRA TOMAS, M^a (1991) "Técnicas cualitativas en la Antropología urbana", en VV.AA.: *Malestar cultural y conflicto en la sociedad madrileña*. II Jornadas de Antropología de Madrid, pp. 81-100. Madrid. Asociación Madrileña de Antropología y Comunidad de Madrid.

COPANS, J. (ed.) (1971) *L'Anthropologie, science des sociétés primitives?* París. Ed. E.P.

CRUCES, F. y DIAZ DE RADA, A. (1991) "El intruso en su ciudad. Lugar del antropólogo urbano", en VV.AA.: *Malestar cultural y conflicto en la sociedad madrileña*. II Jornadas de Antropología de Madrid, pp. 101-111. Madrid. Asociación Madrileña de Antropología y Comunidad de Madrid.

DIAMOND, S. (1981) *In Search of the Primitive. A Critique of Civilization*. New Brunswick. Transaction Books.

EVANS-PRITCHARD, E.E. (1950/1973) *Antropología Social*. Buenos Aires. Nueva Visión.

GARCIA GARCIA, J.L. (1991) "Desarrollo de un marco teórico y metodológico para el análisis de la cultura urbana contemporánea", en II Jornadas de Antropología de Madrid. *Malestar cultural y conflicto en la sociedad madrileña*, pp. 39-43. Madrid. Asociación Madrileña de Antropología y

Comunidad de Madrid.

GJESSING, G. (1968) "The Social Responsibility of Social Scientist", en *Current Anthropology*, 9, p. 397-402.

GOUGH, K. (1968) "New Proposissis for Anthropologist", en *Current Anthropology*, 9, p. 391-396.

IPOLA, E. (1970/1975) "Etnografía e historia en la epistemología estructuralista", en LLOBERA, J.R. (comp.): *La antropología como ciencia*, pp. 335-352. Barcelona. Anagrama.

JARVIS, I.I. (1961/1975) "Nadel: sobre los fines y métodos de la Antropología Social", en LLOBERA, J.R. (comp.) *La antropología como ciencia*, pp. 271-292. Barcelona. Anagrama.

JAULIN, R. (1970) *La paz blanca*. Buenos Aires. Tiempo Contemporáneo.

JULIA DIAZ, S. (1978) *Introducción a la historia. Hombres. clases y pueblos*. Bilbao. Mensajero.

KAPLAN, D. y MANNERS, R.A. (1972/1979) *Introducción crítica a la teoría antropológica*. México. Nueva Imagen.

KUPER, A. (1973). *Antropología y antropólogos*. Barcelona. Anagrama.

LAS CASAS, B. DE (1981) *Historia de las Indias*. Madrid. Círculo del Bibliófilo.

LAS CASAS, B.DE (1985) *Brevísima relación de la destrucción de las Indias*. Madrid. Sarpe.

LEVI-STRAUSS, C. (1958). Antropología Estructural. Buenos Aires. Eudeba.

LEVI-STRAUSS, C. (1964) El pensamiento salvaje. México. F.C.E.

LEVY-BRUHL, L. (1872) La mentalidad primitiva. Buenos Aires. La Pléyade.

LEWIS, O. (1953/1975) "Controles y experimentos en el trabajo de campo", en LLOBERA, J.R. (comp.): La antropología como ciencia, pp. 97-127. Barcelona. Anagrama.

LLOBERA, J.R. (1975) "Post-scriptum. Algunas tesis provisionales sobre la naturaleza de la Antropología", en LLOBERA, J.R. (comp.), La Antropología como ciencia, pp. 373-389 Barcelona. Anagrama.

MALINOWSKI, B. (1973) Los argonautas del Pacífico occidental. Barcelona. Península.

MALINOWSKI, B. (1989) Diario de campo en Melanesia. Barcelona. Júcar.

MCEWEN, W.J. (1963/1975) "Formas y problemas de validación de la antropología social", en LLOBERA, J.R. (comp.): La antropología como ciencia, 231-267. Barcelona. Anagrama.

MONTES DEL CASTILLO, A. (1976) Aplicación del modelo estructural lingüístico en la obra de Claude Lévi-Strauss (Tesina de Licenciatura). Madrid. Universidad Complutense. Facultad de Psicología.

MONTES DEL CASTILLO (1989) Simbolismo y Poder. Un estudio sobre Priostazgo

y Compadrazgo en una comunidad andina. Barcelona. Anthropos.

NUTINI, H.G. (1968/1975) "Sobre los conceptos de orden epistemológico y de definiciones coordinativas", en LLOBERA, J.R. (comp.) La antropología como ciencia, pp.353-371. Barcelona. Anagrama.

PUJADAS, J.J. (1991) "Presente y futuro de la Antropología urbana en España", en VV.AA.: Malestar cultural y conflicto en la sociedad madrileña. II Jornadas de Antropología de Madrid, pp. 45-80. Madrid. Asociación Madrileña de Antropología y Comunidad de Madrid.

REMOND, R. (1980) Introducción a la historia de nuestro tiempo. El siglo XX. de 1914 a nuestros días. Barcelona. Vicens Vives.

SCHEURMAUN, E. (1991) Los papalagi (hombres blancos). Discursos de Tuiavii de Tiavea, jefe samoano. Barcelona. Integral.

TYLER, S.A. (1969/1975) "Una ciencia formal", en LLOBERA, J.R. (comp.): La antropología como ciencia, pp. 317-333. Barcelona. Anagrama.

VOGET, F.W. (1979) History of Ethnology. Rand Mc Nally & Company.

MONTES DEL CASTILLO, A.

Como he indicado en la introducción recojo en este momento mis propias reflexiones sobre el concepto de Cultura y de Patrimonio Cultural y mi propuesta para la difusión del mismo. Son unas reflexiones compartidas con GARCIA CASTAÑO para responder a la consulta del Ministerio de Cultura en relación a las recomendaciones de la UNESCO sobre la Salvaguardia de la Cultura Tradicional y Popular. Estas reflexiones incluyen algunos puntos de vista compartidos también por otros expertos consultados por el mismo Ministerio y además una serie de recomendaciones prácticas respecto a la difusión del Patrimonio Cultural con destino a la formulación de políticas culturales de dicho Organismo.

Con el objeto de conservar el contexto en que he desarrollado estas reflexiones y propuestas he mantenido en este Proyecto Docente la misma forma, estructura y contenido de la comunicación entregada al Ministerio de Cultura. De esta forma se percibirá mejor el origen y finalidad de ambas, que representan sin duda, una aportación al debate antropológico sobre el objeto de la Antropología y a la definición de la función social de los antropólogos.

1. Aspectos conceptuales previos

En la secuencia aprobada por el equipo de expertos que, por encargo del Ministerio de Cultura, elabora la Ponencia Española como respuesta a la Recomendación de la UNESCO sobre la Salvaguardia de la Cultura Tradicional y Popular, que incluye las fases de investigación, conservación, difusión y restitución, corresponde a esta Comunicación desarrollar la propuesta sobre la fase de difusión.

Esta Comunicación tendrá dos partes perfectamente diferenciadas. En la primera, principalmente teórica, abordaremos aspectos conceptuales referentes a la difusión del Patrimonio Cultural. En la segunda, de carácter eminentemente práctico, nos centraremos en la presentación de propuestas de acción destinadas a la formulación de políticas culturales del Ministerio de Cultura y de organismos con él relacionados.

¿Qué Patrimonio?

Por las razones que en el Punto Cero de esta serie de Comunicaciones se aducen, especialmente las que hacen referencia a la fragmentación de la cultura que se produce en los términos "Cultura Tradicional y Cultura Popular", compartimos el punto de vista del resto de colegas en cuanto a la conveniencia de trabajar sobre la noción de Patrimonio Cultural y no sobre los conceptos de Cultura Tradicional y Popular. Igualmente convenimos en utilizar el término Patrimonio Cultural en lugar de los de Patrimonio Etnológico o Patrimonio Antropológico por su mayor coherencia con nuestra propia forma de entender la Cultura, aun aceptando los riesgos que tal uso implica en la relación con instituciones como el Ministerio de Cultura, en las que los términos cultura y patrimonio cultural tienen un significado diferente del habitual en Antropología.

No proponemos el tratamiento de aspectos parciales de las formas de vivir, organizarse, actuar y/o pensar de los grupos humanos; ni tampoco proponemos el tratamiento exclusivo sobre los resultados materiales de esas formas de vivir, organizarse, actuar y/o pensar. Proponemos, bajo la denominación de Patrimonio Cultural, el tratamiento de todo ello en su conjunto, no como una suma de elementos sino como una compleja operación de relaciones. Por ello es por lo que insistimos sobre la adjetivación de Cultural sobre el Patrimonio, para referir ese "todo complejo" y, a la vez,

representar la clara vocación histórica de la Antropología a la hora de enfrentarse al tratamiento y entendimiento de las diversas realidades de los grupos humanos.

A pesar del reconocimiento de confusión que encierra muchas veces referirnos a nuestro objeto de estudio con la denominación de cultura, no debe ser ello lo que nos mueva a cambiar tan importante denominación de origen (más aún cuando sigue siendo útil), sino que ello, las confusiones, nos debe impulsar a ser más y más precisos y rigurosos en los intentos de aclarar a qué nos referimos cuando hablamos de cultura.

Para algunos, frente al término de Patrimonio Cultural (con el que consideramos que no se manifiesta desacuerdo, sino que se pasa a considerar aquí y ahora la oportunidad y coyuntura de usar otras terminologías), se pretende utilizar el de Patrimonio Etnológico o Patrimonio Antropológico al ser una cuña ya introducida en algunas instituciones de la Administración del Estado y de las Autonomías, donde ya hace muchos años se habla Patrimonio Arquitectónico, Artístico, Histórico, etc..

Pero no debemos confundir en este momento lo que es una indagación sobre lo que es nuestro objeto teórico de estudio con lo que es una "batalla" por la defensa de una más amplia, digna y justa profesionalización. No queremos decir que no exista relación entre una cuestión y la otra, decimos que ahora se trata de aclarar en primer término qué cosa es lo que queremos investigar, conservar, difundir y restituir. Parece lógico que la respuesta aquí sea "la cultura", y no "la antropología" o "la etnología". Y observese que decimos cultura sin apellidos, lo que podrá entenderse mejor cuando más adelante aclaremos qué entendemos por cultura.

Nosotros, los antropólogos, ya tenemos claro lo que estudiamos, sigamos reivindicándolo y no lo limitemos con referencias disciplinares que

más que ampliar nuestro campo de trabajo nos lo reduce por diferenciación con el resto de las disciplinas. Después de todo, lo antropólogos hemos sido siempre los que hemos reivindicado la totalidad de la cultura como nuestro objeto teórico de estudio, no restemos ahora a esa "totalidad" las partes de las que ya se hacen cargo otras disciplinas. Incluso si lo que se busca es una estrategia política para nuestra mejor inserción profesional habría que discutir largo y tendido, y no es éste el momento ni el lugar, por qué una opción restrictiva, aunque relativamente asentada y reconocida, es más útil que una visión global pero coherente con nuestras concepciones teóricas y prácticas investigadoras.

Un concepto de cultura

Con lo ya dicho, consideramos que el contenido central del Patrimonio Cultural es la cultura entendida en toda su complejidad y definida principalmente como la organización social de las diversas formas de vida de y en los grupos humanos, es decir, como organización de la diversidad cultural. Lo que viene a significar que no sólo son diferentes los distintos grupos humanos, sino que también hay diferencias, diversidad, dentro de los propios grupos humanos. No debe, desde estas posiciones, considerarse más la homogeneidad como caracterizador de la cultura. Tal homogeneidad es algo expresado por los propios miembros de los grupos humanos, pero esa misma homogeneidad se representa como diversidad cuando estos mismos miembros actúan y se comportan. Ambos aspectos deben formar parte de la cultura: la representación homogénea que muchas veces es expresada por el nativo sobre su propia cultura y el reconocimiento de la diversidad que se representa en las diferentes maneras de comportarse.

Este es el sentido que le daremos aquí a la Cultura, entendida en su totalidad como el conjunto de elementos cognitivos, comportamentales y objetuales de un determinado grupo humano. Pero amplíemos estos detalles

clarificadores por la importancia que pueden guardar en nuestro desarrollo argumental.

En general, en las ciencias sociales se ha supuesto que la cultura es explicable mediante una generalización descriptiva como una vasta organización homogénea. De esta manera los antro-pólogos hemos pensado siempre, y con nosotros hemos hecho pensar a muchos más, que las sociedades son monocultu-ales y tan sólo ahora, cuando hablamos de sociedades urbanas, nos empezamos a referir a ellas como multiculturales. Y lo cierto es que las diferencias entre sociedades complejas y simples en lo referente al multiculturalismo es tan sólo una diferencia de grado y no de tipo (GOODENOUGH, 1976).

Aunque a la hora de contarle a "otro" cómo somos nosotros mismos utilicemos una serie de referencias que nos definan, estas mismas referencias no las utilizaríamos para definirnos frente a nosotros mismos (quizá nunca pasamos por tal proceso de definirnos a nosotros frente a nosotros). No sólo no serían muy útiles, sino que desde la primera a la última de las referen-cias nos iríamos encontrando con objeciones de nuestros paisanos que no se encontrarían có-moda-mente encuadrados en las definiciones utilizadas para definirles frente a los "otros". Y esto es así porque cuando nos defi-nimos como grupo frente a otro grupo no acudimos a las diferen-cias que nos distancian, sino a las similitudes que nos aproximan, construyendo un discurso homogeneizador. No hacemos otra cosa que seleccionar aquellos temas que tienen una mayor relevancia para el mantenimiento del grupo social (GARCIA GARCIA, 1988).

Nosotros mismos somos conscientes de tales divergencias al plantear a nuestros alum-nos, cuando tratamos de explicarles el concepto de cultura, la tarea de dar una definición de la cultura española, o de la andaluza, o de la granadina. Algunos se atreven a emitir juicios cuando nos referimos a la cultura catalana, pero ni llegan más lejos de lo que co-múnmente

conceptualizamos como tópicos, ni tienen muchas más explicaciones tales juicios fuera de que se trata de un grupo frente a...; es decir, es el otro, y eso cuesta menos de definir enmarcando con ello a todos los que no somos nosotros o yo. No pretendemos decir con esto que no se pueda hablar de tal o cual cultura de un determinado grupo, nada más erróneo; lo que tratamos de exponer es que cuando pretendemos "pasar" tal o cual cultura por cada uno de los individuos que la com-ponen, nos encontramos con serios problemas para reconocer una réplica de la cultura aludida en cada uno de los comportamientos, acciones, conductas y actividades que cada individuo realiza. Y es que cada individuo tiene una ver-sión particular de todo aquello que le rodea, una ver-sión particular de la cultura a la que decimos que pertenece (si es que se puede hablar de perte-necer a una sola cultura).

En definitiva, y en expresión no muy brillante pero sí orientativa y clarificadora: cada individuo posee su propia versión de cultura diferente a la de los otros miembros com-ponentes del grupo. Cada miembro de un grupo tiene una versión personal de cómo funcionan las cosas en un determinado grupo y, de este modo, de su cultura, o más sutilmente, de su "micro-cultura" (WOLCOTT, 1985). Lo que se nos presenta y se nos representa como la cultura de ese grupo constituido por la totalidad de los individuos no es otra cosa que una organización de tales individualidades; dicho de otra forma: una organización de la diversidad, una organización de la heterogeneidad intracultu-ral de la que está compuesta todo grupo humano si atendemos a la cultura desde la versión de cada individuo.

Una confrontación realista entre lo que hace la gente y lo que esta misma gente dice que hace nos pondría sobre la pista de lo que queremos exponer: oímos un discurso homogeneizador y observamos una pluralidad de conductas hete-rogéneas. Gran parte de la tarea del antropólogo, sino toda, está en saber combinar ambas informaciones (no sólo como datos) para en su conjugación hacer explícita la cultura, explicar la cultura, interpretar

qué significa lo que dicen que ha-cen en relación con lo que hacen. En esto radica la diferencia entre hacer una crónica de sucesos particulares y mirar debajo de ellos para comprender cómo la gente hace frente a tales sucesos y se aumenta o se reduce la probabilidad de su repetición (WOLCOTT,1985). Así la cultura, compuesta de conceptos, creencias y principios de acción y organización, deberíamos inferirla de las palabras y acciones de los miembros del grupo que se estudia y a la vez se la deberíamos atribuir a tales miembros. Todo ello no hace más que recordarnos la necesidad de seguir distinguiendo entre la norma-regla y el comportamiento-conducta.

Nuestra segunda propuesta teórica irá dirigida a entender que lo que propiamente constituye la cultura no es una homogeneidad interna, sino la organización de las diferencias internas (GARCIA GARCIA y VELASCO, 1991). Lo correcto sería explicar ahora que las culturas tienen una uniformidad hablada más que una unidad real (GARCIA GARCIA, 1988), y no estaría completada la tarea del antropólogo si concluyera su trabajo con la exposición de la "uniformidad hablada".

Sujetos/Objetos de estudio del Patrimonio Cultural

Un tercer elemento, que nos parece central, es la discusión sobre el sujeto del Patrimonio Cultural. Si patrimonio en su sentido más literal es lo que uno tiene y posee, y Patrimonio Cultural es el conjunto de formas de vida que los diferentes grupos humanos consideran como propias, resulta evidente que el sujeto del Patrimonio Cultural no es el Estado, como acertadamente ha subrayado José Luis GARCIA (1992), ni lo son las instituciones, sino los individuos y grupos humanos, que reconocen esas formas de vida como propias, es decir, aquéllos a quienes pertenecen. Quizá esta larga referencia pueda aclararnos esto que queremos expresar y nos sitúe en relación con los otros temas a discutir sobre el Patrimonio

Cultural.

Como ha indicado recientemente José Luis GARCIA "Hay un hecho evidente, y es que los individuos dentro de una cultura viven de distinta manera, que las culturas se diferencian entre sí y que los grupos se diferencian dentro de una misma cultura; hay, en fin, una gran diversidad. Entiendo, sin embargo, que el individuo no sabe dar cuenta del por qué de esta diversidad, de por qué lo que utiliza para vivir es como es. Nuestra labor como antropólogos es estudiar las formas culturales a través de las que los individuos realizan su vida, y tratar de explicar por medio de la investigación qué sentido tienen estas formas, qué sentido tienen las diferencias espacio-temporales, cómo se ha llegado donde se ha llegado y por qué el individuo utiliza las formas que utiliza, por qué tiene las ideologías que tiene. Creo que ésta sería para mí la clave de todo el tema del patrimonio. Por ello, lo primero que hay que hacer es investigar, y cerrar la cadena en el último eslabón, que es devolvérselo al individuo para que sea consciente de por qué vive así, sea crítico con sus formas de vida, sepa relacionarse con otros que viven de manera distintas. Y ello porque debemos pensar en el mundo en el que vivimos hoy, no en las fronteras tradicionales" (GARCIA GARCIA, 1992).

Como se podrá comprobar y por lo que ahora nos toca, resulta de sumo interés el que se plantee como objeto del Patrimonio Cultural al sujeto. Por lo central que resulta ser esta afirmación es necesario que saquemos las correspondientes consecuencias.

Si hablamos de que hay que conservar lo que dictan las instituciones, vamos en contra de la propia dinámica social, ya que se debe conservar lo que la gente quiera conservar, no lo que las instituciones en cada momento marquen o sancionen. De igual manera se podría decir si nos referimos a las fases de difusión y de restitución. Lo que queremos plantear son las consecuencias de toda esta manera de pensar. A través de

la investigación hay que restituir a la gente lo que no sabe sobre su propia cultura, venciendo una tradicional disociación entre el saber académico y el saber del pueblo llano.

Consecuencias de estas formas de conceptualizar

Este paso del objeto al sujeto, es decir, de considerar el patrimonio como objeto de tratamiento por parte del Estado a percibir a los grupos humanos como depositarios de las culturas estudiadas y sujetos de su Patrimonio Cultural, así como las dos opciones indicadas anteriormente, condicionan las cuatro fases seleccionadas para el tratamiento del Patrimonio Cultural, tanto en su fundamentación teórica como en las recomendaciones prácticas a sugerir, y deben constituir el hilo conductor de las mismas.

No se trata ya de investigar y conservar la cultura tradicional, es decir, una parte de la cultura, aquella asociada principalmente al mundo rural, agrícola y ganadero, o sus supervivencias en el mundo industrial. Ni se trata de estudiar y difundir la cultura popular en el sentido gramsciano del término, entendida como cultura de las clases populares, y en concreto de la clase obrera de las sociedades industriales, sino de abordar el tratamiento de la cultura en toda su complejidad, en la que se integran e interaccionan como en una totalidad compleja grupos, clases, etnias o nacionalidades, a través de complicados y cambiantes procesos de conflicto y consenso coyunturales y estables, en los que permanentemente afloran los intereses económicos, políticos e ideológicos de los individuos y de sus diferentes formas de agrupación y asociación social, y en los que se entremezclan constantemente aspectos denominados "tradicionales" y "populares" con elementos no tradicionales y no populares. Ni se trata tampoco de investigar y conservar el Patrimonio Cultural en su sentido objetual y cósico como producto de los grupos humanos desde las

instituciones del Estado, sino de abordar el tratamiento de la cultura y de incorporar a los sujetos del Patrimonio Cultural, los individuos y grupos humanos, a los procesos de investigación, conservación y difusión de sus propias formas culturales del presente, y no solamente sobre su pasado, ni exclusivamente sobre los productos materiales de la cultura, sino de todos los elementos que la componen.

Y consecuencias para la investigación, restauración, difusión y restitución del Patrimonio Cultural

Delimitados de esta forma los conceptos de Cultura y de Patrimonio Cultural que manejamos y situados el individuo y los grupos humanos como sujetos de su propio Patrimonio, estamos en condiciones de extraer las consecuencias que esta toma de posición tiene para el tratamiento del Patrimonio Cultural en lo referente a sus diferentes fases y de modo especial en relación a la fase de difusión, que es el objeto central de esta comunicación.

Si el contenido del Patrimonio Cultural es la Cultura y la investigación del Patrimonio Cultural es el conocimiento de la Cultura, es evidente que la investigación del Patrimonio Cultural es el fundamento del mismo concepto de Patrimonio que manejamos, precisamente como posesión y transmisión del conocimiento sobre la Cultura.

Situar a los grupos humanos como sujetos del Patrimonio Cultural en la fase de investigación, supone replantear tanto el método como las técnicas de investigación de la cultura. En relación a ambos, y sin ánimo de ser exhaustivos, dado que esta cuestión es competencia de otra Comunicación específica, hay al menos dos cuestiones primordiales que requieren reformulación. Una es "qué investigar", es decir, cuáles son los temas prioritarios en la investigación de la cultura. Otra es "para qué

investigar", es decir, cuáles son los usos y funciones sociales de la investigación. Si individuos y grupos humanos son el sujeto del Patrimonio Cultural, en la fase de investigación deberán estar presentes y no sólo como meros informantes, sino expresando sus propios puntos de vista sobre los temas o cuestiones a investigar y sobre las prioridades de los planes nacionales de investigación, y sobre el destino y finalidad de las investigaciones. Ni los grupos investigados pueden seguir siendo sujetos pasivos a los que los antropólogos se acercan solamente a recoger los materiales para sus explicaciones e interpretaciones de la cultura, ni la Antropología como ciencia social puede seguir apoyándose en el comportamiento furtivo de los investigadores y en la ingenuidad de los grupos investigados.

Como dato curioso al respecto vale recordar la información que en el V Congreso Español de Sociología de 1992 aportaba el representante de una empresa privada de investigación sociológica. Según esta información el 40% de los individuos encuestados en la sociedad española rechazan el colaborar o responder a las Encuestas cuando se aplican los cuestionarios en entrevista directa y el 30% cuando el cuestionario se aplica por teléfono. Seguramente la explicación de este comportamiento de los españoles en relación a la investigación sociológica tendrá diversos matices. Pero nos permitimos sugerir una explicación sensata y favorable a nuestro razonamiento. La gente quiere participar, pero quiere conocer el destino de su participación y, en definitiva, producir un discurso social. Si revisamos la Historia de la Antropología en España, tenemos que reconocer que ni en "qué investigar" ni en "para qué investigar" han intervenido los grupos investigados. Como ya hemos indicado en otro lugar (MONTES y GARCIA CASTAÑO, 1992), en la Antropología Española hay grandes temas de interés social omitidos, y las monografías producidas, salvo casos excepcionales, no han tenido otra finalidad, legítima por otro lado, de incrementar el currículum de los investigadores. A los científicos sociales corresponderá desarrollar técnicas adecuadas para la participación de los

grupos humanos investigados, y a las instituciones financiadoras articular procedimientos de participación social en los planes de investigación. Ya sabemos que éste es un bello deseo de difícil cumplimiento, pero para soñar utopías estamos aquí, que de cortar las alas a la imaginación ya se encargan otros.

Si el contenido del Patrimonio Cultural es la cultura y si investigar el Patrimonio Cultural es impulsar el conocimiento de la cultura, conservar el Patrimonio Cultural es documentar las diferentes formas culturales y promover la conservación del conocimiento sobre la cultura. Situar a los individuos y grupos humanos como sujetos del Patrimonio Cultural significa ahora articular la participación de los actores sociales en esta tarea.

Por todo ello, el objetivo de la fase de difusión del Patrimonio Cultural es la transmisión del conocimiento sobre la cultura, adquirido a través del proceso de investigación, que en coherencia con lo expuesto anteriormente deberá incluir de alguna forma la participación de los grupos investigados en la transmisión o generación del conocimiento sobre su propia cultura, tanto a partir de procesos formales e informales de transmisión vinculados al sistema escolar, con la presencia de los padres en el desarrollo de la secuencia enseñanza/aprendizaje, como a partir de los procesos informales y formales de transmisión del conocimiento en medios de comunicación (Televisión, radio, prensa y publicaciones), museos y centros de documentación. Aunque hay que empezar a decir ya, en relación con estos últimos medios (los mass media, los museos y los centros de documentación), que la participación de los sujetos de la cultura encuentra serias dificultades, en el primer caso por el elevado control político, económico e ideológico de aquéllos, y en el segundo y tercer caso por el sofisticado grado de especialización de la difusión del conocimiento sobre la cultura, que se requiere en éstos.

En la fase de restitución se tratará ahora de devolver el conocimiento sobre la cultura a sus protagonistas, es decir, a los actores sociales que la producen como un proceso de autorreflexión, autoconocimiento y acción. Aunque aparentemente ingenua, es ésta una cuestión fundamental, porque hace referencia al control social del conocimiento. Colocar en primer plano como destinatarios del conocimiento a los sujetos del Patrimonio Cultural, es decir, a los actores de la cultura, significa que el destino de los Informes de Investigación no son ni preferente ni exclusivamente las agencias de financiación, sean organismos del Estado, instituciones privadas nacionales o empresas multinacionales. Significa, por el contrario, que los grupos humanos investigados son los destinatarios privilegiados del conocimiento sobre su propia cultura. Es claro que esto supone un cambio radical de actitud de los investigadores en relación a los grupos investigados y en relación al producto de sus investigaciones que tiene que ver con la función social del conocimiento y con la implicación política de los investigadores.

En resumen, afirmar que el sujeto del Patrimonio Cultural no es el Estado, significa situar a los actores sociales en el centro de las distintas fases de tratamiento del Patrimonio Cultural, permitiéndoles el protagonismo que les corresponde, y asignar a las instituciones del Estado el papel de promotores o animadores de las diferentes fases de investigación, conservación, difusión y restitución con la aportación de recursos materiales y humanos.

2. Presupuestos previos para la difusión del Patrimonio Cultural

Pero volvamos sobre la fase de difusión del Patrimonio Cultural para desarrollar algunos aspectos teóricos no explicitados aún. Coherentes con el punto de vista expresado sobre las diferentes fases, hemos indicado que en la fase de difusión del Patrimonio Cultural se trata de transmitir

el conocimiento sobre la cultura elaborado en la fase de investigación. No se trata, pues, de difundir la cultura sin más, sino el conocimiento sobre la cultura.

La cultura, las formas culturales, se transmiten allí donde se producen a través de sus diferentes mecanismos y por medio de sus diferentes agentes de transmisión. A todos se nos transmite la cultura (una parte de la cultura, una parte de cada una de las varias culturas con las que a lo largo de nuestra vida tomaremos contacto), lo queramos o no. Ya sabemos que en las sociedades occidentales, industrializadas o modernas, hay instituciones privilegiadas y especializadas en la transmisión de la cultura, especialmente en sus aspectos más formalizados y que han terminado por llamarse exclusivamente académicos, dado que en gran medida sólo sirve para la academia, para la escuela. Pero este hecho no contradice la afirmación anterior en la que indicábamos que la cultura se transmite a través de sus propios instrumentos e instancias de difusión en función de su propia dinámica interna. Por poner un ejemplo obvio para todos, digamos que los niños del Valle de Polaciones en Cantabria no aprenden la cultura de la ganadería de montaña en sus escuelas, sino en su propio entorno familiar, a través de la manipulación del ganado tudanco en la que sus propios padres les van implicando gradualmente a través de tareas diferenciadas en función de su edad y sexo. Bien es verdad que muchos movimientos renovadores de la escolarización y la educación, incluyen entre sus máximas acercar la escuela a la vida y con ello al medio en el que los escolares conviven cotidianamente. Con ello se ha logrado, en contados casos, que se introduzca en la escuela ese conocimiento de cotidianeidad sobre la manipulación del ganado tudanco (por seguir con el ejemplo), aunque luego no ha sido conocimiento escolar utilizado fuera de la escuela. No pocas veces esta introducción de cotidianeidad responde a visiones idealistas y nostálgicas que acercan el mundo rural al medio urbano en el que los escolares y la propia escuela se desenvuelven. Otras veces, tales propuestas no pasan de ser estrategias didácticas. Y, además, ello no quita

el que con escuela "acercada al medio" o sin ella, a los individuos se les trasmite la cultura. No queremos decir con esto que la escuela no trasmite la cultura, pues sabemos que parte de la cultura se trasmite a través de esa agencia, pero debemos ser conscientes de que esa parte que allí se trasmite está destinada muy específicamente a la propia escuela, a "moverse" en la escuela, sirve como cultura escolar, y pocas veces hace referencia a la cotidianidad de los grupos humanos.

Es en el ámbito de las relaciones sociales donde se produce, se conserva y se modifica o cambia la cultura. Todas las culturas incluyen como procesos básicos la transmisión y la transformación de sus formas culturales, de forma que continuidad y cambio cultural son procesos básicos de las mismas.

Aclaremos todo esto para hacer ver que cuando hablamos de difusión del Patrimonio Cultural, no nos referimos a la transmisión de la cultura porque ésta se difunde a través de su propia dinámica interna, sino a la difusión del conocimiento adquirido sobre la misma, dado que, como hemos indicado anteriormente, entendemos por Patrimonio Cultural el conocimiento de las formas culturales o del conjunto de formas de vida de los diferentes grupos humanos. Y como se podrá comprobar hemos dado un nuevo paso en nuestra forma de entender el Patrimonio Cultural. Ya no se trata tan sólo de la cultura, cuando de lo que se habla es de difundir aquél; ahora hablamos del conocimiento de la cultura para distinguir de la propia dinámica de la cultura que incluye dentro de sí los procesos de sus transmisión como más arriba ya indicamos

Pero podría parecer ocioso plantear como una tarea específica en el tratamiento del Patrimonio Cultural, cuyo contenido es precisamente la cultura, su difusión, o más exactamente la difusión de su conocimiento. La razón es sencilla. Los diferentes grupos humanos, productores de la cultura y transmisores privilegiados de la misma, poseen su propia racionalidad

sobre sus propias formas culturales, es decir, desarrollan tanto un conocimiento de uso de su cultura como una explicación de la misma, tienen respuestas a las preguntas sobre el "cómo" y "para qué" de lo que hacen. Con otras palabras, no sólo son usuarios de su cultura, sino que son capaces de explicarla e interpretarla.

Sin embargo, los estudios realizados especialmente desde la sociología y la antropología sobre las diferentes sociedades y culturas humanas demuestran reiterativamente que el discurso nativo sobre su propia cultura, en su totalidad o sobre algún aspecto concreto de ella, no coincide necesariamente con el discurso elaborado desde las ciencias sociales. Las razones de esta discrepancia son muy diversas y tienen que ver con la diferente selección de los hechos relevantes para la interpretación, el manejo diferente de los datos empíricos y de estrategias metodológicas propias en las ciencias sociales, la existencia de teorías y campos teóricos específicos en estas ciencias, el uso de modelos interpretativos en ellas ajenos a la lógica de los actores sociales y el uso de una lógica diferente en la interpretación de los hechos, la existencia de procesos cognitivos distintos que obedecen a racionalidades distintas y, cómo no, la funcionalidad social divergente que se da a las formas culturales y al conocimiento de las mismas.

Todo esto nos induce a concluir y a presentar una nueva proposición sobre la difusión del Patrimonio Cultural, a dar un nuevo paso. El objetivo específico de la difusión del Patrimonio Cultural es la transmisión de la comprensión crítica de la cultura, es decir, la difusión del conocimiento crítico sobre las formas culturales. No es la transmisión de la cultura, objeto y contenido del Patrimonio Cultural, no es tampoco el conocimiento de las formas culturales, es la comprensión crítica de la misma lo que se trata de difundir. Y aunque a tal reflexión lleguemos a enfrentar el discurso nativo y su racionalidad con el discurso científico social y su racionalidad, no queremos presentar la cuestión como un triunfo de esta

última racionalidad. Tal racionalidad se ha podido construir en la atenta escucha de aquella otra racionalidad y en la no menos atenta observación de los comportamientos también de aquella racionalidad. Todo ello debe aclararse para no caer en un etnocentrismo epistémico en el que toda racionalidad, incluso aquella que habría que difundir por ser conocimiento crítico sobre la cultura, se ha de construir a partir de la racionalidad científica. Explicando cómo debe construirse esta, tales peligros deben desaparecer. Más adelante, aclarando el término "crítico", se entenderá mejor esto que decimos.

Así las cosas, la proximidad entre lo que hacemos los antropólogos y lo que aquí estamos considerando por Patrimonio Cultural comienza a tomar una cierta sintonía de proximidad. Resulta evidente que el objetivo de la difusión del Patrimonio Cultural, la transmisión del conocimiento crítico sobre la cultura adquirido a través del proceso de investigación, es en realidad uno de los objetivos centrales de la Antropología. Esta coincidencia entre Patrimonio Cultural y Antropología es sumamente importante para esta Comunicación, y de ella extraeremos las consecuencias pertinentes a la hora de proponer sugerencias para la fase de difusión.

El término "crítico" en este contexto es polisémico. Por un lado, quiere decir conocimiento científico, en el sentido de que se trata de un conocimiento sistemático que va más allá del conocimiento vulgar o espontáneo, que pueden tener tanto los usuarios nativos o depositarios de la cultura como los científicos sociales, que no se ajustan a la rigurosidad del método científico y de las técnicas de investigación de las ciencias sociales y, en concreto, de la Antropología. Un conocimiento de este tipo no se produce exclusivamente en la academia, aunque debería ser siempre una aspiración de ésta.

Por otro lado, el término "crítico", como consecuencia del significado anterior, quiere decir conocimiento relativizador sobre la

propia cultura y sobre las propias formas culturales. En las sociedades actuales se observa una tendencia a absolutizar las culturas locales, regionales y nacionales con objetivos políticos, nacionalistas e independentistas o simplemente con finalidades de reforzamiento de la propia identidad, en un marco de luchas políticas y de redistribución del poder, y, al mismo tiempo, se aprecia una tendencia contraria que se manifiesta en procesos de homogeneización y estandarización de la cultura bajo la influencia, las directrices y los intereses de las multinacionales de la información y de la comunicación y de sus industrias culturales transnacionales. Ambos fenómenos se presentan como dos características, no las únicas, de las sociedades actuales, quizá contradictorias y quizá complementarias. Ambas tendencias se han agudizado sin duda con la crisis de los países del Este, pero sus raíces vienen de más lejos, y tienen que ver con la internacionalización del capital y la división internacional del trabajo, con la configuración de nuevos estados, las luchas nacionalistas, la crisis de los poderes oligárquicos tradicionales y la emergencia de nuevos grupos sociales en el reparto del poder político y económico.

Por todo ello, el segundo significado que damos al término "crítico" es el de facilitar un conocimiento no absolutizador de la propia cultura, sino relativista sobre las diferentes formas culturales. Un conocimiento de estas características no es un conocimiento que exalta lo propio y desprecia lo ajeno, sino que defiende aquello de lo propio que puede y debe ser defendido y que respeta lo ajeno en igual forma. Inevitablemente nos viene a la memoria el lema de la manifestación celebrada en Barcelona contra el racismo el pasado mes de febrero de 1992: "Igualtat per viure, diversitat per conviure" ("Igualdad para vivir, diversidad para convivir"), que refleja sintéticamente la intuición fundamental subyacente a lo que estamos diciendo.

Este segundo significado del término "crítico" como relativizador sobre la propia cultura, parte de la evidencia de la diversidad cultural y

de que cada grupo humano en las diversas sociedades decide y configura históricamente las características que va dando a su cultura en función de una gran variedad de condiciones ecológicas, demográficas, políticas, sociales e ideológicas.

Pero con estas dos acepciones del término "crítico" nada hemos dicho aún de la función del conocimiento sobre la cultura, o más en concreto, sobre el sentido, dirección o finalidad del conocimiento. Y es que el conocimiento no es sólo el producto de una operación mental, cognoscitiva, académica e interna a la ciencia. Por el contrario, el conocimiento se desarrolla en unas condiciones sociales y cumple finalidades sociales. Con otras palabras, el conocimiento en ciencias sociales, y eso es la Antropología, una ciencia social, es un discurso sobre las relaciones sociales, envuelto en todos los celofanes sofisticados que se quiera de métodos y técnicas, pero un discurso social y por tanto una práctica social.

Por todo ello, el término "crítico" requiere un tercer significado complementario que es el de conocimiento alternativo. Este término amplía y profundiza la finalidad de la difusión del Patrimonio Cultural. Tal como hemos indicado anteriormente no se trata de difundir la cultura. Tanto la cultura entendida como totalidad, como un aspecto de ésta, sus componentes tradicionales, se transmiten y difunden por diversos medios formales e informales especialmente allí donde se produce o crea. Por eso hablamos más bien de difundir el Patrimonio Cultural entendido como comprensión crítica de la cultura. No se trata, pues, de transmitir la cultura, que por sí misma se difunde obedeciendo a la dinámica social de producción y transmisión cultural, sino de difundir un discurso social sobre la cultura. Se trata pues de una reflexión social (de donde emergen varios discursos) que se desarrolla en el seno de los grupos sociales con la participación de expertos y especialistas en el estudio de la cultura y que tienen como finalidad tanto la conservación como el cambio cultural.

Difundir el Patrimonio Cultural es, por tanto, impulsar la autorreflexión y autocomprensión de los grupos humanos y la autocrítica de las propias formas culturales, tanto tradicionales como modernas, con el objeto de mejorar sus propias condiciones de vida y afianzar su propia identidad cultural bajo el reconocimiento y la aceptación de la diversidad cultural.

Por eso hemos resaltado la importancia y las consecuencias que tiene en el tratamiento del Patrimonio Cultural situar a los individuos y a los grupos humanos como sujetos del mismo. Estos son objeto/sujeto en la fase de investigación de las formas culturales como actores en la producción del discurso social sobre la cultura, en su conservación y en su difusión, y son los destinatarios privilegiados de ese conocimiento crítico. Este conocimiento crítico de la cultura es su Patrimonio Cultural. Resulta evidente que esta forma de abordar el tratamiento del Patrimonio Cultural coincide con el quehacer y los fines de la Antropología, como se ha señalado anteriormente, que no son otros que el estudio del hombre y sus obras y la difusión y transmisión de ese conocimiento sobre la diversidad cultural a sus protagonistas, es decir, a los actores sociales.

No está todo resuelto, sin embargo, con estas precisiones conceptuales. Hay aún tres cuestiones básicas por resolver: ¿Cuáles son las formas más adecuadas para la difusión del conocimiento crítico de la cultura?. ¿En qué ámbitos debe producirse la difusión, o dicho de otra forma, cuáles son los instrumentos más adecuados para la misma?. Y, por último, ¿Cuál sería el procedimiento más correcto desde el punto de vista pedagógico o didáctico?.

La primera de estas cuestiones hace referencia al conocimiento significativo adquirido a través del reconocimiento de la diversidad cultural y sobre la base de la comparación de las formas culturales. La

segunda cuestión tiene que ver con la selección de los medios más adecuados para la difusión, y la tercera está relacionada con las estrategias didácticas preferenciales en el proceso de difusión.

Digamos algunas cosas sobre la primera de las cuestiones indicadas, para desarrollar en el apartado siguiente la segunda en la que describiremos las recomendaciones concretas sobre los ámbitos o medios más adecuados para la difusión del Patrimonio Cultural. La tercera de las cuestiones, es decir, los procedimientos pedagógicos y las estrategias didácticas, exceden a las competencias de esta Comunicación. Si bien es un asunto central de la difusión deberá plantearse desde cada uno de los ámbitos o medios seleccionados para la difusión del Patrimonio Cultural en razón de las características y especificidad de los mismos. No dudamos que podrían elaborarse recomendaciones para responder a esta tercer pregunta, pero entendemos como inexcusable la colaboración para su diseño con profesionales del campo de la educación (psicólogos de la educación y especialistas en currículum). Se debería entrar decididamente en la confección de planes globales, a partir de las premisas, sugerencias y recomendaciones hechas aquí, que pudieran tener alguna fase de experimentación. Para llegar a ello se debe contar con algún tipo de encargo por parte de las administraciones que pudieran estar interesadas en ello.

En este punto creemos acertado servirnos de la experiencia de la generación del conocimiento antropológico mediante la observación y el cuestionamiento constante de las realidades a estudiar, algo que a rondado una gran parte de los presupuestos argumentales que hemos venido utilizando hasta el momento en este escrito. El conocimiento lo construimos describiendo las observaciones realizadas que son complementadas con lo que se nos dice sobre ellas. Lo dicho junto con lo hecho. Pero si añadimos la dimensión "crítica" en el sentido que aquí venimos haciéndolo, debemos decir que el conocimiento antropológico lo generamos a partir de la

contrastación de aquellos datos con otros de realidades distintas o distantes. Dicho de otra forma, generamos ese conocimiento crítico mediante el proceso de comprensión de lo propio en contraste y comparación con lo "ajeno". Así, si lo que deseamos es que se produzca un conocimiento crítico sobre la cultura debe presentarse tal conocimiento en contraste constante con el de otras formas culturales, con el de otras culturas. El propio principio epistemológico en antropología de "la distancia" (que algunos se empeñan machaconamente en considerar que se trata de un principio físico), refleja con claridad esta necesidad de la comparación. Comparación, incluso a priori, para conseguir cuestionar todo con el objetivo de entender todo. Por la comparación nos preguntamos por lo que no conocemos y nos sorprende, por comparación entendemos aquello sobre lo que ya sabemos qué es pero que no sabemos qué significa.

Lo que venimos a decir es que para que se produzca una comprensión crítica del Patrimonio Cultural se debe alcanzar un aprendizaje significativo, y este sólo lo generaremos en este ámbito mediante constantes procesos de contrastación, de comparación. En resumen, el conocimiento significativo sobre el Patrimonio Cultural no lo alcanzaremos por el mero hecho de presentar las formas culturales propias, por más análisis que sobre ellas se produzcan, sino por presentarlas junto a otras, similares o distantes, que a la vez permita elaborar al sujeto de todo este conocimiento una real dimensión de distancia y reconocimiento de diversidad que hay entre las diferentes culturas y dentro de la suya propia.

Como podrá comprenderse, esta reflexión tienen especial significado en cualquier recomendación que se quiera hacer sobre la difusión del Patrimonio Cultural, pero más en el caso de recomendaciones sobre los sistemas escolares, a los que ya no se les podrá proponer que promuevan, en sus currículum o disciplinas, un conocimiento y acercamiento al entorno cultural inmediato, sino que tal conocimiento deberá hacerse a partir de la consideración de lo no tan cercano y lo lejano. El conocimiento crítico de

la cultura no se producirá por la aproximación a la cultura sino, además, por la contrastación de la cultura. E insistimos mucho sobre este aspecto porque las tendencias actuales en nuestro entorno más cercano es difundir exclusivamente lo propio, con claros tintes regionalistas y nacionalistas, lo que contrasta con cierta tradición anglosajona, creemos que acertada, que desde hace tiempo presenta como principio de las formas de difusión la contrastación entre diferentes culturas.

3. Estrategias, medios e instrumentos para la difusión del Patrimonio Cultural

Tal como anunciábamos al comienzo, en esta segunda parte de nuestra Comunicación vamos a proponer una serie de recomendaciones prácticas sobre la Difusión del Patrimonio Cultural. Intencionadamente y por las razones que a continuación expondremos encabezamos este apartado con el término "estrategias de difusión".

Definido el Patrimonio Cultural como la comprensión crítica de la cultura, su difusión requiere el uso de ciertas estrategias, y esto porque el conocimiento crítico de la cultura no se produce mecánicamente, ni de forma espontánea en la sociedad. Supone por el contrario la selección de ámbitos específicos para la difusión y la existencia de un sujeto social que produce el conocimiento crítico de la cultura y que tiene intencionalidad en su difusión. Esto significa que la difusión del conocimiento o comprensión crítica de la cultura no es una operación ingenua y aséptica ideológica y políticamente. Por el contrario, suele obedecer a metas y objetivos sociales, y esto requiere el uso de ciertas estrategias en su difusión. En este contexto el término "estrategia" tiene un doble significado, técnico por un lado, en el sentido de búsqueda de los procedimientos, mecanismos o medios más adecuados y eficaces para la difusión, y en el sentido ideológico-político, como proceso de transmisión del conocimiento y de un conjunto de valores sociales, relacionados en este

caso con la homogeneidad y diversidad cultural, o si se prefiere más claramente, con los aspectos universales y diferenciales de la cultura.

Pensamos que desde el punto de vista técnico es preciso elegir, seleccionar realistamente aquellos ámbitos o medios más adecuados. La elección de unos medios y el abandono de otros, o el privilegiar unos medios, no significa necesariamente la exclusión de otros. Significa sencillamente adoptar una decisión operativa en razón de una serie de argumentos.

El sistema educativo

En este momento nos atrevemos a proponer la Escuela, o si se prefiere el Sistema Educativo, como el ámbito privilegiado para la difusión del Patrimonio Cultural, entendido como transmisión del conocimiento crítico de la cultura. Esta posición/decisión puede parecer contradictoria con algunas de las funciones principales de la escuela como mecanismo homogeneizador, conservador y acrítico destinado a la adaptación, el control social y la transmisión de un saber que se produce más por autoridad que por búsqueda, más por imposición que por descubrimiento. No desconocemos las intuiciones de la Sociología y de la Antropología de la Educación al respecto. Pero la historia de la Pedagogía es testigo de los incesantes intentos de producir en la escuela una enseñanza crítica y un aprendizaje creativo. Todas las reformas educativas de Occidente en los últimos cincuenta años han perseguido, al menos en el papel, impulsar también las funciones de la escuela en relación al cambio cultural, la movilidad social y el aprendizaje crítico, aunque es preciso reconocer la evidencia del control social, económico y político ejercido sobre el sistema educativo por parte del Estado, de forma que la apropiación de ambos por parte de diferentes clases, grupos o estratos sociales hegemónicos relativiza en la práctica social la declaración de buenas

intenciones que los programas, planes o reformas educativas rezuman.

Estos hechos, sin embargo, no invalidan lo afirmado sobre la posibilidad de un ejercicio crítico del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que evidencia una de las contradicciones inherentes al sistema educativo, y en general al sistema social, cual es la discrepancia entre la formulación teórica de objetivos y metas sociales y de cambio cultural y el ejercicio práctico del control sobre el sistema por parte de élites y burocracias, que aceleran, retardan o secuestran los procesos en marcha. Quizá la promoción de un conocimiento crítico sobre la propia cultura ayude a la mejor comprensión de esta realidad y con ello a su transformación.

Hay varios argumentos que obligan a privilegiar el sistema educativo como ámbito preferencial para la difusión del Patrimonio Cultural. El primero es que se trata de un ámbito definido y acotado institucionalmente en sus tareas y contenidos. Esto permite proponer acciones concretas coherentes con su estructura y funciones. Es un ámbito sobre el que las instituciones del Estado, como el Ministerio de Educación y Ciencia, pueden incidir de forma controlada y precisa obedeciendo a una lógica previa, a unos principios consensuados y a unas finalidades y objetivos mediante instrumentos pedagógicos y didácticos característicos y experimentados en el sistema educativo.

El segundo argumento es el carácter plural y abierto del sistema educativo en una gran variedad de aspectos frente a otros medios de difusión. Se trata de una pluralidad que tiene que ver con la diversidad ideológica y política de los agentes de transmisión, los profesores, que en el marco de los currícula, de los materiales didácticos y de los contenidos pedagógicos pueden ejercer legalmente una gran flexibilidad avalada por la libertad de cátedra. Se trata también de una pluralidad que tiene que ver con los contextos del proceso de enseñanza-aprendizaje, tal diversidad es reforzada de manera obligada por la propia diversidad de los individuos

alumnos que constituyen los contextos de los grupos aulas. Este factor de diversidad del contexto viene adecuadamente recogido en la L.O.G.S.E. (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo), que impulsa el proceso educativo a través del Proyecto Educativo de Centro, el Proyecto Curricular que permite secuenciar y contextualizar los objetivos en cada una de las áreas y ciclos y la Programación de Aula. En todo este proceso se privilegia la relación con el entorno en el proceso de aprendizaje y se contempla la participación de los padres de los alumnos en el mismo.

Al proponer recomendaciones para la difusión del Patrimonio Cultural desde el sistema educativo español nos encontramos con varias alternativas, todas ellas relacionadas con el desarrollo curricular, de acuerdo con lo previsto en la Disposición Adicional primera del Real Decreto 1344/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria y en la misma disposición del Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria, del Ministerio de Educación y Ciencia. La primera y segunda alternativas que se proponen a continuación se refieren a la Enseñanza Primaria y Secundaria. La tercera alternativa se referirá al Bachillerato y a la Universidad.

La primera alternativa consistiría en introducir el Patrimonio Cultural como un área transversal que incida en todas las materias del Currículum. La situación del Patrimonio Cultural en este caso dentro del sistema educativo sería semejante a la de otras áreas transversales ya existentes como la educación ambiental, la educación moral y para la paz, la educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos, la educación para la salud y otras.

La segunda alternativa consistiría en introducir el Patrimonio Cultural como una materia específica del currículum en cada uno de los cursos y ciclos, mediante su incorporación como contenido específico a

varias de las áreas existentes. Las áreas potencialmente capaces de absorber la temática propia del Patrimonio Cultural serían las siguientes: Area de Identidad y autonomía personal en Educación Infantil, Area de conocimiento del medio natural, social y cultural, en el caso de la Educación Primaria, y Area de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en el caso de la Educación Secundaria y Educación Secundaria Obligatoria. Esto significaría introducir en el currículum una nueva temática o materia denominada Patrimonio Cultural.

Ambas alternativas encierran dificultades y requerirían acciones distintas por parte del Ministerio de Educación y Ciencia y del Ministerio de Cultura conjuntamente. La primera dificultad con la que tropiezan estas alternativas es el carácter cerrado que los currícula del sistema educativo español tienen en este momento y consecuentemente los problemas derivados de iniciar un nuevo proceso de reformas en una normativa que se ha visto envuelta en complejas polémicas ideológicas y políticas y en reiterados avances, estancamientos y retrocesos. La segunda dificultad es la carencia en este momento de materiales didácticos adecuados y coherentes con la concepción que aquí se maneja sobre el Patrimonio Cultural y la dificultad añadida y difícilmente superable a corto plazo de la formación del profesorado actual y la necesidad de dotación de nuevas figuras de enseñantes en el sistema educativo.

Una tercera alternativa consiste en la introducción de un Area o materia de nueva creación denominada Patrimonio Cultural. Esta alternativa, aunque deseable desde nuestro punto de vista, encontraría algunas dificultades para prosperar dado que sería percibida como un solapamiento con las dos áreas indicadas de la Educación Primaria y de la Educación Secundaria. Sin embargo, tendría pleno sentido su introducción en el Bachillerato y en la Universidad.

En el caso del Bachillerato se trataría en realidad no de añadir un

nuevo área, sino de introducir una nueva asignatura o materia a las ya existente, como materia común a las cuatro Modalidades de Bachillerato, como materia propia de la Modalidad del Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales, o como materia optativa. Nos inclinamos por la primera de las posibilidades.

En el caso de la Universidad, la propuesta más realista y prudente podría concretarse en la introducción del Patrimonio Cultural como asignatura troncal en los nuevos Planes de Estudio de las nuevas Facultades de Educación. Como es sabido, las Facultades de Ciencias de la Educación están en proceso de transformación con la creación de nuevas titulaciones y la integración de la Licenciatura de Pedagogía, la Diplomatura de Magisterio de la Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B., y los Institutos de Ciencias de la Educación (I.C.E.) en estas Facultades de Educación, creadas por Real Decreto de 31 de Julio de 1992 (B.O.E. de 26 de agosto de 1992). De estas nuevas Facultades de Educación saldrán los nuevos docentes que demandará la Enseñanza Primaria y Secundaria en el marco de la Reforma Educativa impulsada por el Ministerio de Educación y Ciencia (L.O.D.E., L.O.G.S.E.).

Todas las dificultades descritas, sin embargo, son superables, pero requerirían acciones conjuntas del Ministerio de Educación y Ciencia y del Ministerio de Cultura, resultado convenios interministeriales y acuerdos previos a nivel de Consejo de ministros probablemente.

Es difícil optar por una de las alternativas propuestas porque cualquiera de las tres representaría un avance considerable en la consecución de los objetivos generales propuestos en esta Ponencia y Comunicaciones, y en general para el avance de la Antropología en nuestro país. Pero por nuestra parte nos inclinamos más por la segunda de las alternativas propuestas para los casos de Educación Primaria y Secundaria (el Patrimonio como contenido a añadir a las Areas indicadas ya existentes)

y por la tercera alternativa para los casos de Bachillerato y Universidad. A ello nos impulsa el hecho de que, en el primer caso, ya existen áreas susceptibles de ser ampliadas en su contenido, y consecuentemente la flexibilidad que el desarrollo curricular existente permite en cuanto a la determinación de los contenidos de cada una de las áreas. En el segundo caso, la situación es favorable dado que las nuevas Facultades de Educación están en proceso de desarrollo en lo referente a los planes de estudio.

Los medios de comunicación

Otra de las formas de difusión del Patrimonio Cultural son los medios de comunicación. Sobre la posibilidad de que puedan ser oportunas y atendidas nuestras recomendaciones por tales medios no somos muy optimistas.

En primer lugar, porque el desarrollo de un pensamiento crítico entra en colisión directa con la práctica de los medio de comunicación de masas de homogeneizar opiniones, juicios y valores de lectores, oyentes y televidentes. Las tesis de sociólogos, lingüistas y semióticos sobre la aldea global, pone énfasis precisamente en esta tendencia a la homogeneización de la cultura y del pensamiento. No queremos decir que esa homogeneización sea generalizada y que mecánicamente exponerse a la influencia de los medios tenga como consecuencia inevitable, perder el juicio crítico y la opinión propia sobre las cosas. Pero sí señalamos que la homogeneización es un desideratum explícito o implícito, formulado o subliminal de los medios de comunicación de masas y un efecto natural de su influencia. Digámoslo con otras palabras. El mundo de la comunicación de masas no es el mundo del pensamiento crítico, sino el mundo de las empresas de la comunicación y de la información y de las industrias de la cultura, no muy interesadas, que sepamos, en que el personal tenga independencia de juicio sobre lo que pasa en la vida social.

Un ejemplo ilustrativo reciente. Basta leer de nuevo las portadas de los principales periódicos del país y revisar los telediarios de todas las cadenas durante la pasada guerra del Golfo, para comprobar el papel decisivo que jugaron en la creación de prejuicios contra el mundo islámico, en la descalificación de su tradición cultural y en el avance de la xenofobia, cuando no el racismo, en Europa a través de la exaltación de las delicias de la sociedad y cultura occidentales. Basta recordar cómo todos ellos se decantaron ideológicamente en favor de los aliados y desarrollaron un discurso antibelicista maniqueo que justificaba unas acciones militares de destrucción y muerte, y censuraba y descalificaba las de los enemigos árabes, a través de un discurso anti-islám y a favor de las democracias occidentales, que buscaba y consiguió con eficacia, la creación de prejuicios sociales frente al mundo árabe en su conjunto. Paradójicamente, esos mismos medios de comunicación varios meses después, se erigen en portavoces de noticias referidas a la aparición de brotes de racismo y xenofobia contra magrebíes y africanos en general en diversos lugares de nuestra geografía y en censores de tales comportamientos.

En segundo lugar, por la composición, estructura y funciones propias, los medios de comunicación de masas son una caja de resonancia de las relaciones sociales, un reflejo de las conflictivas relaciones existentes entre los diversos grupos humanos en la sociedad. Pero el control sobre los medios no es un acto de individuos sino de grupos financieros, empresarios de la comunicación y de la industria cultural y de grupos políticos con ellos relacionados.

Con otras palabras, el control sobre los medios de comunicación de masas es un ejercicio de poder social. Pero lo interesante es que es un poder de cuyo control están ajenos los ciudadanos. El régimen anterior dispuso de aparatos ideológicos para el adoctrinamiento de la población y para mantenerse en el poder durante décadas, pero en los últimos años no llevamos un camino muy diferente, a través de complicadas operaciones de

concesiones, compra, venta o liquidación de periódicos y emisoras de radio y televisión.

En fin, que no somos optimistas, porque los medios de comunicación son más un ámbito de intereses y objetivos sociales que de pensamiento crítico y porque su control está fuera del alcance de los ciudadanos. Estas dos razones desaniman a la hora de proponer recomendaciones y dificultan el que las recomendaciones que se propongan tengan algún éxito. Sin embargo, como somos conscientes de su influencia y de sus efectos nos atrevemos a formular las siguientes recomendaciones.

En primer lugar, proponemos impulsar la participación ciudadana en el control de los medios de comunicación públicos con el objeto de impulsar en ellos la presencia de uno de los componentes básicos de la comprensión crítica de la cultura como es la diversidad cultural. Ya sabemos que aquellos se ajustan a reglamentos, estatutos y normativas vigentes que determinan la composición de comités, comisiones y grupos de trabajo y que prescriben la presencia de directores, gerentes, asesores y miembros varios. Bien, la propuesta es que se haga un hueco a la participación ciudadana, más allá del reducido marco de la participación sindical, más interesada en cuestiones laborales, de salarios, horarios y prestaciones sociales, que en los aspectos ideológicos y políticos de unas empresas u organismos cuya influencia alcanza en diverso grado y de diferente forma a toda la población.

La segunda propuesta es el asesoramiento técnico a los medios de comunicación en la producción de programas que tienen que ver con el Patrimonio Cultural de la humanidad o de las culturas locales, tal como es definido en esta Comunicación. Antropólogos versus periodistas tendría que ser la fórmula para el asesoramiento.

Los museos y exposiciones

Un ámbito interesante para la difusión del Patrimonio Cultural son los museos y exposiciones. Este es un mundo muy complejo y amplio y difícil de acotar. Aquí nos referimos a museos y exposiciones sin ningún tipo de restricción a museos etnológicos, etnográficos o de cultura tradicional y del folklore. Entendemos que museos y exposiciones en cualquiera de sus formas son la expresión plástica y objetual de la diversidad cultural. Precisamente por ello nos parecen un medio adecuado para la difusión del Patrimonio Cultural.

Pero no cualquier museo o cualquier exposición tiene como efecto mecánico y automático la difusión del Patrimonio Cultural entendido como conocimiento crítico de la cultura. Para ello es preciso que se cumplan ciertas condiciones, entre las que cabe señalar las siguientes: La adopción de una perspectiva intercultural por parte del museo en las temáticas, contenidos y didáctica museística, y, en segundo lugar, la adopción de la perspectiva social y colectiva en la presentación de los diversos productos culturales.

Respecto a lo primero nos encontramos con la visión localista de los museos etnográficos y con el uso limitado del concepto de cultura restringido a las formas tradicionales y con la falta de integración de los diversos productos culturales como parte de la cultura entendida como totalidad. Respecto a lo segundo tropezamos con una concepción individualista del producto cultural expuesto como obra de individuos aislados, carente de la perspectiva colectiva y grupal de los mismos y de su conexión con el contexto social en el que se producen. De esta visión de la cultura como producto cultural, y del producto cultural como obra singular de artífices excepcionales participan la mayor parte de las instituciones y organismos públicos y privados relacionados con el mundo de los museos y exposiciones.

En función de las reflexiones anteriores proponemos en primer término impulsar en la red de museos nacionales, autonómicos y locales la adopción de la perspectiva intercultural y de la perspectiva social en la presentación de sus exposiciones. Adoptar ambas perspectivas tendrá consecuencias en todas las actividades y tareas propias del museo, desde el contenido de las exposiciones hasta la formación del personal del mismo pasando por los materiales didácticos e informativos elaborados.

Para impulsar esta primera propuesta, y esta es nuestra segunda recomendación en este caso, es condición indispensable que los museos cuenten con asesoramiento técnico especializado. De nuevo nos vemos obligados a proponer antropólogos y sociólogos versus historiadores y conservadores de museo para realizar este asesoramiento técnico.

La tercera recomendación es vincular los museos al proceso de enseñanza-aprendizaje impulsado desde el sistema educativo, integrándolo en sus actividades y produciendo recursos didácticos para la Escuela.

Grupos, colectivos, asociaciones y ayuntamientos

Un ámbito también importante para la difusión del Patrimonio Cultural son los grupos, colectivos, asociaciones y ayuntamientos relacionados con la promoción de actividades culturales en general y con el estudio, la conservación y difusión del folklore y de la cultura tradicional y popular en particular. Aparentemente los planteamientos teóricos y la práctica de estos grupos parecerían muy alejados del concepto de Cultura y de Patrimonio Cultural que aquí manejamos, dado que privilegian los aspectos tradicionales y populares de la cultura y la transmisión de la misma en lugar de su comprensión crítica.

Sabemos que hay un fondo ideológico y político, y a veces también económico, en estos planteamientos, que tiene que ver con la nostalgia del mundo rural perdido y la crítica de la vida urbana, con el reforzamiento de identidades grupales o locales y con estrategias políticas frente al poder centralista del estado y de la burocracia. Pero es evidente que se trata de grupos muy receptivos a la temática general de la Ponencia a la que se dirigen las aportaciones de esta Comunicación y de modo especial son sensibles a los procesos de continuidad y cambio cultural que subyacen a la misma.

Aunque sea esquemáticamente recomendamos: 1) Promover la aparición de estos grupos con leyes y recursos para sus actividades. 2) Facilitar que estos grupos se conviertan en interlocutores de la administración y de los grupos de investigación de las Universidades para impulsar a través de ellos las fases de investigación, conservación, difusión y restitución del Patrimonio Cultural.

BIBLIOGRAFIA

GARCIA GARCIA, J.L. (1988) "El tiempo cotidiano en Vilanova D'Oscos", en Enciclopedia Temática de Asturias, pp. 13-30. Gijón. Silverio Cañada.

GARCIA GARCIA, J.L. y VELASCO, H. (1991) "Discurso y Cultura", en Actas V Congreso de Antropología (en prensa).

GARCIA GARCIA, J.L. (1992) *Materiales para la Ponencia sobre salvaguardia de la cultura tradicional y popular*. Madrid. Ministerio de Cultura.

GOODENOUGH, (1976) *Description and comparison in Cultural Anthropology*. Chicago. Aldine.

L.O.D.E. (Ley Orgánica del Derecho a la Educación) Ley 8/1985, 3 de julio (B.O.E. 4 de julio de 1985)

L.O.G.S.E. (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo) Ley 1/1990, 3 de octubre (B.O.E. 238/90 de 4 de octubre.

MONTES, A. y GARCIA CASTAÑO, J. (1993) "Ausencias en la Antropología desarrollada en el Estado español", en *Antropología, Revista de Pensamiento Antropológico y Estudios Etnográficos*, 1992, nº 3, pp. 103-111.

WOLCOTT, H.F. (1985) "The teacher as an enemy", en SPINDLER, G.D. (ed.): *Education and cultural process: Toward an anthropology of education*, pp. 411-425. New York. Holt, Rinehart & Winston.

3. COMUNICACIÓN E IDENTIDAD EN AMÉRICA LATINA:
<http://www.innovarium.com/Investigacion/ComIdentidad.htm>



ARTÍCULOS AMPLIACIÓN MÓDULO II: HACIA LA SUPERACIÓN DE LA SOCIEDAD MULTICULTURAL

CONTENIDO

1. ANÁLISIS DE LA REALIDAD EDUCATIVA DESDE UNA PERSPECTIVA INTERCULTURAL.
2. HEMEROTECA SOBRE MULTICULTURALIDAD

ANÁLISIS DE LA REALIDAD EDUCATIVA DESDE UNA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

Pilar Arnaiz Sánchez

Remedios de Haro Rodríguez

Universidad de Murcia

"Lo que ha de respetarse de manera absoluta y sin la menor concesión es la dignidad de los seres humanos, mujeres, hombres y niños, cualesquiera que sean sus creencias y el color de su piel, y también cualquiera que sea su importancia numérica."

(Maalouf, 1.999, 186)

PRESENTACIÓN

Casi nadie pone en duda el respeto a la dignidad de todo ser humano. Sin embargo, en muchas ocasiones, se atenta contra los derechos fundamentales, basta recordar las actitudes racistas y xenófobas mostradas en las manifestaciones públicas contrarias a la presencia de personas procedentes de otros pueblos, culturas o etnias. Ejemplo de ello son los acontecimientos vividos durante el presente año 2.000, tanto en El Ejido (Almería), como en Ceuta, estos últimos protagonizados por la negativa de un número elevado de padres de un centro educativo, a la escolarización de treinta alumnos magrebíes. Todos tuvimos la oportunidad de contemplar por los medios audiovisuales la escena dantesca, donde unos niños eran recibidos a las puertas del centro escolar con aplausos por parte de unos pocos padres y con gritos de rechazo por la mayoría.

En esta ocasión, al igual que en otras muchas, se produjo una grave agresión a los derechos fundamentales de esos niños, a ser respetados, valorados, a no sufrir ningún tipo de discriminación, a ser escolarizados y recibir su educación en un contexto ordinario. Tras estas agresiones sólo cabe pensar en las pérdidas y daños sufridos, tanto en la sociedad de acogida como en los individuos que directamente padecen estas acciones; pierde la sociedad, perdemos todos, porque esas actitudes excluyentes frente a la heterogeneidad limitan nuestro enriquecimiento personal y colectivo y, por tanto, no aprendemos a ser tolerantes, a lograr la convivencia pacífica en una sociedad que cada vez es más diversa, plural y que demanda aceptar, respetar y valorar la multiculturalidad.

Precisamente en esta ponencia vamos a reflexionar, en primer lugar, sobre cómo la presencia de alumnos procedentes de otras culturas, con una lengua y religión propia ha suscitado el debate sobre cómo atender y dar respuesta a la sociedad multicultural en la que vivimos, en segundo lugar, describiremos el modelo de educación intercultural a desarrollar y, por último, analizaremos la realidad educativa existente en la Comunidad Autónoma de Murcia.

1.- LAS NUEVAS CORRIENTES MIGRATORIAS Y EL DEBATE DE LA INTERCULTURALIDAD

Los movimientos migratorios son una constante en la historia de los pueblos. Por unos u otros motivos, ya sean políticos, económicos, sociales o culturales, las gentes abandonan la tierra que les ha visto nacer, buscando una vida mejor.

Según Castles y Miller (1.993), las corrientes migratorias de las dos primeras décadas del siglo XXI se van a caracterizar por:

- la globalización de las migraciones, es decir, cada vez más países se van a ver afectados por las corrientes migratorias;
- la aceleración de las corrientes migratorias, serán más numerosas y afectarán a mayor número de personas en todas las regiones del planeta; y
- la complejidad de los procesos migratorios, debido a que en los próximos años coincidirán muchas personas en un mismo lugar por distintos motivos.

La Unión Europea es claro exponente y reflejo de estas características, desde 1.950 ha venido siendo receptor de inmigrantes, donde en su proceso migratorio sólo han venido sustituyéndose sus protagonistas, pues a medida que los países europeos menos favorecidos se han ido incorporado a los niveles de vida de la Europa comunitaria, llegando incluso a integrarse como miembros de pleno derecho, la brecha migratoria se ha desplazado a fronteras más lejanas, adquiriendo protagonismo los inmigrantes

procedentes tanto de la Europa no comunitaria, como de África, Asia e Iberoamérica (Lorca y otros, 1.997).

En España se registra desde 1.975 un saldo migratorio positivo, pasando de ser un país emisor de emigrantes a receptor de inmigrantes, basta con observar las cifras, no tan importante por su nivel cuantitativo sino por la evolución experimentada por nuestro país en los últimos años, debido al desarrollo económico, político y social de los últimos 25 años. En el año 1.985 se contabilizaron 241.961 residentes extranjeros, pasando en 1.990 a 407.647 y en 1.995 a 499.773, para llegar a 1.999 a la cifra de 801.329, a los que hay que añadir los inmigrantes indocumentados. De los extranjeros contabilizados en 1.999, 361.973 pertenecen a Europa, 211.564 a África (siendo 161.870 marroquíes), 159.840 a América, 66.517 a Asia, 1.013 a Oceanía y el resto son apátridas. Observamos en estos datos dos importantes grupos, constituidos uno por los europeos y americanos y el otro por personas procedentes del continente africano, sobre todo de Marruecos.

Detrás de todas estas cifras, como han señalado Castiello y Nicieza (1.995), se esconden situaciones muy diferentes y casi antitéticas. Por una parte, se encuentra el colectivo de rentistas y jubilados europeos instalados en las zonas turísticas del Mediterráneo y los trabajadores de alto nivel (directivos de empresas), mientras que por la otra parte, están los europeos que trabajan en el sector servicios, latinoamericanos dedicados al comercio o a las profesiones liberales y los inmigrantes con bajo nivel de cualificación, procedentes del tercer mundo.

Todo un mosaico de culturas presentes en un mismo espacio. Así y como señala Puig (1.995, 75) *"Ya nunca nuestra mirada podrá captar un paisaje monocultural. La diversidad de modos de vida y de culturas será para siempre el escenario de nuestra existencia"*.

Desde esta situación, la diversidad cultural no debe de ser contemplada como un obstáculo a salvar, sino como un enriquecimiento a lograr. Siendo para esta sociedad multicultural para la que demandamos una educación intercultural, basada en el conocimiento, respeto y valoración de todas las culturas presentes en el mismo espacio. Exigimos llevar a la práctica este tipo de educación, independientemente de que exista un cambio de los movimientos migratorios, ya que todas las sociedades son plurales. Como ejemplo ilustrativo citaremos al pueblo gitano, españoles de pleno derecho, con una lengua y rasgos culturales propios y sin embargo no han suscitado el debate intercultural, recibiendo y hablándose solamente de compensar sus déficits, de ofrecerles una educación compensatoria, al igual que pasa con los alumnos extranjeros procedentes de Europa o Estados Unidos que tampoco han suscitado el planteamiento intercultural. Ha sido la constante presencia de alumnos procedentes de culturas extrañas a Occidente, con una lengua y creencias distintas (pongamos como ejemplo el caso de los magrebíes), los que han hecho reflexionar sobre el interculturalismo, cuando éstos representan solamente un tipo de diversidad, de entre la mucha que convive en la escuela y en la sociedad.

Por todo ello, la educación intercultural no va dirigida exclusivamente a un determinado tipo de alumnos inmigrantes, sino a todo el alumnado. Así y como señala Besalú (1.998, 7) *"si bien la inmigración ha sido la ocasión histórico-social que ha generado el interés por la interculturalidad, la problemática intercultural no puede quedar reducida a la cuestión de la inmigración y a la inserción de los hijos en la escuela. Limitar la interculturalidad a estos*

términos no es sino una expresión de resistencia a las dimensiones más profundas de este concepto".

Debemos implantar este modelo educativo si queremos responder a las exigencias de la sociedad de nuestros días. A continuación presentamos el modelo de educación intercultural en el que creemos.

2.- ALGUNAS IDEAS FUNDAMENTALES SOBRE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

La sociedad del siglo XXI no puede estar inmersa en un monólogo cultural. Si la característica principal es el mosaico de culturas existente, no puede dominar una cultura sobre otras, porque ello significaría el empobrecimiento de nuestra sociedad, frente a un sistema democrático que debe encontrar en la multiculturalidad un principio básico para instaurar el conocimiento, la aceptación y la valoración entre culturas, base de la tolerancia y del respeto a las diferencias propias e irrepetibles de todo ser humano.

Por todo ello, se hace necesario desarrollar una educación intercultural, como instrumento de lucha contra la exclusión, la marginación y la segregación. Pero, cómo podemos definirla. Son muchas y variadas las descripciones que se han realizado entorno a este concepto, nos quedaremos con la propuesta de Castilla (1.999, 159), para quien la educación intercultural *"es una educación de cada día, que hace del conflicto una herramienta pedagógica de aprendizaje, que quiere un modelo de persona participativa, responsable de sus actos y que acepte los valores democráticos"*, para fijar como objetivos prioritarios el análisis, la valoración y la crítica de las diferentes realidades socioculturales, promover un marco de relaciones que facilite la convivencia entre todos los seres humanos, desarrollar un régimen educativo no discriminatorio y construir los conocimientos desde diversas perspectivas culturales.

Educación intercultural que debe ser dirigida a todos los centros educativos, no solamente aquellos donde se encuentran escolarizados alumnos magrebíes, gitanos, ..., etc.. Precisamente los centros donde esta diversidad cultural no esté tan presente más necesitará desarrollar ese enfoque, ya que serán más incompetentes a nivel multicultural y constituye un valor a desarrollar en cualquier establecimiento escolar. Según Puig (1.995), no se trata de justificar el interculturalismo por la existencia de diversas culturas en un territorio, o por la aparición de nuevas reivindicaciones culturales, sino de señalar la presencia de todos los grupos humanos y todas las culturas, en cualquier punto del planeta.

Desde este posicionamiento, la educación intercultural se aleja de planteamientos compensatorios, dirigidos a la asimilación de determinados grupos en la cultura dominante. Este ha sido el discurso práctico de la década de los noventa, desarrollando una tolerancia pasiva y estableciendo dos lenguajes, uno el de las buenas palabras y otro el de los hechos (Sigüán, M. 1.998; Enguita, M.F. 1.999; García, F. y Granados, A. 1.999).

El interculturalismo debe estar presente y embriagar los proyectos de los centros, desde el análisis del entorno hasta la evaluación, pasando por definición de señas de identidad, objetivos, estructura organizativa, objetivos curriculares, contenidos y las estrategias metodológicas. Pero también debe estar presente en los proyectos o reglamentos reguladores de la normativa a seguir por el centro. Si nos referimos al currículum, en éste tiene que haber una representatividad de las distintas culturas presentes en un mismo espacio, se deben contemplar los conocimientos desde diversas perspectivas culturales. La interculturalidad no puede quedar reducida a una visión folklórica y etnocéntrica de las culturas minoritarias, sino que debe atravesar el currículum, sin que pueda ser identificada como una asignatura más, sino como la esencia del currículum.

3.- ANÁLISIS DE LA REALIDAD EDUCATIVA DE MURCIA

Desde mediados de la década de los noventa, el grupo de investigación al cual pertenecemos está implicado en el estudio de la atención a la diversidad socio-cultural. Fruto de ello, hemos participado en la realización de un proyecto de investigación, dirigido a descubrir, analizar y valorar la forma y el tipo de respuesta educativa que se estaba proporcionando a esta diversidad cultural, presente en los centros escolares de la Región de Murcia.

Debido a la imposibilidad de extendernos en este trabajo, exponemos solamente los datos referidos a la población magrebí, para ver las respuestas ofrecidas por los centros en esas aulas multiculturales.

El trabajo de campo se llevó a cabo a finales de la década de los noventa, a lo largo del curso académico, en nueve centros de la Región de Murcia. Centros que fueron elegidos atendiendo a dos criterios, uno los municipios donde se concentran mayor número de inmigrantes magrebíes y el otro relacionado con los años de experiencia del centro en la atención a estos alumnos.

Las técnicas empleadas fueron entrevistas semiestructuradas, dirigidas a los equipos directivos, profesores, padres y alumnos de ambas culturas (mayoritaria-minoritaria), análisis de contenido de los proyectos educativos y curriculares de los centros y sociogramas. A través de las mismas pudimos obtener una cantidad de datos muy significativa y reveladora de la situación existente, en cuanto a la atención a la diversidad.

A continuación vamos a presentar algunos datos, referidos a cómo se contempla la diversidad cultural desde los proyectos de centro, desde la visión del profesorado y de los alumnos y sus familias.

3.1.- Los Proyectos de Centro

La realización de los proyectos de centro, como hemos en el anterior apartado, concede a las escuelas la oportunidad de constituirse en verdaderas comunidades educativas, al otorgarles el poder de preguntarse y decidir qué tipo de educación quieren ofrecer y cómo ofrecerla.

En este sentido, los centros educativos deben adecuar su actividad educativa y docente a la diversidad socio-cultural, presente en los mismos. De ahí nuestro interés en analizar qué decisiones han tomado los centros estudiados, respecto a la multiculturalidad existente en sus aulas y en el entorno del centro, qué elementos han estudiado de ese entorno, de la familias y alumnos, y si han tomado un posicionamiento concreto sobre las señas de identidad, objetivos, estructura organizativa y metodológica.

Una vez realizado el análisis, hemos podido comprobar cómo, a excepción de algún centro, no se contempla en el estudio de su entorno, la existencia de minorías culturales, su situación económica, laboral y sanitaria. Tampoco se mencionan las relaciones y actitudes existentes entre los miembros de la cultura mayoritaria y la minoritaria, sí existen situaciones de racismo y/o discriminación en la zona. Todos estos datos son de vital importancia, para iniciar la actividad educativa y sin embargo no se tienen en cuenta. Tampoco se citan las necesidades de los centros para atender al alumnado. En dichos documentos no existe un posicionamiento claro sobre la atención a la diversidad.

En cuanto a los valores, los centros adoptan aquellos valores constitucionales implícitos en nuestras leyes fundamentales, pero no se crea ninguna estructura organizativa para hacerlos explícitos, ni metodologías concretas al menor presentes en el proyecto.

Los objetivos planteados son muy generales y no hacen mención específica a situaciones o hechos concretos, así por ejemplo con relación a la formación permanente, muchos centros se plantean fomentar la participación del profesorado en actividades de formación, sin embargo no especifican, en ningún caso, la temática sobre la que ha de girar esa formación, fruto de unas necesidades.

No se realizan, a excepción de dos centros, adaptaciones de los objetivos generales de etapa, expuestos por el Ministerio de Educación en sus respectivos reales decretos, ni tampoco las distintas áreas curriculares. De igual forma, el proceso de adecuación de los contenidos prescritos por la Administración a las características de cada centro ha sido mínimo, no ha sufrido apenas cambios. Estos mismos resultados se pudieron constatar en un estudio realizado por Clemente y otros (1.999), lo que desvirtúa la capacidad de los centros para seleccionar sus contenidos, según su propia singularidad e identidad, ya que los documentos oficiales de carácter prescriptivo determinan pormenorizadamente bloques temáticos, temas y subtemas.

Por todo ello, afirmamos que la educación intercultural no está impregnando el curriculum escolar, ni caracteriza la práctica de estos centros, sino que la

consideración de la misma queda relegada a actividades puntuales. De igual forma los estudios realizados por Sigüan (1.998), García Castaño y otros (1.999), ponen de manifiesto que no se tiene en cuenta la multiculturalidad desde los proyectos de centro, ni desde el proyecto educativo, curricular, ni desde las programaciones de aula, ofreciendo una visión sumamente asimilacionista y etnocéntrica.

Las variables explicativas, referidas a la casi inexistente contextualización de los proyectos de centro a las características de su medio, pensamos que se debe a la práctica inexistencia de dinámicas colaborativas de trabajo. Así en muchos centros la elaboración del Proyecto de Centro se convirtió en un proceso administrativo y burocrático, que no correspondía al valor de dicha propuesta. Pero, por ello y como afirma Escudero (1.996, 21) *"la reconstrucción del currículo marco por los centros educativos no puede ser una propuesta que hay que enviar ya al baúl de los recuerdos. Una escuela pública y de calidad necesita reconstruir social y colegiadamente qué educación debe ofrecer..."*.

3.2.- El Profesorado

El profesorado de los centros es una pieza fundamental en la comprensión del fenómeno educativo, al fin y al cabo pone en marcha todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, y de él depende en gran medida instaurar el interculturalismo en los centros.

Para el profesorado de los centros acostumbrado al grupo homogéneo (que por cierto nunca existió), la irrupción en las aulas de alumnos procedentes de otra cultura, lengua, costumbres, con distintos niveles de conocimiento y, en ocasiones, con graves problemas de vivienda, ha supuesto como señala Enguita (1.999, 135) *"poco menos que un torpedo en la línea de flotación de la nave escolar, por mucho que lo acepten y lo asuman"*.

La reacción manifestada por centros y profesores ante la multiculturalidad ha sido de normalidad, a toda costa intentan demostrar que no hay nada nuevo a lo que no puedan hacer frente. En alguna ocasión manifiestan haber tenido expectación o incertidumbre, sin embargo la lista, descrita por los mismos, sobre los inconvenientes y necesidades derivadas de contar con este tipo de alumnado es amplia.

Entre los inconvenientes apuntados por los centros destaca el desconocimiento del idioma español, convirtiéndose en un gran problema, en una situación angustiosa,

difícil de superar. Hecho que viene a ser coincidente con los estudios realizados por Sigüan (1.998), García y otros (1.999) y Llansana (1.999). Este último autor también cita como un gran inconveniente detectado, el desconocimiento de los estudios realizados en su país de origen, su competencia curricular. Además, señala la falta de instrumentos estandarizados para detectar las necesidades de los alumnos, en este sentido, los resultados de nuestra investigación coinciden plenamente con Llansana (1.999).

Otros inconvenientes percibidos son: la falta de higiene detectada muchas veces y en íntima relación con las pésimas condiciones de la vivienda que habitan; la tardanza en traer el material escolar; y el contar con pocos recursos humanos y materiales. Sin embargo, la cuestión lingüística y conocer el nivel de competencia curricular aparecen como principal exigencia, para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Entre las ventajas descritas, la principal es poder conocer otra cultura y favorecer la convivencia entre los alumnos, pero como veremos más adelante, poco se hace para lograr tal fin, dejando que el simple contacto en el aula produzca la aceptación y valoración de los alumnos.

A la hora de definir las necesidades de los centros, todos coinciden señalando el necesario aumento de recursos humanos, como solución a todos sus problemas. Entre ellos, destaca el profesor de árabe, no sólo para que los alumnos mantengan y desarrollen su identidad cultural, sino para cumplir con las funciones de mediador cultural. Según Castilla (1.999) esta figura puede facilitar las relaciones entre las familias recién llegadas y las instituciones del país de acogida, haciendo de traductores, intérpretes y también participando en la resolución de conflictos, intentando mejorar la comunicación entre las partes.

Los objetivos prioritarios de los centros, fruto del principal problema detectado cual es el aprendizaje del español como segunda lengua y su integración en las aulas, el profesorado de los centros demandan la existencia de un profesor de compensatoria, que en ocasiones lo cargan con la responsabilidad exclusiva de estos alumnos, evitando con ese talante la existencia de un trabajo en equipo del profesorado, para atender la diversidad cultural.

El alumnado magrebí, en muchas ocasiones, permanece al margen de la actividad grupal desarrollada en el aula, quedando por así decirlo, como simples "figuras" presentes de hecho pero ausentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, los centros ofrecen un curriculum etnocéntrico, cuya esencia es la cultura dominante, que no proporciona diversas perspectivas culturales, quedando la interculturalidad reducida a la celebración de días especiales o fiestas, lo que redundo en el carácter marginal que ocupa la educación intercultural.

3.3. - Los Alumnos

Las relaciones entre los alumnos de ambas culturas son de falta de aceptación y rechazo de la minoría, aunque nos hemos sorprendido que en las entrevistas realizadas, los alumnos pertenecientes a la cultura mayoritaria comprenden los motivos de su venida a España, los prejuicios y estereotipos existentes, tal como se muestra en la cita siguiente: *"si roban en algún sitio, le echan la culpa a ellos y a lo mejor ha sido un vecino tuyo español"* (centro nº 9).

Igualmente, las relaciones entre ambos grupos son escasas, sus amigos de juego son los compañeros de la cultura mayoritaria, salvo excepciones, no existiendo relaciones fuera del centro educativo. Nos encontramos con dos grupos claramente diferenciados, tendencia que se agudiza en los centros donde el número de alumnos magrebíes es elevado.

A la luz de los datos obtenidos en los sociogramas, podemos decir que el nivel de integración del alumnado de origen magrebí es muy bajo. Sólo el 10,93% del alumnado existente en los nueve centros estudiados, se encuentra una situación de integración, el 1,56% aparecen como sujetos populares, destacando el porcentaje tan alto de alumnos rechazados que alcanza el 76,56%, unido al 6,25% de alumnos que permanecen en situación de aislamiento y el 4,68% de marginados, observando los mejores resultados en uno de los centros, caracterizado por la diversidad de clases sociales existente, alumnos con distintas capacidades y pertenecientes a culturas o grupos étnicos distintos. Los resultados de este estudio coinciden, en parte, con los obtenidos por Bartolomé (1.994), quien puso de manifiesto que el nivel de receptividad del grupo hacia el alumnado magrebí era bajo, al igual que su nivel de integración, de la misma forma, el grupo presentaba un nivel de rechazo mayor hacia los niños magrebíes de lo que ellos pensaban.

Los jóvenes inmigrantes magrebíes viven entre dos culturas, según Narbona (1.999, 181-182), *"Son jóvenes sandwich, cogidos en medio de dos culturas y aplastados por una legalidad implacable y un mercado de trabajo bajo mínimos. Criados y socializados en nuestro país son definidos como los españoles en el pueblo de sus padres y como moros en España, donde han crecido y vivido gran parte de su vida"*.

3.4. - Las Familias

Las familias magrebíes entrevistadas emigraron a nuestro país con el objetivo de tener una prosperidad económica, siendo un sólo caso el que aduce motivos políticos. En todas las familias se ha dado o se pretende lograr un proceso de reunificación familiar, emigrando el padre y, en algunas ocasiones, los hijos mayores, para buscar trabajo y una vivienda, una vez que gozan de estabilidad, lo hace la madre y el resto de la familia. Pero siempre manteniendo sus lazos de unión con su país de origen, marchando en vacaciones o a través de los medios audiovisuales, ya que muchos de ellos disponen de antenas parabólicas.

En el sistema educativo español depositan muchas expectativas, considerando la escuela como uno de los principales medios de socialización, como afirma Castilla

(1.999) es patente el gran interés mostrado por las familias, por matricular a sus hijos en centros educativos, porque ven en la escuela una fuente de promoción social y de arraigamiento en el país. No obstante, señalan dificultades a la hora de comprar los materiales educativos y, desgraciadamente, también señalan el rechazo vivido por sus hijos en los centros escolares.

Las familias españolas también citan la existencia de conflictos entre ambos grupos, debidos, según ellos, al desconocimiento del idioma y la tan temida bajada del nivel académico. Como aspectos positivos señalan el conocimiento de otra cultura, pero reconocen abiertamente la existencia de prejuicios y estereotipos hacia el colectivo magrebí.

4.- A MODO DE CONCLUSIÓN

A lo largo de este trabajo hemos podido comprobar las diferencias existentes en el ámbito teórico y práctico cuando se habla de educación intercultural. En el plano teórico todo parece quedar muy claro, sin embargo todos esos conocimientos no han tenido una traducción práctica, salvo excepciones dignas de alabanza. Así se muestra en la descripción realizada de la investigación llevada a cabo por el equipo del cual formamos parte.

De este modo, podemos afirmar que la educación intercultural no surge dirigida exclusivamente a alumnos inmigrantes con unas características determinadas, ni aparece ligada a la compensación de desigualdades, ni puede construirse desde la teoría del déficit cultural, como si fueran las diferencias de los alumnos un impedimento, un obstáculo a superar, sino una riqueza a conseguir.

Por todo ello, la escuela del siglo XXI se encuentra ante una encrucijada, reproduce los prejuicios y estereotipos de la cultura dominante o por el contrario hace una apuesta por la diversidad, ofreciendo un marco educativo no discriminator donde se construyen los aprendizajes en interacción cultural. Hagamos de la educación una fiesta de la diversidad. Como educadores tenemos un papel crucial a desempeñar, la educación intercultural puede ser el instrumento para conseguir una sociedad más justa, solidaria y tolerante.

BIBLIOGRAFÍA

Álamo, M. del (1.997). *Detrás de los titulares. Migraciones, realidades y tópicos en los medios de comunicación escritos*. Valencia: NAU/CITMI-CITE.

Ánton, J.A.; y otros (Ed.) (1.995). *Educación desde el interculturalismo*. Salamanca: Amarú.

Banks, J.A. (Ed.) (1.995). *Handbook of research on multicultural education.* New York: MacMillan Publishing. USA.

Bartolomé, M. (Coord.) (1.997). *Diagnóstico a la escuela multicultural.* Barcelona: Cedecs.

Besalú, X. (1.999). El currículum. En **Essomba, M.A. (Coord.).** *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural.* Barcelona: Graó.

Besalú, X.; Campani, G. y Palandàrias, J.M. (Comp.) (1.998). *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular.* Barcelona: Pomares-Corredor.

Castles, S. and Mark, J.M. (1.993). *The age of migration. International population movements in the modern world.* London: MacMillan.

Castella, E. (1.999). La inmigración y la escolarización de alumnado de incorporación tardía. En **Essomba, M.A. (Coord.).** *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural.* Barcelona: Graó.

Castelló, J.M.; Nicieza, J. (1.995). Diversidad cultural e inmigración. Reflexiones para una educación antirracista. En *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 15 (pp. 62-69).

Clemente, M.; Domínguez, A.B.; y Ramírez, E. (1.999). Cómo seleccionan los profesores los contenidos en los proyectos curriculares de centro en la Comunidad Autónoma de Castilla y León. En *Historia del Currículum. Revista de Estudios del Currículum*, vol. 2, nº 1. Ed.. Pomares-Corredor (pp. 161-188).

Enguita, M.F. (1.999). *Alumnos gitanos en la escuela paya.* Barcelona: Ariel.

Escudero, J.M. (1.996). Los proyectos curriculares de centro y el desarrollo de la reforma educativa. En *Signos. Teoría y práctica de la educación* (19 (pp 10-21).

Essomba, M.A. (Coord.) (1.999). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural.* **Barcelona: Graó.**

García, A.; y Sáez, J. (1.998). *Del racismo a la interculturalidad.* **Madrid: Narcea.**

García, F.J.; Granados, A. (1.999). *Lecturas para educación intercultural.* **Madrid: Trotta.**

García, F.J.; Granados, A.; y García-Cano, M. (1.999). *De la educación multicultural e intercultural a la lengua y cultura de origen: reflexiones sobre el caso español.* En **García, F.J.; Granados, A. Lecturas para educación intercultural.** **Madrid: Trotta.**

Gimeno, J. (1.992). *Curriculum y diversidad cultural.* *Educación y Sociedad*, **11.**

Lerena, C. (1.989). *Escuela, ideología y clases sociales en España.* **Barcelona: Círculo de Lectores.**

Llansana, J.J. (1.999). *Educación intercultural e institución escolar.* En **Essomba, M.A. (Coord.). Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural.** **Barcelona: Graó.**

Lluch, X.; y Salinas, J.A. (1.997). *Del proyecto educativo al aula.* *Cuaderno de Pedagogía*, **264 (54-60).**

Lorca, A.; Alonso, M.; y Lozano, L.A. (1.997). *Inmigración en las fronteras de la Unión Europea.* **Madrid: Encuentro.**

Lovelace, M. (1.999). *La escuela pública y los menores inmigrantes.* *Suplemento de la oficina regional para la inmigración de la Comunidad de Madrid*, **noviembre-diciembre 1.999 (pp. 34-45).**

Malouf, A. (1.999). *Identidades asesinas.* **Madrid: Alianza.**

Muñoz, A. (1.997). *Educación intercultural. Teoría y práctica.* **Madrid: Escuela**

Española.

Narbona, L.M. (1.999). Elementos críticos y propuestas para eliminar tópicos: marroquíes, migración y escuela. En Essomba, M.A. (Coord.). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Graó.

Puig, J.M. (1.995). Valores y actitudes interculturales. En *Vela mayor*, 5 (pp. 66-82).

Sigüan, M. (1.998). *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona: Paidós.

2. HEMEROTECA SOBRE MULTICULTURALIDAD

- La inmigración en España:
<http://www.elpais.es/temas/inmigracion/menua/menua1.html>
- El inmigrante apacible (del este):
<http://www.elpais.es/suplementos/domingo/20010617/12inmigrante.html>
- Las lecciones de M^a José:
<http://www.elpais.es/suplementos/domingo/20010610/03lecciones.html>



ARTÍCULOS AMPLIACIÓN MÓDULO III: ORIENTACIONES PARA LA ESCOLARIZACIÓN DEL ALUMNADO DE MINORÍAS ÉTNICAS

CONTENIDO

1. [Guía de formación para docentes que trabajan con colectivos inmigrantes.](#)
2. [Un proyecto de solidaridad y tolerancia. Comunidad escolar 678. <http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/678/report1.html>](#)

GUÍA DE FORMACIÓN PARA DOCENTES QUE TRABAJAN CON COLECTIVOS INMIGRANTES.

Pilar Arnaiz Sánchez y Antonia Escolar Villa. Universidad de Murcia.

RESUMEN

Una vez presentados los datos por mis compañeros, voy adentrarme en el ámbito educativo para exponer una serie de aspectos relacionados con la formación de los docentes o formación de formadores que trabajan con los colectivos de inmigrantes.

En primer lugar decir que esta es una situación nueva para los centros de adultos, donde generalmente se dirigen los inmigrantes para recibir formación y máxime en tanto en cuanto es una formación que requiere en un principio una atención especial a la enseñanza del español como segunda lengua.

A partir de esta situación se observa en el profesorado una ausencia de formación para abordar esta nueva situación. Formación que no han recibido durante sus estudios reglados (nueva asignatura de EI en algunas universidades), dada la novedad del tema, ni en la mayoría de los casos en la formación continua, todo lo cual presenta un panorama que requiere una especial atención.

Incluso podríamos decir que en muchos casos los formadores no tienen una idea exacta de qué la educación intercultural, que asegure una respuesta educativa lo más adecuada posible. Por ello, el profesorado, los formadores necesitan recibir una formación que les proporcione conocimientos sobre las características del país de origen de los inmigrantes,

su cultura, costumbres, religión y formas de vida, factores todos ellos que les ayuden a saber cómo actuar. También desconocen la lengua de estos inmigrantes, con lo cual en un principio la falta de comunicación es obvia, pero en el caso que nos ocupa quiero resaltar que si la lengua materna es el árabe, cuya estructura es bastante diferente del español, quizás las dificultades para enseñar a hablar y la lectoescritura, sean más difíciles todavía.

¿Y POR QUÉ TIENEN IMPORTANCIA LOS FACTORES ENUNCIADOS?

1. Quizás quepa destacar que en este momento son numerosas las investigaciones en países con mayor experiencia que nosotros en el tema de la multiculturalidad, que han puesto de manifiesto la importancia de estos factores. De esta manera, se ha comprobado que muchos cursos de formación se da una información parcial y excesivamente teórica sobre el significado de la EI (plena convivencia democrática, igualdad de oportunidades, proceso de enseñanza-aprendizaje basado en el pluralismo democrático, la tolerancia, la aceptación de la diferencia para promover el desarrollo y la madurez personal de todos los sujetos), tratan los temas de la diversidad cultural mediante una serie de tópicos que en muchas ocasiones no cambian la mentalidad ni las actitudes del profesorado y, por el contrario, refuerzan creencias y estereotipos respecto de las minorías étnicas.
2. En relación con este hecho se ha comprobado que los alumnos de minorías étnicas aprenden más cuando son enseñados por personas de su propia cultura o que conocen muy bien la misma. En los casos contrarios la enseñanza es muy lenta, desmotivante y con resultados desalentadores en algunos contextos.
3. No se trata además de educar desde una postura de asimilación sino teniendo en cuenta los referentes de la propia cultura de los inmigrantes.

Por tanto, la formación del profesorado o formación de formadores debe centrarse en el desarrollo de actitudes y valores que combatan los prejuicios étnicos y racistas, favorezcan la comprensión, les haga más capaces de educar para la convivencia entre etnias y promover un espíritu solidario y por supuesto en el conocimiento de las principales características de la cultura de las minorías.

Estamos hablando de un nuevo profesional reflexivo, que tiene que enseñar de forma constructiva, funcional, significativa e interactiva, desde un planteamiento global e integrador, donde cuyo rol es ser mediador de los aprendizajes. Esta visión del formador constituye el mejor supuesto teórico-práctico para que la educación intercultural sea una realidad, es decir, un profesional con actitudes positivas hacia la educación en convivencia democrática, en el respeto al que es diferente o pertenece a otra cultura.

Un educador que se adapte a las nuevas realidades porque sus funciones no son meramente instructivas como antes, sino que su rol se ha diversificado, convirtiéndose en animador de grupos comunitarios, tiene que realizar actividades socioculturales, funciones

orientativas e informativas, de reinserción laboral, así como detector de problemas sociales, convirtiéndose en un profesional que cubre distintos ámbitos sociales y desempeñando un importante papel dentro del mantenimiento y desarrollo del llamado Estado del Bienestar.

Sin duda esta situación requiere un nuevo modelo de formación que, además, que dote a los formadores de una serie de estrategias de enseñanza adecuadas al colectivo de inmigrantes, así como crear materiales que faciliten abordar estas tareas con eficacia. Formación que debe modificar la forma de entender la realidad y abordar soluciones para todos estos problemas.

Desde nuestra propuesta de trabajo proponemos un modelo de formación INTERPRETATIVO-REFLEXIVO, puesto que, en nuestra opinión, es el que mejor contribuye a formar formadores capaces de transformar la realidad existente debido a su forma de plantear la acción social, y las plataformas de pensamiento.

| INTERPRETATIVO-REFLEXIVO | |
|---------------------------------|--|
| CONOCIMIENTO BÁSICO | <ul style="list-style-type: none"> • Elaborado en la práctica por "los propios profesionales." • Construido en los contextos profesionales. Vincula experiencia e indagación teórica. Práctico. Problemático y social. • Conocimiento provisional. Relativo. Medio. • Obtenido en procesos de comunicación. • Unión Investigación, Teoría y Práctica. |
| ACTIVIDAD DE ENSEÑANZA | <ul style="list-style-type: none"> • Construcción y "recreación" del conocimiento en una conversación reflexiva con la situación, con supuestos personales y formativos. Gratificadora. • Funciones: Docentes. Unión de discursos: Profesores, alumnos y administración en interdependencia. • Facilitadores, coordinadores, organizadores de proyectos y actividades colaborativas. Decisiones sobre la base de una comunidad de intereses en el marco escolar y cultural. Independiente. • Aprendizaje activo. Significativo. Contraste reflexivo y presentación de alternativas. • Objetivos: Formación de ciudadanos autónomos, conscientes, informados. Autoaprendizaje, reflexión, comprensión. Aprender a pensar. • En gran parte imprevisibles y cargados de conflictos de valores que requieren opciones éticas, políticas y culturales. • Evaluación : Descriptiva. Trabajo de Proyectos. Medios de evaluación informal. • Importancia de las técnicas cualitativas. |

- Calidad: Asociada a la responsabilidad, la solidaridad, trabajo en grupo... y otros valores no mercantilistas.

| | |
|--|---|
| <p>ORGANIZACIÓN EDUCATIVA</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Organización Sociocultural. Definición informal de roles y funciones. Débil articulación. Para la comunicación. • Conjunto de experiencias de aprendizaje orientada a la solución de problemas. Repertorio de actividades educativas en construcción permanente. Hipótesis de trabajo. Transversalidad. Interdisciplinariedad. • Abierto. Informal. Diferenciación por áreas de trabajo. Fronteras débiles entre: Recursos y tareas, procesos y contenidos, escuela y entorno. • Líder cognitivo. De uno a uno. Coordinador de intereses y necesidades. Abierto a la comunidad (temas sociales). • Respeto a la autonomía de los educadores como profesionales. El Centro educativo como comunidad reflexiva. |
| <p>PRÁCTICA DEL EDUCADOR DE ADULTOS</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Relevante. Recreación y reconstrucción del conocimiento público y personal mediante procesos reflexivos en la práctica educativa. • No contempla los niveles jerárquicos de la profesionalización. Educador autónomo, protagonista, en la coordinación y reconstrucción del conocimiento. Autoformación (no en torno a certificados sino a su propia mejora de la práctica educativa docente). |

Este modelo evidentemente supera el modelo TECNOCRÁTICO, cuyos presupuestos se quedan encerrados en una visión rígida y reproductora del conocimiento. Su puesta en práctica pensamos que hará más capaces a los profesores en el diseño de PCC que atiendan las minorías étnicas. Proyectos que el caso de ser centros que acojan inmigrantes africanos deben prestar en una primera fase una atención preferencial al aprendizaje del español, con el fin de que adquieran y/o mejoren su competencia comunicativa en Lengua Castellana en su doble vertiente receptiva y productiva, atendiendo tanto a la modalidad

oral como a la escrita y puedan adquirir **competencias** tales como:

- Competencia gramatical o capacidad de poner en práctica las unidades y reglas de funcionamiento del sistema de la lengua.
- Competencia discursiva o capacidad de utilizar diferentes tipos de discurso y organizarlos en función de la situación comunicativa y de los interlocutores.
- Competencia sociolingüística o capacidad de adecuar los enunciados a un contexto concreto, atendiendo a los usos aceptados por una comunidad lingüística determinada.
- Competencia estratégica o capacidad para definir, corregir, matizar o, en general, realizar ajustes en el curso de la situación comunicativa.
- Competencia sociocultural, entendida como un cierto grado de familiaridad con el contexto social y cultural en el que se usa una lengua determinada.

La enseñanza del español en los centros educativos debe:

- Promover la inserción social de la población inmigrante, especialmente en aquellos casos que tienen riesgo de exclusión social.
- Facilitar el proceso de interpretación de la realidad más próxima en un primer estadio del aprendizaje de la lengua, y de construcción en fases posteriores.
- Favorecer la comprensión y adaptación a los cambios que se producen en el mundo actual.
- Elevar el nivel de autoestima que conduce a una mayor satisfacción personal y permite desenvolverse con mayor autonomía.

- Permitir el acceso a nuevos aprendizajes que le faciliten la integración en el medio social, cultural y laboral.

Las acciones formativas promoverán la persona y la cultura de los inmigrantes, en la medida en que den cabida al sentido global y amplio de la vida, y se basen en los siguientes elementos de referencia de la realidad de la que proceden (sus referentes, sus viviendas, las expectativas de sus familias y la lengua en que lo expresan), la realidad en la que viven (ruptura, condiciones de vida, reinterpretación de su identidad, de su rol social, necesidad de comunicarse) y La realidad que desean (sus expectativas, su proyecto migratorio).

La propuesta pedagógica que proponemos debe articular los siguientes niveles:

Funcional: aprendizaje de las estructuras lingüísticas para la comprensión y expresión oral, incluyendo elementos del lenguaje gestual, la capacitación en lectoescritura, la adquisición de contenidos léxicos adecuados y útiles, organizados a partir de centros de interés comunes.

Cultural: informaciones útiles para la vida cotidiana y comprensión del sistema de valores de la sociedad de acogida, desarrollo de habilidades sociales y utilización adecuada de los aspectos sociolingüísticos del lenguaje desde los mismos conocimientos y destrezas de sus culturas de origen, es decir, desde el intercambio cultural.

Vivencial: promoción de saberes y valores propios, ajuste de expectativas y reinterpretación de la identidad personal y social.

En todo este proceso de debe utilizar una **METODOLOGÍA** activa y reflexiva, cuyos principales protagonistas tienen que ser los propios inmigrantes, puesto que la capacidad comunicativa se adquiere hablando a través de actividades pensadas para que los alumnos ejerciten y expresen en ellas sus experiencias personales. Es fundamental desarrollar en el aula los procesos de comunicación que se llevan a cabo en la vida real. Se incluirá en este proceso el reconocimiento de determinadas palabras referenciales, logotipos, carteles, etc, imprescindibles para poder desenvolverse en su entorno. El significado es lo importante. Si se utiliza el diálogo no se memoriza. El contexto es una premisa básica, aprender el lenguaje es aprender a comunicarse a través de una comunicación efectiva y pronunciación comprensiva. El intento para comunicar debe ser alentado desde el principio. El error es una parte del proceso que debe ser valorado de forma positiva, puesto que las críticas negativas contribuirán a destruir la confianza del alumno en su propia capacidad para usar la lengua. El profesor podrá valorar en qué momento la corrección de errores puede expresar una necesidad.

Cualquier estrategia que ayude al alumno es aceptada. Así, su lengua materna es

considerada un elemento central en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua. Se utilizan los grupos de trabajo y la enseñanza tutorada para favorecer la interacción y comunicación. La función esencial del profesor consistirá en facilitar o posibilitar el aprendizaje de los alumnos, organizando y planificando de antemano el desarrollo de la clase y elaborando las actividades. Igualmente, deberá actuar como investigador y mediador que analiza las necesidades de sus alumnos, evaluando su progreso respecto del proceso de enseñanza-aprendizaje y reflexionando sobre su propia actuación.

Agrupamientos y criterios de evaluación.

Teniendo en cuenta el perfil del alumnado que llega a los centros educativos de adultos, nos encontramos con grupo que tienen necesidades de alfabetización, mientras que otros tienen un dominio de las estructuras básicas del español, por lo que buscan en el centro un lugar de encuentro, relaciones y conocimientos. Por ello, se pueden hacer dos tipos de agrupamiento, es decir, dos niveles: uno inicial y otro medio. La adscripción de los alumnos a cada uno de los mismos depende generalmente de si llevan más o menos de un año en nuestro país, ya que este hecho influye en el dominio de la lengua castellana.

De este modo, los criterios de evaluación se diferenciarán en dos niveles que se corresponderán, en una mayoría de casos, con los dos niveles en que se impartirán las clases de español para inmigrantes. En cualquier caso, se dará más importancia a los objetivos centrados en la enseñanza oral del idioma, de modo que aquellos alumnos que estén sin alfabetizar comiencen a conocer nuestra lengua y posean un dominio básico fundamentado en la oralidad, relegando a un segundo plano la enseñanza del idioma en el ámbito escrito, por ser obviamente un proceso de larga duración. Habrá que especificar, en definitiva, criterios de evaluación centrados en el alumno, pero también tenemos que evaluar todos los apartados del Proyecto Curricular elaborado. Asimismo, se hace necesario una evaluación inicial del alumnado donde el profesor pueda obtener información relevante del nivel y características del inmigrante para incidir en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Todo ellos enmarcado desde una programación a partir de CENTROS DE INTERÉS y con un TRATAMIENTO TRANSVERSAL de las materias, y con una evaluación flexible debido a la heterogeneidad de los propios grupos y a sus condiciones de vida y trabajo que determinan una asistencia ciertamente irregular.



PROPUESTAS ORGANIZATIVAS Y CURRICULARES PARA UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

CONTENIDO

1. [Unidad Didáctica: El mundo del trabajo](#)
2. UDICOM. Unidades Didácticas de Educación Compensatoria.
<http://www.carm.es/educacion/dgread/udicom/index.htm>
Tratan sobre la enseñanza de la lectura y la escritura, para verlas hay que entrar en la dirección anterior, bajar los archivos que interese y leerlos con el programa Acrobe Reader. Si no dispones del programa busca en ayudas para Internet del PNTIC la manera de hacerte con él.

UNIDAD DIDÁCTICA: El mundo del trabajo

Empar Ferrer Chover

Xavier Lluch Balaguer

Angela Rodas Jordá

Jesús Salinas Catalá

Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid 1993

1. INTRODUCCIÓN

2. SITUACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA EN LOS NIVELES DE CONCRECIÓN CURRICULAR

1. DISEÑOS CURRICULARES PRESCRIPTIVOS

2.1.1 Areas y contenidos

2.1.2. Objetivos generales de Area

2. PROYECTO CURRICULAR DE CENTRO Y PROGRAMACION GENERAL DE CICLO

3. OBJETIVOS DE LA UNIDAD

1. OBJETIVOS DIDACTICOS DE LA UNIDAD

2. CONTENIDOS

4. DESARROLLO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

4.1 DESCRIPCION GENERAL

4.2. DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES

4.3. MATERIALES DE APOYO A LAS ACTIVIDADES

2. ORIENTACIONES DIDÁCTICAS DE EVALUACIÓN

3. CUADRO-RESUMEN DE OBJETIVOS, CONTENIDOS, ACTIVIDADES Y EVALUACION

1. Introducción

Nuevamente debe situarse esta Unidad Didáctica en el nivel correspondiente al segundo ciclo de la Educación Primaria y obviamente deberá contextualizarse en el Proyecto Curricular de Centro y en sus correspondientes programaciones de ciclo y nivel.

Se hace difícil establecer una temporalización rigurosa pues el carácter abierto de las actividades que se proponen permite una utilización adaptada. Así la adecuación de las actividades, el interés del alumnado, la adaptación al contexto, etc. aconsejarán su modificación, eliminación o aplicación más desarrollada. No parece necesario extenderse más en su carácter de propuesta complementaria.

El mundo del trabajo ofrece, a nuestro juicio, numerosas posibilidades potenciales para aportar elementos diversos a la configuración del concepto. En el mundo del trabajo, y en el concepto del mismo hecho de trabajar se manifiestan situaciones vitales muy diversas, en ocasiones moduladas definitivamente por la cultura a la que se pertenece.

Podemos "leer" el término desde concepciones globales, perspectivas utilitaristas, aspectos afectivos, estimación social, estatus, evolución histórica, etc. Analizar esta complejidad, hacerla visible y formalizarla conceptualmente es una tarea que sin duda obliga a poner en juego una metodología activa que estimule la interacción, la transacción, el diálogo. En cualquier caso, parece un contenido capaz de suscitar un trabajo complejo, problemático, enriquecedor, intercultural.

2. Situación de la Unidad Didáctica en los Niveles de Concreción Curricular

La selección del tópico cultural que comentamos vendría dada, en primer lugar por el desarrollo del Proyecto Curricular de Centro y de las Programaciones de ciclo, objeto de comentario más adelante.

Comenzaremos ahora por la contextualización en los Diseños Curriculares prescriptivos, siguiendo el mismo esquema explicado en la Unidad Didáctica anterior (La Comunidad Doméstica)

2.1. Diseños Curriculares Prescriptivos

2.1.1. Áreas y contenidos

Aunque el contenido curricular escogido sea el mundo del trabajo correspondiente al área Conocimiento del Medio Natural, social y Cultural, se tratarán a partir de él objetivos correspondientes a otras áreas curriculares, de acuerdo con un planteamiento pedagógico interdisciplinar. Ello implica que nos serviremos de contenidos de las diferentes áreas para trabajar los conceptos relativos al tópico escogido.

Indicamos a continuación las diferentes áreas y contenidos que se trabajarán en esta Unidad Didáctica

Área Conocimiento del Medio Natural Social y Cultural

5. Los materiales y sus propiedades.

6. Población y actividades humanas

7. Maquinas y aparatos

Área Educación Artística

1. La imagen y la forma

2. Juego dramático

8. Artes y cultura

Área Lengua y Literatura

1. Usos y formas de la comunicación oral

2. Usos y formas de la comunicación escrita

4. Sistemas de comunicación verbal y no verbal.

Area Matemáticas

5. Organizar la información gráficos e iniciación a la estadística.

2.1.2. Objetivos Generales de Area

La puesta en práctica de esta Unidad Didáctica suponen en mayor o menor medida, el tratamiento de los objetivos generales siguientes:

. Area Conocimiento del Medio natural, social y cultural 2, 3, 4 5, 6 y B.

. Area Educación Artística 2, 3, 5,6 y 7.

. Area Lengua y Literatura: 1, 3, 4, 5, 6 y 10.

. Area Matemáticas: 2, 6 y 8.

2.2. Proyecto de Ciclo Curricular de Centro y Programación de Ciclo.

En el contexto de trabajo concreto, habrá de situarse la presente Unidad Didáctica dentro del Proyecto Curricular de Centro y de la Programación de ciclo, tal y como se deriva del ejercicio de concreción curricular que deben realizar los centros partiendo de los Diseños Curriculares prescriptivos.

Lógicamente, estos dos pasos son obviados en nuestros comentarios, pero queremos hacerlos explícitos a fin de subrayar la necesaria contextualización que debe realizarse en toda selección curricular.

3. Objetivos de la Unidad

El trabajo de la Unidad Didáctica permite Trabajar los objetivos generales de la etapa pero, específicamente queremos señalar, tal como hacíamos en la primera Unidad, el siguiente

6) Establecer relaciones equilibradas y constructivas con las personas en situaciones sociales conocidas, comportarse de manera solidaria, reconociendo y valorando criollamente las diferencias de tipo social, rechazando cualquier discriminación basada en diferencias e sexo, clase social, creencias, raza y otras características individuales y sociales»

3.1. Objetivos Didácticos de la Unidad

1. Evidenciar la existencia de trabajos alternativos
2. Poner de manifiesto y reflexionar sobre el tipo de trabajo que realizan sus padres
3. Ser consciente de Que existe una cultura del trabajo y de que diversas culturas tienen modos diferentes de relacionarse con el mundo del trabajo
4. Recoger información e investigar los distintos trabajos según culturas diferenciadas
5. Incorporar a los oficios presentados habitualmente en los libros, los que añada la realidad del alumnado
6. Observar y ser consciente de que existen trabajos vinculados a ciertos estatus sociales, los cuales no deben asociarse a culturas específicas.
7. Identificar y describir tareas propias de cada oficio
8. Buscar semejanzas y diferencias entre diversos oficios
9. Analizar ventajas e Inconvenientes de distintos trabajos.
10. Expresar sus vivencias con respecto al trabajo de sus padres
11. Plantearse situaciones diversas con respecto al mundo laboral y los factores socioculturales que inciden en ellas.
12. Participar activamente en los diálogos, reflexiones y puestas en común sobre el tema
13. Investigar la evolución que han sufrido ciertos oficios para adaptarse a los tiempos.
14. Valorar las distintas profesiones y su función complementaria en el conjunto de la sociedad.

3.2. Contenidos

Los materiales y sus propiedades

Conceptos:

- Los usos de los materiales
 - Herramientas utilizadas en el trabajo con los materiales
 - Reciclaje con los materiales.

Procedimientos:

- Utilización de herramientas sencillas y de técnicas elementales para la manipulación de materiales de uso común.

Actitudes:

- Sensibilidad ante la necesidad de que niñas y niños participen de forma igualitaria en realización de diversas experiencias rechazando la división del trabajo en función del sexo.

Población y actividades humanas

Conceptos:

- La población local rasgos demográficos.
 - Movimiento de población: migraciones
- Trabajo y profesiones
 - Profesiones más habituales en el entorno, características y relaciones con el medio físico.
 - Profesiones y grupos de población (según sexo, edad,...).
 - Relaciones laborales (empleo, paro, salarios, organización del trabajo).
 - La incorporación de la mujer al mundo del trabajo.
 - Trabajos no remunerados. El trabajo doméstico. La tecnología en el hogar La atención a la infancia y a las personas ancianas

Procedimientos:

- Elaboración y realización de encuestas y cuestionarios para la recogida de datos.
- Construcción e interpretación de gráficos, elaborados a partir de datos de obtención directa.
- Análisis de las causas que provocan las situaciones de marginación e injusticia social. por razones de sexo, raza u otras

Actitudes:

- Sensibilidad y respeto por las costumbres y modos de vida de poblaciones distintas a la propia.
- Sensibilidad y rechazo ante las desigualdades sociales asociadas a la edad, sexo, las condiciones sociales y económicas y solidaridad con los grupos más afectados.
- Valoración de la influencia del desarrollo tecnológico en las condiciones de vida y en el trabajo.

4. Desarrollo de la Unidad Didáctica

Descripción general

Bajo un enfoque globalizador y constructivista comenzamos la Unidad Didáctica proponiendo una primera actividad de observación, reflexión y clarificación en torno a una proyección de diapositivas que recogerá un abanico diverso de actividades y tareas del mundo del trabajo La proyección se realizará de forma fluida y sin ningún tipo de finalidad didáctica modeladora

Posteriormente, en grupo pequeño, y una vez conocido el contenido de una ficha de trabajo, se volverán a visionar las diapositivas para ir respondiendo a las cuestiones que en esta ficha se plantean. Su finalidad es la de hacer conscientes los personales esquemas de conocimiento que están determinando en cada alumno un preconcepto singular de "trabajo"

En la siguiente actividad (actividad 2), los alumnos realizarán una encuesta individual a uno o varios miembros de su familia El contenido de esta encuesta se recogerá en un modelo de esquema atractivo, la baraja de oficios En este esquema, se sistematizan ya algunos de los elementos que luego le ayudarán a redefinir el

concepto de trabajo.

Se pondrá seguidamente en común las cartas que configuran la baraja, y sobre un franelograma se realizarán diferentes agrupaciones y clasificaciones, según predomine uno u otro criterio de los que denominamos elementos del concepto trabajo. Con esta actividad pretendemos que el iniciado proceso constructivista sea a la vez significativo puesto que recurrimos a la experiencia familiar de cada escolar en concreto. Los detalles que en ella perciba le servirán para establecer relaciones con nuevos contenidos.

Dando un paso más vamos a trascender del contexto inicial familiar para buscar la funcionalidad de lo aprendido. Así ampliaremos el trabajo conceptual a circunstancias reales pero exteriores a su experiencia. Proponemos para ello la actividad 3, en la cual los niños recibirán correspondencia de 9 personajes diferentes, cada uno de los cuales les comunicará su propia visión y vivencia del mundo laboral. Estas cartas serán leídas y trabajadas en pequeño grupo. Los alumnos deberán comprender el texto y empatizar con la realidad laboral del personal que las remite. Posteriormente asumirán los roles adecuados para dramatizar ante el grupo la situación de trabajo de su personaje. El resto de alumnos participará preguntando y/o cuestionando las afirmaciones que realizan quienes representan los diferentes oficios.

En este punto de la unidad Didáctica la experiencia previa global y subjetiva de cada alumno y alumna ha sido enriquecida por todos los nuevos datos que ha aportado la correspondencia. Debe reflejarse este aprendizaje construyendo nuevas fichas para engrosar la baraja de oficios representativa ahora no sólo de la realidad familiar de la clase sino además de otras realidades externas posibles.

Terminaremos la actividad sugiriendo a los alumnos que respondan a la correspondencia recibida. Con esto intentamos ampliar el ámbito vivencial y desarrollar una actitud de apertura y solidaridad hacia situaciones laborales diferentes. Por último el alumnado debe reflexionar sobre cómo las realidades culturales facilitan o dificultan el acceso a un determinado tipo de profesión. Para tal fin, hemos diseñado la actividad-juego 4, con cinco dados que definen por azar las siguientes características: Sexo, ubicación territorial/social, cultura familiar, oficio familiar, "oficio a conseguir".

El alumnado tendrá que analizar y discutir las dificultades y/o ventajas que tendría para realizar el oficio que le propone el juego, teniendo en cuenta las características que han definido los dados. De esta forma, todos pueden poner en práctica los conocimientos adquiridos y generalizar también las habilidades, procedimientos y actitudes adquiridos a lo largo del desarrollo de la Unidad Didáctica.

4.2. Desarrollo de las actividades

ACTIVIDAD 1

Exploración de preconceptos

Se comenzará la actividad con una "lluvia de diapositivas" que reflejará actividades humanas diversas (podemos servirnos de las colecciones que se refieren al tópico "el trabajo"). La elaboración propia, relativamente sencilla, puede complementar la selección realizada y plantear situaciones que, habitualmente, no se recogen en estas colecciones.

Así, la proyección contará con imágenes que configuren un abanico diverso de actividades y tareas:

- Remuneradas (empleado conductor etc.)
- De horario fijo (administrativo, obrero, etc.)
- Sin horario (vendedor, campesino, etc.). Socialmente prestigiadas (médico, abogado, etc.).
- Desprestigiadas (barrendero, ...).
- Marginales (rebusca, cartón, chatarras, ...)
- Que se realizan por cuenta de un tercero (empleado dependiente).
- Que se realizan por cuenta propia (vendedor de mercado, taxista).
- "No productivas" (estudiante, tareas domésticas,....).
- De OCIO y tiempo libre

Antes de la proyección se indicará a los niños y niñas que observen atentamente las diapositivas y requieran las explicaciones y aclaraciones que necesiten.

El profesorado puede acompañar la proyección comentando descriptivamente que se hace en cada una de las actividades pero cuidará de no caracterizar ninguna de ellas. Así indicará si tal o cual actividad se realiza en un horario determinado o no si es o no remunerada, etc. pero evitará caracterizarla como "trabajo", entretenimiento, juego,...

Se realizarán pequeños agrupamientos (4 niños/as) y se les entregará la ficha de trabajo ([anexo 1](#)) que deberán leer y comentar para trabajar con posterioridad a la segunda proyección

El profesorado explicará el contenido de la ficha y la dinámica de trabajo

Esta consistirá en una segunda proyección de la colección de diapositivas, deteniéndose en cada una de ellas para que los grupos determinen la clasificación de la actividad de acuerdo con el criterio de la ficha de trabajo.

Acabada la proyección, se procederá a la puesta en común de las fichas cumplimentadas por los distintos grupos

Se comentará así, una por una, las Imágenes proyectadas, señalando si han sido o no consideradas trabajo, así como las explicaciones que justifican esa decisión

En papel continuo, se anotará el nombre de la actividad que se comenta, la clasificación hecha por los grupos y los motivos que se aluden para la misma

El profesorado hará de facilitador de las razones subyacentes en los criterios de clasificación pero evitará pronunciarse o dar instrucciones sobre la corrección o Incorrección de las respuestas Se trata de promover el máximo número de reflexiones espontáneas sobre las atribuciones que se hacen al término y al concepto de "trabajo", así como de explicitar los razonamientos en que éstas se sostienen

Se finalizará la actividad una vez repasadas todas las imágenes de la proyección Se recogerán en papel continuo de manera que resulte bien visible en la pared del aula las fichas de trabajo que en cada grupo se haya elaborado No deben formularse, por parte del profesorado, reflexiones a modo de conclusión

ACTIVIDAD 2.

Referencia personal: Ficha-encuesta y baraja de oficios

El siguiente bloque de actividades, está pensado para hacer aflorar en ellos preconceptos que sobre el tema del trabajo tienen los alumnos

A través de una encuesta individual de cada alumno/a a uno o varios miembros de su familia, podrán investigar, conocer y darse cuenta que su realidad y experiencia familiar en el campo laboral

1. Daremos a cada alumno y alumna, una ficha-encuesta ([anexo 2](#)) donde se trabajan elementos que definen el concepto de trabajo, tales como horario, remuneración, consideración social, etc.

Ellos deben registrar y posteriormente escribir las contestaciones de uno, dos o más miembros de su familia.

2. Posteriormente, sobre una cartulina tamaño folio cada alumno pegará una foto, recorte o dibujo que ilustre el trabajo que ha encuestado. Debajo de la ilustración anotará escuetamente (según modelo [anexo 3](#)) las contestaciones obtenidas en la encuesta, que irán definiendo el trabajo que desempeña la persona encuestada.

Al juntar todas las fichas, obtendremos una baraja de oficios, representativa de los alumnos de la clase.

3.Finalmente, realizaremos una exposición-puesta en común de los oficios registrados, y sobre un franelograma, experimentaremos diferentes agrupaciones y clasificaciones de los oficios, según demos prioridad a uno u otro de los elementos que configuran el concepto de trabajo.

Serán los alumnos -no el profesorado- los que de forma ordenada expongan sus criterios razonados para agrupar y clasificar las cartas de la baraja de oficios. Finalmente, podemos tratar de llegar a un consenso o dejar abierta la clasificación en el franelograma

ACTIVIDAD 3.

"Cartas de profesionales"

El trabajo que a continuación proponemos está basado en nueve cartas escritas por personas que desempeñan distintos trabajos, dirigidas personalmente a nuestros alumnos y alumnas. Se trata de un agricultor, médico, vendedor ambulante, ama de casa, artista, oficinista, inmigrante empleado de una fábrica y una persona parada (ver [anexo 4](#)).

Hemos intentado cubrir una muestra amplia de ocupaciones que manifieste la diversidad social con la que nos podemos encontrar actualmente y pretendemos que el alumnado conozca las características que configuran los distintos oficios, conecte con las vivencias y sentimientos que producen ocupaciones muy dispares y pueda tomar conciencia de prejuicios y actitudes irracionales que provocan ciertos trabajos desprestigiados frente a otros muy bien considerados.

Presentamos nueve situaciones diferentes de procurar "ganarse la vida", las cuales ofrecerán una visión general del mundo del trabajo.

Cada carta está redactada para que los alumnos/as se sientan receptores y en todas se describen las tareas desempeñadas, el horario, tipo de acceso, remuneración, sentimientos, motivación,

A continuación describimos las actividades que se pueden realizar

1. ¡Llegó el cartero!

El maestro o maestra expone que han llegado a la escuela nueve cartas de profesionales de distintas ocupaciones. Se organizará la clase en nueve subgrupos y se facilitará a cada uno de ellos una carta.

La motivación previa en este gran grupo de actividades es muy importante. El anuncio de la llegada de las cartas ha de ser llamativo para que el alumnado sienta ganas de conocer su contenido.

La organización en subgrupos puede ser por similitud de preferencias o al azar, dependiendo de la composición del grupo/clase.

2. Estudio de la carta

Cada subgrupo debe leer y comprender la carta que le haya tocado. La comentan entre ellos y con el maestro/a.

La pretensión fundamental en esta y las posteriores actividades sugeridas por las cartas, es que el alumnado conecte con los sentimientos de los distintos profesionales al ejercer su trabajo. Que conozca detalles objetivos de cada ocupación también nos preocupa, la conexión subjetiva hará posible que los trabajos considerados como "ajenos", "para extranjeros", "no dignos", ... sean vistos con más respeto y comprensión tras el desarrollo de esta Unidad Didáctica. Por este motivo, el profesorado debe asegurarse de la total comprensión de la carta por parte del alumnado. Como debemos conocer todas las cartas previamente, no continuaremos con el resto de las actividades sin comprobar la "conexión" de cada grupo con el sentir del profesional correspondiente (mediante) preguntas, sugerencias, lectura de ciertas frases clave, ...)

3. Ejercicio de contrastación

El alumnado debe contrastar la carta de su grupo con la realidad, buscando a gente que desempeña esa ocupación para leerle la carta.

Si les fuera muy dificultoso encontrar a estas personas, el maestro/a puede sugerir que elijan cualquiera de las otras ocho ocupaciones o que continúen con aquella que les correspondía, aunque sea contrastada con cualquier adulto de su confianza que desempeñe otro oficio.

El fin de este ejercicio es dar veracidad al contenido de los escritos Si el alumnado los comparte con adultos de su realidad, podrá dotar de realidad significativa al personaje

La propuesta de trabajo es que cada alumno y alumna recoja en su libreta las siguientes cuestiones (una vez leída la carta al adulto)

1. ¿Qué opinas de esta carta?

2. ¿Tú, en su caso, pensarías lo mismo?

3 ¿Qué añadirías?

4. Vaciado de la carta.

A continuación cada grupo realizará un estudio más profundo de su carta, extrayendo de su contenido los siguientes puntos (ver [anexo 5](#), "Ficha para el alumno/a")

- A. Tareas desarrolladas*
- B. Horario adecuado o abusivo*
- C. Remunerado o no.*
- D. Tipo y forma de acceso*
- E. Sentimientos*
- F. consideración social*
- G. Ventajas e inconvenientes*

Esta actividad combina conocimientos objetivos de la ocupación junto con actitudes subjetivas, muchas de ellas no razonadas y que conviene poner de manifiesto y discutir de acuerdo con la edad del alumnado.

5. "Conocemos el resto de profesiones"

Por equipos piensan preguntas (al menos una por cada alumno y alumna) que formularán al de profesionales para conocerlos tanto como al personaje que les ha tocado estudiar.

Estas preguntas se recogerán en el cuaderno y serán el móvil de la siguiente actividad.

6. Puesta en común de los oficios

Cada uno de los equipos de la clase va a salir a un "escenario improvisado en el aula para desempeñar el rol del oficio que le ha tocado estudiar. El estudio previo de la carta ha sido, por tanto, determinante para "vivencia" el personaje que la escribe y ser capaz de entender su situación vital.

El resto de compañeros interrogará a cada "cuadrilla de profesionales" utilizando las cuestiones preparadas en la actividad anterior.

Así, al situarse cada niño y niña en el lugar del adulto trabajador, la puesta en común adquiere un matiz más personal. Por esto, la seriedad y motivación son necesarias para que esta actividad sea satisfactoria ya que nos servirá como evaluación de la comprensión de la carta por cada grupo.

7. Lectura y comentario del resto de las cartas

Se facilitan las cartas a todos los alumnos pudiendo realizar todo tipo de ejercicios de lenguaje (lectura silenciosa, lectura común, comentario de algún texto, vocabulario,...)

8. Ampliación de las fichas (activ. 2)

Con el fin de completar la baraja de oficios elaborada a partir de la actividad 2, confeccionaremos una ficha similar por cada una de las cartas que se han trabajado

9. Actividades complementarias

Para completar la tarea de conceptualización de la Unidad Didáctica, el profesorado puede realizar con el material trabajado diversos ejercicios como los que se sugieren a continuación:

a) Descripciones de oficios.

b) Agrupaciones de oficios (por sectores, horarios, acceso,...).

c) Elaboración de redacciones, adivinanzas, poesías, cómics,..., alusivos al tema.

d) Ejercicios matemáticos (horarios, problemas,...).

e) Actividades de pre-talleres (de carpintería, reciclaje de papel, compra-venta, albañilería cestería,...).

ACTIVIDAD 4

¿Cuál será mi profesión?

Esta actividad tiene como propósito que el alumnado se dé cuenta de que las múltiples realidades culturales, familiares, económicas,... son las que facilitan o dificultan el acceso a un tipo de profesión u otro.

Esta actividad lleva a problematizar el acceso a las profesiones, ya que las características de partida las da el azar

La actividad-tipo consiste en que cada alumno y alumna lance cinco dados, cada dado define una característica (sexo, oficio padre/madre, cultura familiar tipo de ciudad donde se vive y finalmente el último dado define el oficio que se quiere conseguir). Cada alumno, con todos estos datos, debe analizar y describir

las dificultades que tiene para conseguir esa profesión, qué facilidades o inconvenientes ve en cada característica que el azar de los dados le ha asignado y qué estrategias usaría para intentar superar las dificultades.

Como cada dado tiene diversas posibilidades, la combinación de estas es múltiple y algunas de ellas realmente problemáticas. Cuando el alumno llegue a la conclusión de que es imposible con esas características llegar a conseguir esa profesión, deberá explicar razonadamente el porqué de su imposibilidad.

Cada alumno y alumna (si son muchos puede hacerse por equipos) debe tirar los cinco dados, y anotar las características que le han salido y con ellas hacer un análisis y descripción de las posibilidades, estrategias, o imposibilidades para llegar a esa profesión

Cada uno de ellos (o cada equipo) leerá, defenderá y debatirá sus posturas ante sus compañeros y compañeras de clase.

El único material necesario será el recorte y confección de los cinco dados que vienen elaborados en fichas adjuntas ([anexo 6](#))

Seguidamente comentamos el contenido de los dados y algunas de sus posibilidades de debate, objetivos, etc.

El dado 1 señala el sexo de la persona que juega. Se quiere introducir así la influencia de ser hombre o mujer para según qué oficios, SI esto facilita o dificulta los estudios, el acceso a la profesión, las características físicas, etc. Añade la posibilidad de que a un chico le toque ser chica o viceversa. Todas las posibles reacciones o planteamientos deben descubrir y valorar la diversidad hombre-mujer, la igualdad de oportunidades, la coeducación, etc.

El dado 2 define el oficio familiar tanto del padre como de la madre, al que pertenece la persona que está jugando. Hay seis parejas de posibilidades (periodista-médica, funcionario de hacienda, maestra, empleada farmacia-auxiliar administrativo, trabajador fábrica-ama de casa, vendedor ambulante-vendedora ambulante, agricultor-vendedora de fruta y verdura en el mercado)

Las parejas tienen oficios de cualificaciones bien distintas que supondrán ingresos y estatus social también muy diversos. Entre la misma pareja hay un nivel parecido (económico social, estudios,...). Según la decisión del dado, el alumnado se encontrará con muchas o pocas dificultades para el acceso a según que profesiones. Queremos que se planteen los problemas o facilidades que se pueden tener por el sólo hecho de nacer en el seno de una familia u otra y la importancia que tiene el derecho a la igualdad de oportunidades para poder acceder a profesiones para las que se

está capacitado aunque no se tenga en su familia posibilidad económica que facilite los estudios o capital para montar un negocio

El dado 3 define la cultura familiar del jugador o jugadora. Las seis posibilidades son ciudadano español-payo, ciudadano español-gitano, europeo, magrebí, africano latinoamericano.

Es de gran importancia esta característica porque supone pertenecer a una cultura mayoritaria y que ostenta el poder o a una cultura minoritaria marginada, o a inmigrantes de gran cualificación (europeos) o de baja cualificación (magrebíes). Esta característica de cultura familiar va a suponer para el alumnado uno de los mayores problemas de análisis y de comprensión de las dificultades o ventajas que estas culturas y situaciones conllevan (al estar fuera de sus países de origen, para la consecución y desarrollo de determinadas profesiones.

Sirve para cuestionarse los temas de racismo y xenofobia, la solidaridad social, el derecho a la diversidad cultural y étnica, la llegada a las escuelas de los niños/as extranjeros, el reconocimiento de las diversas culturas y nacionalidades en el Estado Español.

El dado 4 define la ubicación territorial de la familia. Las seis posibilidades son rural-aldea, rural-pueblo, suburbio-barrio de una gran ciudad, gran ciudad (capital territorial mayor de 500000 habitantes) ciudad mediana (entre 50000 y 500.000 habitantes), ciudad pequeña (entre 10000 y 50000 habitantes).

Queremos que el alumnado se plantee la importancia del lugar donde cada uno vive a la hora de la cercanía de los recursos, de los centros de estudios, de la oferta cultural (cines, teatros, exposiciones...). Igualmente los distintos ambientes sociales que se dan en un pueblo, una ciudad de provincias, una gran ciudad,

El dado 5 define la profesión que se quiere conseguir. Este dado indica tres posibilidades y el alumno debe elegir una de ellas. Las tres posibilidades son de un mismo nivel, estatus social, grado de cualificación.

Se trata de poner en juego todos los elementos que interactúan en el concepto de trabajo, y crear una conciencia de que las características de partida son azarosas por lo que hemos de ser comprensivos,

solidarios y respetuosos.

Esta actividad servirá de evaluación de todo el proceso ya que el alumnado tiene que poner en práctica tanto los conocimientos como las actitudes trabajadas tratando de solucionar los problemas que le presenta el azar hacer consciente la nueva esquematización cognitiva adquirida durante el desarrollo de la unidad.

4.3. Materiales de apoyo a las actividades

Anexo 1 Ficha de trabajo para la actividad 1

Observa atentamente las diapositivas que te vamos a poner. Hay muchas y muy diferentes.

Coméntalas con tus compañeros y compañeras. Después, responde a estas preguntas pensando en cada una de ellas. Si no estáis todos de acuerdo, ponedlo en la ficha.

Sobre cada una de las diapositivas proyectadas contestad lo siguiente:

1 LA ACTIVIDAD QUE SE VE EN LA DIAPOSITIVA ¿ES UN TRABAJO? Si - No

2 ¿POR QUÉ?

3 DE ACUERDO CON LO QUE HABÉIS CONTESTADO EN LAS PREGUNTAS ANTERIORES, COMPLETAD ESTA CLASIFICACIÓN (puedes añadir actividades que no aparezcan en la diapositivas)

SI SON TRABAJOS

NO SON TRABAJOS

| | |
|-------|-------|
| | |
| | |
| | |

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Anexo 2 Ficha encuesta para actividad 2

FICHA ENCUESTA

Nombre del entrevistador:

Nombre del encuestado:

Parentesco:

1. ¿Qué trabajo realiza actualmente?

2. ¿Qué otros trabajos ha realizado hasta ahora?

3. *En el trabajo actual ¿qué horario cumple?*

4. *¿En qué consiste el oficio?*

5. *¿Está pagado? ¿Está bien pagado?*

6. *¿Se siente a gusto en su trabajo?*

7. *¿Cómo consiguió esta ocupación?*

8. *¿Por qué realiza este oficio?*

9. *¿Quién dirige u organiza su trabajo?*

10. *¿Qué perspectivas tiene de futuro?*

Anexo 3 Baraja de oficios para actividad 3

BARAJA DE OFICIOS

Foto, dibujo, recorte

NOMBRE DEL OFICIO:

LUGAR DE TRABAJO:

HERRAMIENTAS:

TRABAJA CON (personas, animales, cosas,...):

HORARIO:

REMUNERACIÓN:

VALORACIÓN SOCIAL:

FORMA DE ACCESO:

UTILIDAD:

PELIGROSIDAD:

OBSERVACIONES:

Anexo 4 Cartas de correspondencia para actividad 3

CARTAS- CORRESPONDENCIA

Se ha cuidado que el contenido de las cartas corresponda a los objetivos planteados. Ahora bien, al tratarse de cartas "reales", muchas de ellas reflejan opiniones personales que resultan controvertidas. Por tanto, será necesario cuidar el tratamiento de estos contenidos que, por otro lado, pueden muy bien suscitar el debate y, por tanto, servir a los objetivos pretendidos.

Son 9 cartas que escriben:

- CARTA 1: AGRICULTOR
- CARTA 2: VENDEDOR AMBULANTE
- CARTA 3: AMA DE CASA
- CARTA 4: ARTISTA
- CARTA 5: MÉDICO
- CARTA 6: ADMINISTRATIVO
- CARTA 7: PARADA
- CARTA 8: EMPLEADA DE FÁBRICA
- CARTA 9: INMIGRANTE

Anexo 5 Cuestionario el para alumno correspondiente a la actividad 3.

(Una vez leída la carta atentamente)

PROFESIÓN:

A. Describe las tarea más importantes que desarrolla.

B. Su horario de trabajo te parece:

Adecuado ¿Por qué?

Abusivo ¿Por qué?

C. ¿Percibe algún tipo de remuneración?

D. ¿Cómo y por qué obtuvo este oficio? (marca una o varias opciones)

- *Sus padres ya trabajaban en lo mismo.*
- *Estudiando una carrera.*
- *No tenía otra elección.*
- *Aprobando unas oposiciones.*
- *Es la única manera que conoce de ganarse la vida.*
- *Entre muchos oficios, éste es el que más le gusta.*

A. ¿Cómo se siente desempeñando su trabajo? (marca una o varias opciones)

- *Realizado.*
- *Agobiado.*
- *Feliz.*
- *Triste.*
- *Cansado.*
- *Tranquilo.*
- *Con ganas de cambiar.*
- *¿Por qué?*

A. ¿Qué piensan los demás de su trabajo?

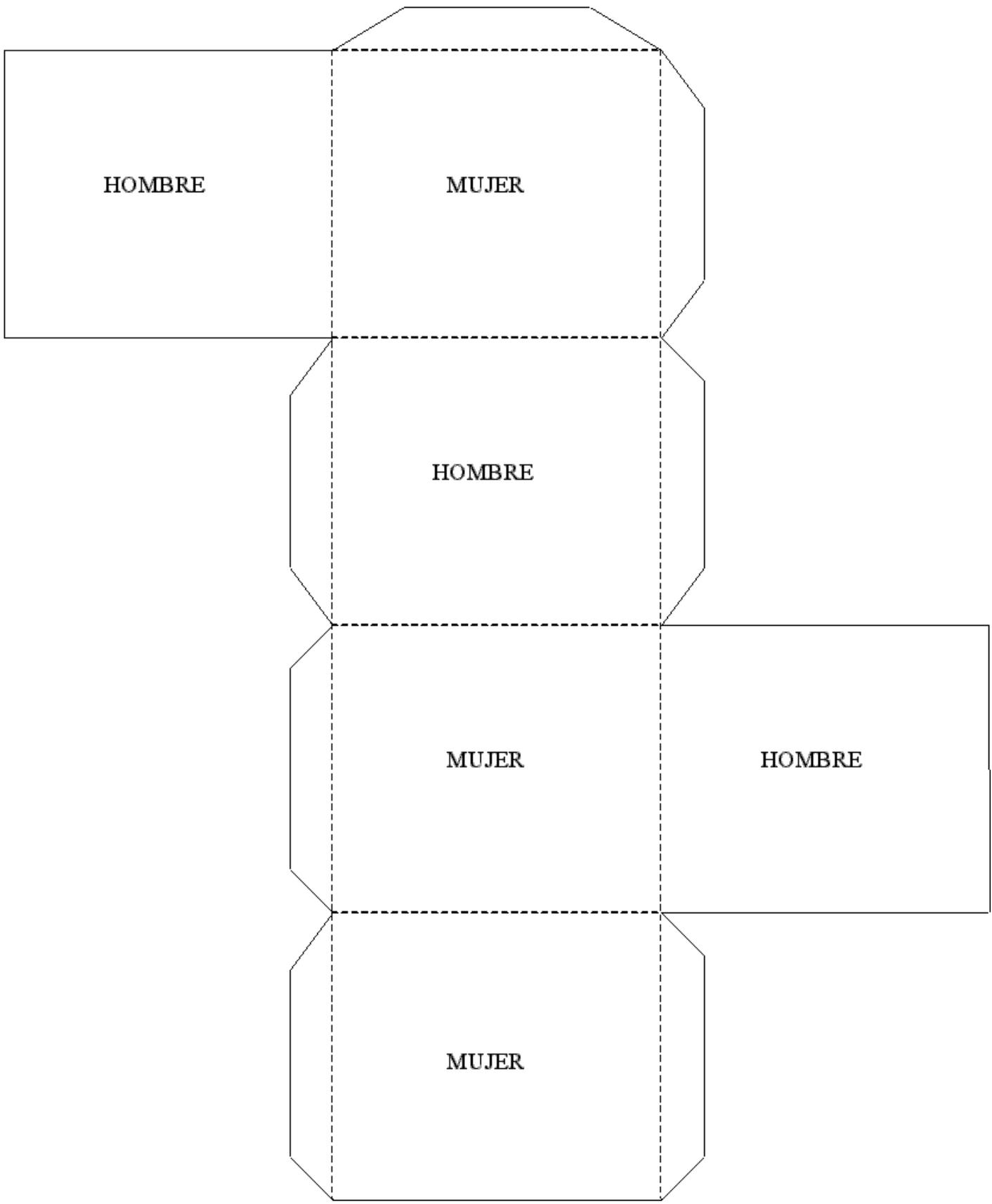
- *Lo admiran.*
- *Lo desprecian.*
- *Lo consideran importante.*
- *Lo consideran "bajo".*
- *"Pasan de él".*

A. Describe las ventajas de realizar ese trabajo.

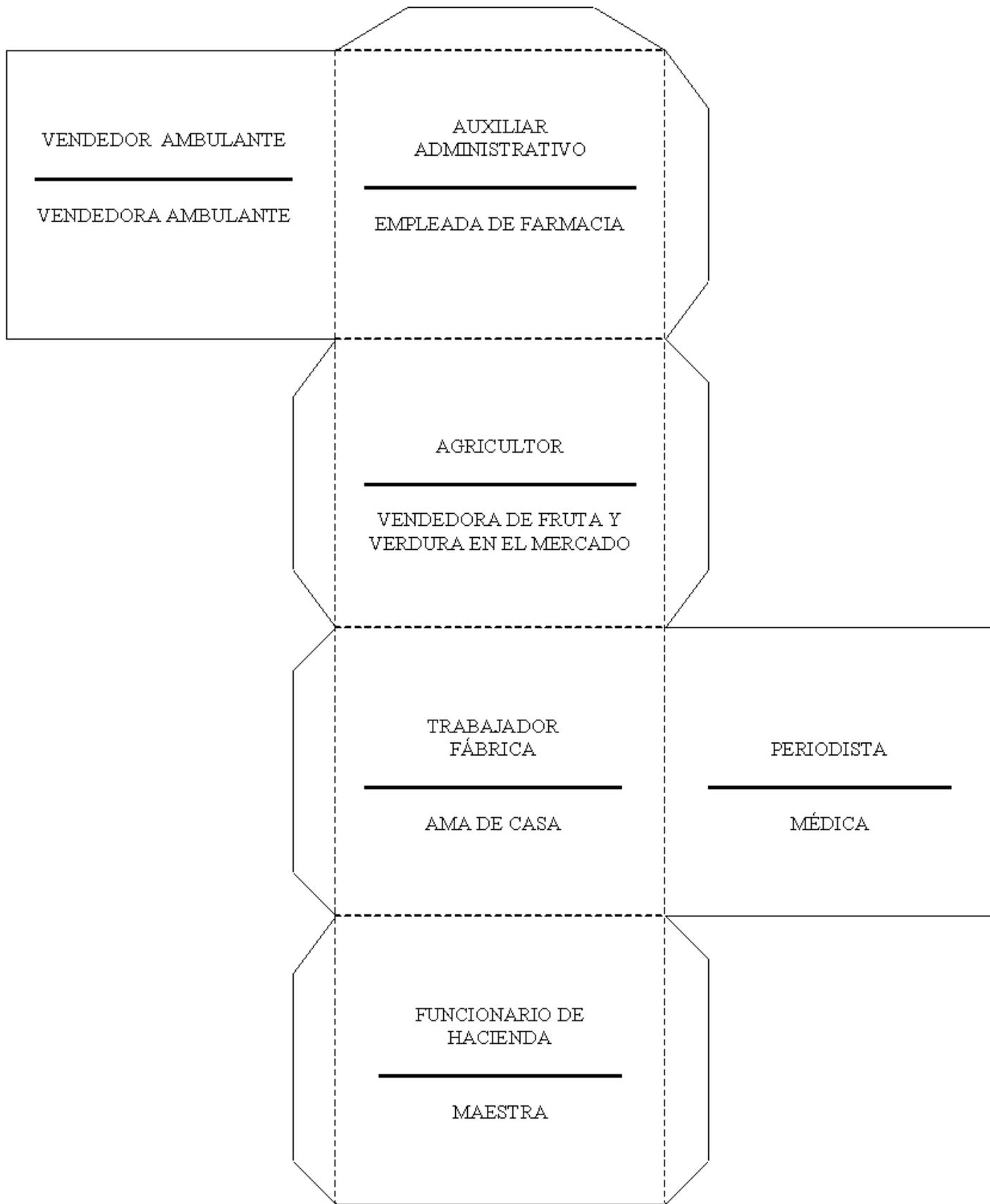
B. Haz lo mismo con los inconvenientes.

Anexo 6 Datos para el juego de la actividad 4

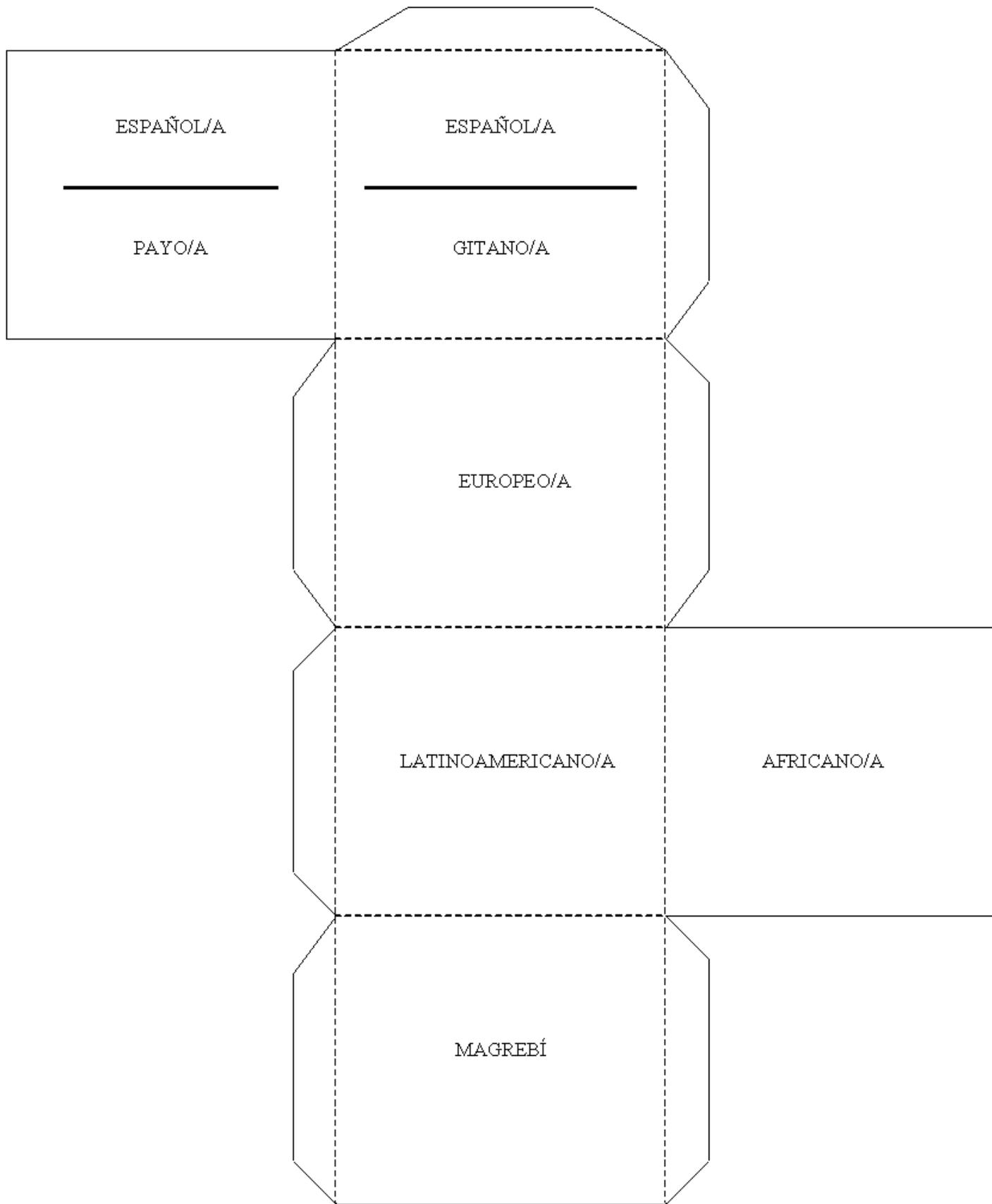
DADO 1.- SEXO



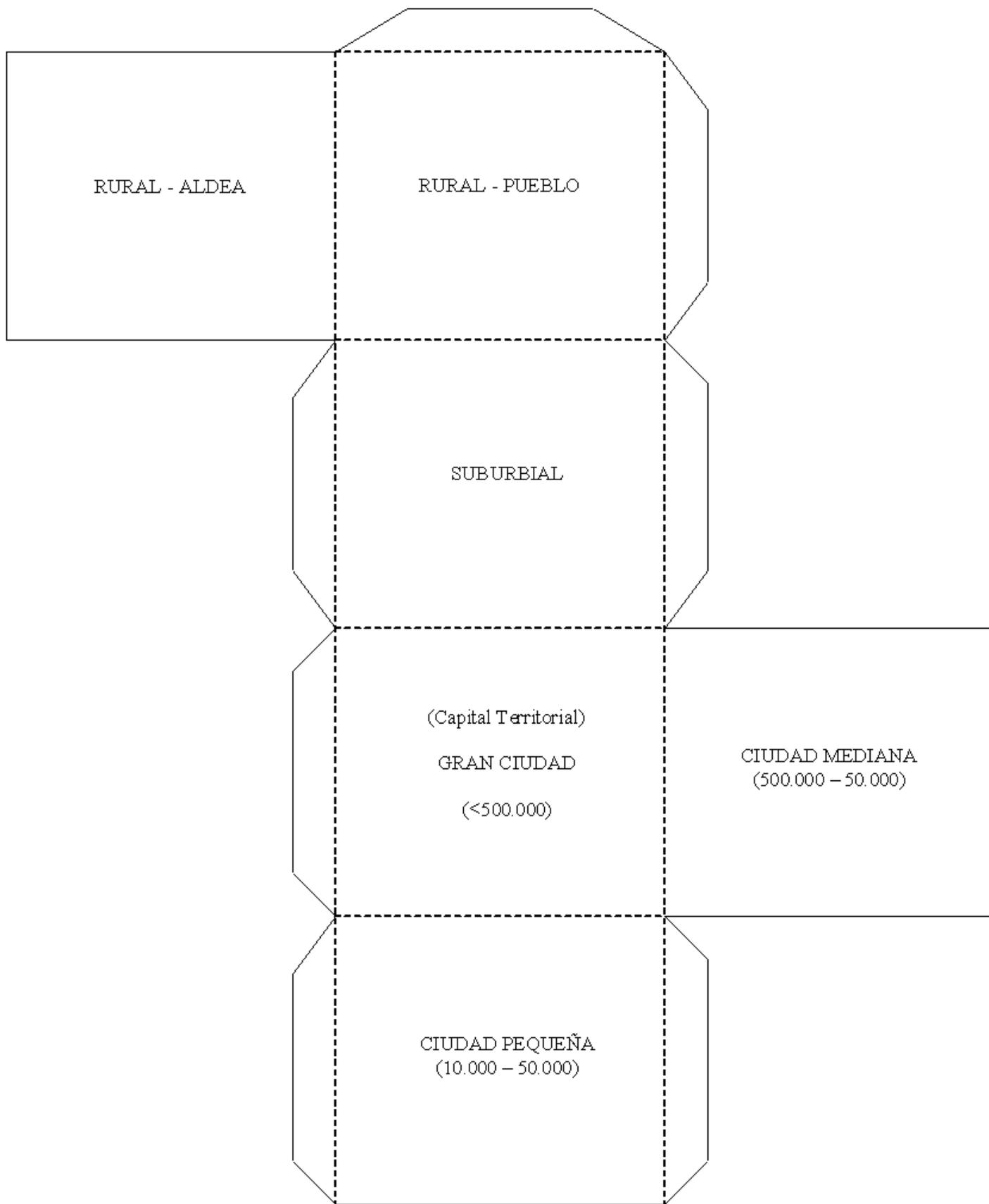
DADO 2.- OFICIO FAMILIAR



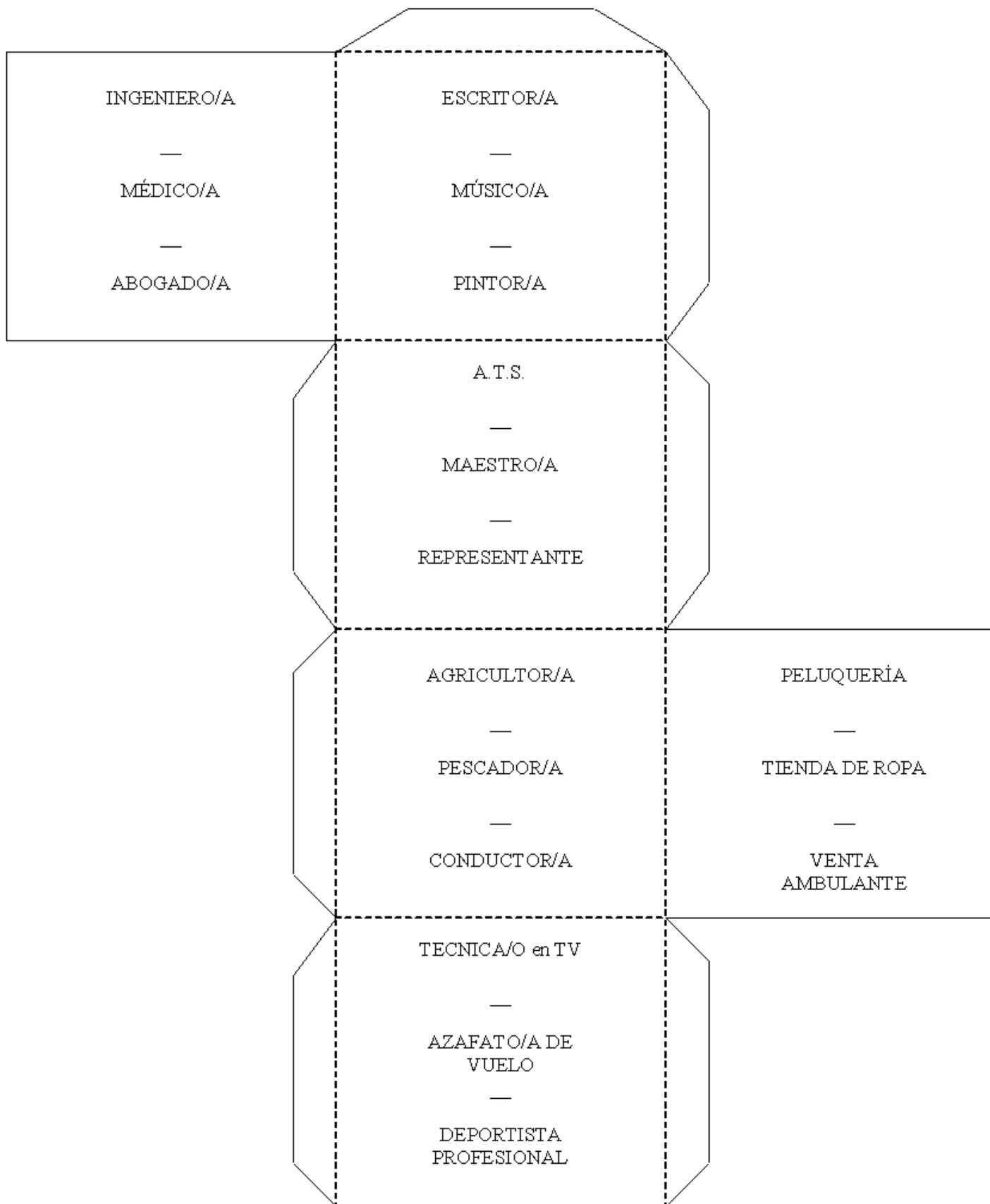
DADO 3.- CULTURA FAMILIAR



DADO 4.- UBICACIÓN TERRITORIAL



DADO 5.- OFICIO QUE SE QUIERE CONSEGUIR



5. Orientaciones didácticas de evaluación

A medida que exponíamos las actividades que conforman esta Unidad Didáctica, hemos ido indicando aquellas sugerencias metodológicas y finalidades educativas que orientan el desarrollo mismo de la propia actividad

No obstante, hemos creído conveniente reunir en el presente apartado las indicaciones didácticas y de evaluación que a nuestro juicio, orientan la finalidad global de la unidad

La manera de Iniciar el tema con los alumnos pretende hacer aflorar los esquemas de conocimiento que están determinando sus preconcepciones respecto al mundo del trabajo La finalidad es conseguir un punto de partida "abierto" y sin prejuicios con respecto a ocupaciones socialmente infravaloradas o no

consideradas ni siquiera como oficios. La tolerancia será otro de los aspectos a considerar

Avanzamos en el proceso constructivista cuando con la segunda actividad recurrimos a los esquemas significativos (familiares) de cada alumno. Llegaremos a una puesta en común con todos os compañeros y compañeras a la cual cada uno aporta "su única realidad", donde van implícitos los preconcepciones de aquello que cada cual considera como los rasgos constituyentes de un oficio.

En este punto puede llegar un primer contacto con la diversidad ya que los alumnos contrastarán su realidad con la de los demás y percibirán que cada uno aporta diversos oficios y cada cual posee rasgos propios y diferentes

En la misma actividad, al realizar diversas agrupaciones según criterios varios, daremos un paso más en nuestro planteamiento diversificador del tema

A lo largo de estas dos actividades hemos pretendido conectar con los preconcepciones del alumno a partir de su realidad, crear una actitud no unívoca, abierta, compleja, de tolerancia y preparada para encontrarse con otras muchas realidades que se escapan de sus esquemas y que va a conocer y respetar como finalidad de la actividad que hemos propuesto en tercer lugar.

Con esta actividad número 3, pretendemos el conocimiento de los rasgos de diferentes ocupaciones pero primando el aspecto actitudinal (de solidaridad) y de sentimientos (involucrarse ponerse el lugar del otro)

Para que esto se dé significativamente, realizarán un ejercicio de contrastación con su realidad, la que habíamos partido y a la que regresamos con nuevos conocimientos

Estos nuevos rasgos caracterizadores de oficios pueden oponerse a los primeros rasgos que conformaban los preconcepciones de los alumnos. Con este "choque" vamos a seguir trabajando el aprendizaje significativo.

La finalidad de la cuarta actividad es plantear cómo las múltiples realidades socioculturales condicionan la percepción, vivencia y consideración de lo laboral.

6. Cuadro resumen de objetivos, contenidos, actividades y evaluación

| OBJETIVOS DIDACTICOS | AREAS | OBJETIVOS GENERALES DE AREA | BLOQUES DE CONTENIDO | NUMERO DE ACTIVIDAD | EVALUACION |
|-----------------------------|------------------------|------------------------------------|-----------------------------|----------------------------|---|
| 1 | Conocimiento del medio | 3, 6 | 6 | 1, 3 | Capacidad de observación sistemática para comparar, contrastar y clasificar |
| 2 | Conocimiento del medio | 2, 3, 6 | 6 | 2 | Capacidad de recabar información, seleccionar, organizar y analizar datos |
| 3 | Conocimiento del medio | 3 | 6 | 3 | Capacidad de reconocer elementos característicos de diferentes oficios |
| 4 | Conocimiento del medio | 2, 3, 4, 5, 6 | 6 | 1, 3, 4 | Capacidad de resolver problemas sencillos del entorno inmediato recogiendo información de diversas fuentes, sonsacando conclusiones y posibles soluciones |
| 4 | Lengua y Literatura | 1, 4, 6, 10 | 1, 2 | 3, 4 | |
| 5 | Conocimiento del medio | 2, 6 | 6 | 1, 2 | Capacidad de asumir un rol y razonarlo |
| 5 | Lengua y Literatura | 1,10 | 1 | 1,2 | |

| OBJETIVOS DIDACTICOS | AREAS | OBJETIVOS GENERALES DE AREA | BLOQUES DE CONTENIDO | NUMERO DE ACTIVIDAD | EVALUACION |
|-----------------------------|------------------------|------------------------------------|-----------------------------|----------------------------|---|
| 6 | Conocimiento del medio | 8, 10 | 6 | 3, 4 | Capacidad de participar en actividades de grupo, respetando las normas de funcionamiento y colaborando con la planificación y realización de trabajos comunes |
| 7 | Conocimiento del medio | 2, 3, 6 | 5, 6 | 3 | Capacidad de análisis sobre hechos o situaciones |
| 7 | Lengua y Literatura | 1, 4, 5, 6, 10 | 1, 2 | 3 | Capacidad de sacar conclusiones coherentes y comunicarlas de forma escrita con un lenguaje adecuado |
| 7 | Educación artística | 5 | 7 | 3 | |
| 8 | Conocimiento del medio | 2, 6 | 5, 6 | 3 | Capacidad de contrastación |
| 8 | Lengua y Literatura | 6, 10 | 1, 2 | 3 | Capacidad de deducción y clasificación |
| 9 | Conocimiento del medio | 2, 6 | 6 | 3, 4 | Capacidad de razonar y justificar las respuestas de forma lógica |
| 9 | Lengua y Literatura | 4, 10 | 1, 2 | 3, 4 | |
| 9 | Matemáticas | 8 | 4 | 3, 4 | |



INJUVE
injuve
Instituto de la Juventud
Ministerio de Educación
Cultura y Deporte
Centro Nacional de
Información y
Comunicación Educativa



INTERcultura@-net
Formación telemática en
Interculturalidad

<http://www.intercultura-net.com>
ISBN: 84 - 688 - 1248 - X

[Pulse aquí para entrar](#)



"Diversidad para convivir: educar para no discriminar"



AUTORES

COORDINACIÓN DE LA ELABORACIÓN DE CONTENIDOS

- Pilar Arnáiz Sánchez
- Lorenzo Baño Hernández
- Enrique Fuster Espinosa

CONTENIDOS DEL CURSO

- Adaptación de materiales.
 - Jesús Salinas Catalá.
- Análisis de la realidad educativa desde una perspectiva intercultural.
 - Pilar Arnaiz.
 - Remedios de Haro.
- Contextualización de la interculturalidad en: Proyecto Educativo de Centro, Proyecto Curricular y Programaciones de aula.
 - Jesús Salinas Catalá.
- Decálogo para una Educación Cívica, Intercultural y Antirracista.
 - Francesc Carbonell i Paris.
- El aprendizaje cooperativo.
 - José Emilio Linares Garriga.
- El concepto de cultura.
 - Ángel Montes del Castillo.
- El Mundo Árabe.
 - Gema Martín Muñoz.
- El Pueblo Gitano.
 - Jesús Salinas Catalá.
- Elaboración de UDD Interculturales.
 - Jesús Salinas Catalá.
- Guía de formación para docentes que trabajan con colectivos inmigrantes.
 - Pilar Arnaiz.
 - Antonia Escolar.
- La Antropología social, ámbito de conocimiento.
 - Ángel Montes del Castillo.
- La educación compensatoria.
 - Juan Navarro.
- La integración de las minorías étnicas: hacia una educación intercultural.
 - Pilar Arnaiz.
 - Rogelio Martínez.

- La Presencia de Población Extranjera En España: Datos Aproximativos.
 - Javier García Castaño.
- Orientaciones para la escolarización y atención del alumnado inmigrante.
 - Equipo Educación Intercultural de Murcia.
- Propuestas organizativas y curriculares para el tratamiento de la Interculturalidad.
 - María José Díaz-Aguado.
- Sobre el significado y las consecuencias de la diversidad cultural.
 - José Luis García García.
- Trasfondo de las diferencias étnicas en la escuela: un estudio de caso en Soria, España.
 - Serafín Aldea Muñoz.
- Una propuesta para la definición y tratamiento de la Cultura y del Patrimonio Cultural.
 - Ángel Montes del Castillo.
- Unidad Didáctica el mundo del trabajo.
 - Jesús Salinas Catalá.

COORDINACIÓN DEL CURSO

- Carlos J. Arribas Puras

EDICIÓN Y DISEÑO DEL CD

- Carlos J. Arribas Puras
- Enrique Fuster Espinosa

[Regresar a la Portada](#)

"Diversidad para convivir: educar para no discriminar"



CARTA DE PRESENTACIÓN

En los últimos tiempos todos hemos podido constatar la necesidad de un diálogo sobre y un acercamiento a la "cultura del otro". Por un lado la definición de nuestro país como un conglomerado de autonomías con su identidad propia y diferenciada, por otro lado la plena incorporación a la Unión Europea y por un tercer lado nuestra histórica posición intermedia, geográfica y cultural, entre los países africanos y los europeos hacen de la Interculturalidad una necesidad social. Los hechos anteriores conllevan un continuo ir y venir, establecerse y mudarse, entrar y salir interautonómico, intercomunitario y extracomunitario (principalmente norteafricano, ecuatoriano y de los países del este) de jóvenes y adultos que necesitan ser aceptados y que necesitamos aprender a aceptar (ellos y su cultura). La Interculturalidad es el concepto que define cómo lograr esto de la mejor forma posible.

Al mismo tiempo, el avance de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (especialmente Internet) nos permite llevar esta formación a muchas personas al mismo tiempo, de forma rápida y cómoda. De igual forma favorece el intercambio de opiniones, el trabajo en grupo, la sensibilización social, la localización y utilización de recursos, etc. En definitiva, hace posible algo que hace algún tiempo sería labor de muchos años. Históricamente, en España y por propia experiencia, sabemos que cuesta incluso siglos la aceptación e integración de otras culturas.

Es especialmente importante desarrollar este concepto entre la comunidad educativa (docentes, jóvenes y padres) pues desde ahí llegará rápidamente a toda nuestra sociedad. La formación continua es algo que el docente tiene asumido como parte de su trabajo y es en estos momentos el problema de la inmigración es un hecho presente e importante en "su" clase. Los jóvenes son, desde luego, la piedra angular de este proyecto. Su sensibilización es la clave para instalar la Interculturalidad en nuestra sociedad. Por último, pero no menos importante, son los padres el tercer elemento a tener en cuenta en esta ecuación. Cualquier proyecto destinado a los jóvenes debe pasar por el trabajo con los padres para alcanzar el éxito.

Me parece de gran interés un proyecto como éste: Interculturalidad en Internet que pretende, mediante la cooperación de diversas instituciones del ámbito educativo y sociocultural, poner al servicio de la Comunidad Educativa un "lugar de encuentro" donde formarse, intercambiar experiencias, mostrar sus inquietudes y problemas, contactar con otras personas en situaciones similares, colaborar en la búsqueda de soluciones, ...

Desde estas líneas quiero expresar mi apoyo más sincero y ofrecer mi ayuda y cooperación para la puesta en marcha de este proyecto, invitando a todos ustedes a participar en el mismo de forma activa, en la medida de sus posibilidades.

Juan Navarro Barba
Director del Programa Intercultura-net
Jefe de Servicio de Atención a la Diversidad
Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia

[Regresar a la Portada](#)